



ANAIS

Dias 08, 09 e 10 de Agosto de 2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
Campus III – Bacabal



REALIZAÇÃO:

grole
GRUPO DE PESQUISA, ENSINO, LECTURA E ESCRITA

NEiMP

GEPELH

GRUPO DE PESQUISA E DE PESQUISA
LINGUAGENS, HISTÓRIA E APRENDIZAGEM

NELC

Núcleo de Estudos em Letras e Língua Portuguesa

COORDENAÇÃO
DO CURSO DE
LETRAS/BACABAL

APOIO:



**FRANCO BAPTISTA SANDANELLO
FÁBIO JOSÉ SANTOS DE OLIVEIRA
JOSÉ ANTÔNIO VIEIRA
Organizadores**

**ANAIS
DO
II CONGRESSO INTERNACIONAL DE
LETRAS:
Transdisciplinaridade, Língua Portuguesa e Literatura**

São Luís



EDUFMA

2018

Copyright © 2018 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. Sanatíel de Jesus Pereira
Diretor

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Esnel José Fagundes
Profa. Dra. Inez Maria Leite da Silva
Prof. Dr. Luciano da Silva Façanha
Profa. Dra. Andréa Dias Neves Lago
Profa. Dra. Francisca das Chagas Silva Lima
Bibliotecária Tatiana Cotrim Serra Freire
Prof. Me. Cristiano Leonardo de Alan Kardec Capovilla Luz
Prof. Dr. Jardel Oliveira Santos
Profa. Dra. Michele Goulart Massuchin
Prof. Dr. Ítalo Domingos Santirocchi

Revisão

Os Organizadores

Projeto Gráfico

Raina Kathleem Apoliano da Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação – CIP

Congresso Internacional de Letras – Transdisciplinaridade, Língua Portuguesa e Literatura (2.: 2018: Bacabal, MA)

Anais do II Congresso Internacional de Letras: Transdisciplinaridade, Língua Portuguesa e Literatura /organizado por Franco Baptista Sandanello, Fábio José Santos de Oliveira, José Antônio Vieira. – 1. ed. São Luís/MA: EDUFMA, 2018. 747 p.

E-book

ISBN: 978-85-7862-785-0

1. Língua Portuguesa 2. Literatura 3. Transdisciplinaridade I. Sandanello, Franco Baptista. II. Oliveira, Fábio José Santos de. III. Vieira, José Antônio. IV. Título.

CDU 806.90

SUMÁRIO

A TRANSUAÇÃO ENDOFÓRICA NA POESIA DE DURVALINO COUTO Josivan Nascimento	8
ANÁLISE DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO “ÚLTIMAS PALAVRAS”, SOB A PERSPECTIVA DA LINGÜÍSTICA TEXTUAL Francisca Cláudia Borges Fernandes e Jéssica Ibiapino Freire	23
MUSEU DE TUDO: UMA LEITURA SOBRE O ESPAÇO EM JOÃO CABRAL Larissa Emanuele da Silva Rodrigues de Oliveira	36
O TRABALHO COM A LEITURA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE BACABAL-MA Eline Eduarda Samuel Barros	50
VERIFICAÇÃO DE MARCAS DE NACIONALISMO NA CATALOGAÇÃO NAS GRAMÁTICAS DOS MARANHENSES FRANCISCO SOTERO DOS REIS (1871) E PADRE ANTONIO DA COSTA DUARTE (1859) DO SÉCULO XIX Larissa de Farias Silveira e Silvânia Aparecida Alvarenga Nascimento	59
ALTERIDADE E ESCRITA: A INCORPORAÇÃO DO DISCURSO OUTREM EM PRODUÇÕES TEXTUAIS Raina Kathleem Apoliano da Silva	70
REFLEXÕES SOBRE A ORALIDADE/A FALA DE ALUNOS DO SÉTIMO E OITAVO ANO DE ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE AÇAILÂNDIA Caroline Sousa Silva	83
MACROANÁLISE DO POEMA ROMÂNTICO-GÓTICO “O CORVO” DE EDGAR ALLAN POE SOB A PERSPECTIVA DA ESCOLA LITERÁRIA SIMBOLISTA Marcelo Baldin Nodari	93
INCLUSÃO DE CRIANÇAS SURDAS NO ENSINO REGULAR NO MUNICÍPIO DE PICOS – PI Adnaid Moura Rufino e Francisca D’arc do Nascimento	102
EDUCAÇÃO, MULTILETRAMENTOS E ENSINO DE TEXTO E LEITURA NUMA PERSPECTIVA SOCIOINTERACIONISTA Carlos André da Costa Souza	119
ESCRITA NA INTERNET: RECURSOS DA COESÃO NA CONSTRUÇÃO DOS AFORISMOS POSTADOS NO FACEBOOK Wanessa Danielle Barbosa Soares	130
O LÉXICO ESPECIALIZADO DO CORPO DE BOMBEIROS MILITAR DO MARANHÃO José Claudio Bezerra Pereira	139
LEITURA, ESCRITA E SEQUÊNCIA DIDÁTICA: O USO DE GÊNEROS TEXTUAIS COMO INSTRUMENTOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM Maria Claudiana da Silva Canela	149
GÊNEROS TEXTUAIS COMO MEDIADORES PARA PRODUÇÃO TEXTUAL Júlio Luís Assunção Vasconcelos	163
A IMPORTÂNCIA DO AMBIENTE PARA A EDUCAÇÃO BILÍNGUE INFANTIL: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO Gabriela Alencar Maruyama	176

GÊNEROS TEXTUAIS: PONTO DE PARTIDA PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS SURDOS	185
Arlene Maria Ribeiro Silva e Leonildes Lima Colaço Teixeira de Arêa Leão	
INVESTIGANDO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO MUNICÍPIO DE CODÓ-MA COM BASE NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	200
Maria Mary Salazar Nogueira Brandão	
A CONDIÇÃO DA MULHER DIANTE DO SEXO MASCULINO: UMA ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE AS PERSONAGENS MARIA LUÍSA DO CONTO <i>A CAUSA SECRETA DE MACHADO DE ASSIS</i> E DAMIANA DO ROMANCE <i>A MÃE DA MÃE DA SUA MÃE E SUAS FILHAS</i>	210
Elane da Silva Plácido e Marco Aurélio Godinho Rodrigues	
CARACTERIZAÇÃO DO RELATÓRIO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM LICENCIATURAS	218
Eliane de Jesus Oliveira	
LACUNAS E EQUÍVOCOS NO PROCESSO DE DIDATIZAÇÃO DOS GÊNEROS DE TEXTO	228
Edson Fernando Monteiro Cruz	
O TEMOR FRENTE AO AMOR EM <i>O PRÍNCIPE</i>, DE MAQUIAVEL E NO <i>K-DRAMA SCARLET HEART: RYEO</i>	241
Alanessa Nikole Carvalho da Silva	
A ESCRITA POR INTERMÉDIO DO GÊNERO NOTÍCIA	253
Edinalva Ferreira Félix Paiva	
POESIA, CANTORIA E MEMÓRIA NA OBRA DO POETA POPULAR ZÉ CARDOSO.	267
Hortência Pessoa Rêgo Gomes	
<i>O BILDUNGSROMAN</i> FEMININO DO SÉCULO XIX EM <i>A SENHORA DE WILDFELL HALL</i> E <i>JANE EYRE</i>	275
Cindy Conceição Oliveira Costa	
O PLANO DE AULA COMO OBJETO DE ANÁLISE DA LINGUÍSTICA TEXTUAL	291
Dijan Leal de Sousa	
A INFLUÊNCIA DA LINGUAGEM VIRTUAL: A LINGUAGEM DAS REDES SOCIAIS E SUA INFLUÊNCIA NA ESCRITA CONVENCIONAL NAS TURMAS DE 3º ANO MATUTINO DA E.E.E.M. DRº DIONÍSIO BENTES DE CARVALHO NO MUNICÍPIO DE RONDON DO PARÁ	302
Gildeane de Almeida Pereira e Juliane Alves Paixão	
CARTA PESSOAL COMO EVENTO COMUNICATIVO NO ENSINO BÁSICO	315
Ivan Vale de Sousa	
ANÁLISE LITERÁRIA DO ROMANTISMO PRESENTE NO CORDEL <i>O ROMANCE DO PAVÃO MISTERIOSO</i>, DE JOSÉ CAMELO DE MELO	327
Mikeias Cardoso dos Santos e Maria do Socorro Carvalho	
A COMUNICAÇÃO DO SURDO NA ESCOLA REGULAR: UM ESTUDO DE CASO	342
Kelly Virgínia de O. S. Feitosa e Raquel de Sousa L. Araújo	
A DEGRADAÇÃO PSÍQUICA DO FEMININO NA OBRA “O HOMEM”, DE ALUÍSIO AZEVEDO	355
Daiana Lima de Araújo e Luciana Jansen da Silva	
REFLEXÕES SOBRE A INTERFERÊNCIA DA ORALIDADE/FALA NA LEITURA DE ALUNOS DO OITAVO E NONO ANO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE AÇAILÂNDIA	369

Ana Raquel de Sousa Rocha

O ENSINO DE GÊNEROS TEXTUAIS E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA. 379

Danuzia Marjorye Santos de Araújo

LETRAMENTO E SUA RELAÇÃO COM VARIAÇÃO LINGUÍSTICA 394

Jaciara Carvalho Costa

O GÊNERO MEMÓRIAS EM SALA DE AULA – RESGATE DA HISTÓRIA DE CURIONÓPOLIS 405

Maria dos Santos Costa

A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E AS POSSIBILIDADES TRANSDISCIPLINARES NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS 420

Roberto Carlos Ribeiro Araújo

**O GÊNERO REPORTAGEM NO LIVRO DIDÁTICO:
O PROCESSO DE DIDATIZAÇÃO DA ESFERA JORNALÍSTICA À SALA DE AULA** 435

Camila Rodrigues Viana e Elem Kássia Gomes

BOTÃO-DE-ROSA: FANTASMAGORIAS E ABSURDIDADE NO UNIVERSO DE MURILO RUBIÃO 449

Silvia Cristina Costa Porto

A ALEGORIA DO HOMEM MODERNO NOS CENTROS URBANOS, EM OS RATOS, DE DYONÉLIO MACHADO 461

Maiza Santos da Silva

MULHERES: VOZES SILENCIADAS NO SISTEMA PRISIONAL BRASILEIRO. 473

Gleycia Letícia Rodrigues dos Santos

DISCURSO E AS RELAÇÕES DE GÊNERO EM TEXTOS PUBLICITÁRIOS 482

Osalda Maria Pessoa

DICIONÁRIOS ESCOLARES INFANTIS: UMA FERRAMENTA PARA A LEITURA E PARA A ESCRITA 497

Maria Ednalva Lima e Silva

**LUTAR CONTRA O QUÊ?
CONSIDERAÇÕES SOBRE O CUBISMO E O SURREALISMO** 508

Fábio José Santos de Oliveira

AS DIFICULDADES ENCONTRADAS PELOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS- EJA NO MUNICÍPIO DE CODÓ AO RETORNAREM PARA O AMBIENTE ESCOLAR 518

Franciele Vieira da Cunha

**A VARIAÇÃO NA TERMINOLOGIA DA CANA-DE-AÇÚCAR DO BRASIL:
ASPECTOS FUNCIONAIS EM FOCO** 529

Luís Henrique Serra

O CORO EM *MEDEIA* E *GOTA D'ÁGUA*: EM VIAS DE EXTINÇÃO OU DE ASSIMILAÇÃO? 539

Luziane e Sousa Feitosa

**MARCAS DE SUBJETIVIDADE NAS MACHETES DE JORNAIS DIGITAIS:
POSSÍVEIS IMPLICAÇÕES DE UM PERFIL DE LEITOR** 548

Aline Lima Pinheiro e Gabriela Pereira Silva

PRÁTICAS LINGUÍSTICAS E NÃO-LINGUÍSTICAS EM APLICATIVOS DE CONVERSA: CAMINHOS PARA O ENSINO 560

Natali Nartene Melo

- O MUNDO ÀS AVESSAS: ELEMENTOS CARNAVALESCOS EM *O FEITIÇO DA ILHA DO PAVÃO* DE JOÃO UBALDO RIBEIRO** 568
Jorge Rodrigues Pimentel Filho e Maria Aparecida Vieira da Silva
- AS NOÇÕES DE ESPAÇO E ACEPÇÕES DO ENSINO DE GEOGRAFIA AUXILIADAS PELA LITERATURA INFANTIL: RELATOS DE UMA PRÁTICA** 581
Raimunda Nonata dos Santos Ferreira
- RELATO DE ESTÁGIO: UM OLHAR A PARTIR DA LINGUÍSTICA TEXTUAL** 592
Eloiza Marinho dos Santos
- A JORNADA DO HERÓI: UMA ANÁLISE DE “DIGAM O QUE QUISEREM”, 1989** 601
Loide Maria Ferreira de Amorim
- A MEMÓRIA DO TRAUMA DA PERSONAGEM PRETA E O NARRAR-SE A SI MESMA EM “ÚRSULA” DE MARIA FIRMINA DOS REIS** 611
Artemio Ferreira Gomes
- INVESTIGANDO O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM UMA ESCOLA DA ZONA RURAL NO MUNICÍPIO DE CODÓ-MA** 622
Sandra Regina Gomes Bonfim
- MALABARISMOS E MALANDRAGENS NO TEXTO ACADÊMICO** 630
José Antônio Vieira
- THE VICTORIAN PERIOD IN *PYGMALION*, BY SHAW: POWER, CLASS AND GENDER RELATIONS** 639
Odlia Cristianne Patriota Albuquerque
- UMA ANÁLISE DA RELAÇÃO DE ENSINO ENTRE PROFESSOR E ALUNO: UMA PRÁTICA EM CONSTRUÇÃO** 653
Alexandra Araujo Monteiro
- VIA CRUCIS MATERNA EM *O ESTANDARTE DA AGONIA* E *UMA VARANDA SOBRE O SILÊNCIO*: MEMÓRIA, HISTÓRIA E DITADURA CIVIL-MILITAR NO BRASIL** 662
Camila Pereira de Sousa
- VOZES NEGRAS EM *ÚRSULA*, *DIÁRIO DE BITITA* E *BECOS DA MEMÓRIA*: MEMÓRIA E IDENTIDADE** 677
Alice Maria Araujo de Fonseca e e Lucélia de Sousa Almeida
- ANÁLISE DO DISCURSO: MANUAL DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL EM IMPERATRIZ/MA NOS SÉCULOS XX E XXI** 691
Sônia Maria Nogueira
- CAMPO SEMÂNTICO *RELIGIÃO E CRENÇAS* NO MARANHÃO: UMA ANÁLISE DOS DADOS DO ALiB** 701
Georgiana Márcia Oliveira Santos
- A LITERATURA AMERICANA NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA: OS CONTOS DE TERROR DE EDGAR ALLAN POE** 712
Nellihany dos Santos Soares
- A PERSPECTIVA HERMENÊUTICA PARA A PRÁTICA DOS ESTUDOS LITERÁRIOS** 718
Joseylza Lima Silva

POR UMA REEDUCAÇÃO DO OLHAR: REFLEXÕES SOBRE CÉZANNE A PARTIR DE ÉMILE ZOLA E MAURICE MERLEAU-PONTY	730
Franco Baptista Sandanello e Vanessa de Oliveira Temporal	

TESTIMONIO: <i>'FILHO DESTA RAÇA NÃO DEVE NASCER'</i>, POR PAULO FONTELES FILHO	740
Huarley Mateus do Vale Monteiro	

A TRANSUASÃO ENDOFÓRICA NA POESIA DE DURVALINO COUTO

Josivan Nascimento (SEDUC-PI)¹

Resumo:

Este artigo é uma reedição do segundo capítulo da parte III de minha dissertação de mestrado *Os caçadores de prosódias* (1994): uma análise semiótica da poesia de Durvalino Couto defendida no programa de pós-graduação em letras da Universidade Estadual do Piauí (UESPI) em 2018. O objetivo central desse recorte de pesquisa é examinar de que modo a poesia de Durvalino Couto constitui uma transuasão endofórica capaz de atribuir ao poema um efeito cognoscível. O estudo considera principalmente as contribuições teóricas de Chandler (2007) e Peirce (2010, CP. 1931-1958, 8 vols.) além de outros pesquisadores. As análises revelam que, nos níveis verbal e não-verbal, a transuasão endofórica ocorre através da cor, do vazio no verbo e dos elementos linguísticos como conectivos, pontuação e palavras. O vazio e a cor delimitam as fronteiras de cognição do signo sintático. A partir de uma constância perceptiva, o poema ritualiza no verbo e no vazio a capacidade que o sujeito possui de desconjugar-se de si mesmo, mas nunca do universo de sua linguagem.

Palavras-chave:

Transuasão. Poesia. Signo. Linguagem.

*Whatever is real is the law of something less real.*²
Charles Sanders Peirce

Este estudo é uma reedição do capítulo 2 da parte III de minha dissertação de mestrado *Os caçadores de prosódias* (1994): uma análise semiótica da poesia de Durvalino Couto defendida pelo programa de pós-graduação em letras da Universidade Estadual do Piauí (UESPI) em 2018. O foco central nesse recorte da pesquisa é analisar de que modo ocorre a transuasão endofórica na poesia de Durvalino Couto a fim elucidar como esse processo contribui para a construção de sentido a partir do signo verbo-visual. O estudo considera principalmente as contribuições de Chandler (2007) e Peirce (2010; CP. 1931-1958, 8 vols.), além de outros pesquisadores.

Na poesia de Durvalino Couto a combinação de cores, letras e símbolos cria uma imagem transuasiva endoforicamente a partir da intersemiose entre os signos dentro de uma mesma composição textual. O poema torna-se visível através da obsistência entre poema e

¹ Mestre em Letras (UESPI, 2018). Docente de língua inglesa na educação básica da rede estadual do Piauí. E-mail: josivnascimento@outlook.com

*Orientador: Feliciano Bezerra (UESPI). Doutor em Comunicação e Semiótica (PUC-SP, 2005). Membro docente do Mestrado em Letras da UESPI. E-mail: felicianofilho@uol.com.br

² “Qualquer coisa que seja real é a lei de algo menos real.” (tradução nossa)

não-poema, presença e ausência. Dessa obsistência acarreta-se um signo terceiro como uma lei responsável por desenvolver cognitividade (PEIRCE, CP. 7.388).

A elucidação de um signo verbal que se manifesta como uma presença visual acontece por meio da transuasão sintático-endofórica entre as partes que sustentam o arcabouço poético. Essas partes podem ser identificadas através da cor com a qual se manifestam, visto que se tornam uma imagem. Dessa forma, a presença de uma cor determina as fronteiras da outra através de seu próprio contorno. Assim, diversas letras se tornam visíveis e se distinguem uma das outras. A combinação entre elas forma uma semiose que produz um efeito cognitivo, como na figura a seguir:

Figura 1 — “receita de biscoito”



Fonte: reprodução do original em Durvalino Couto (1994, p. 113).

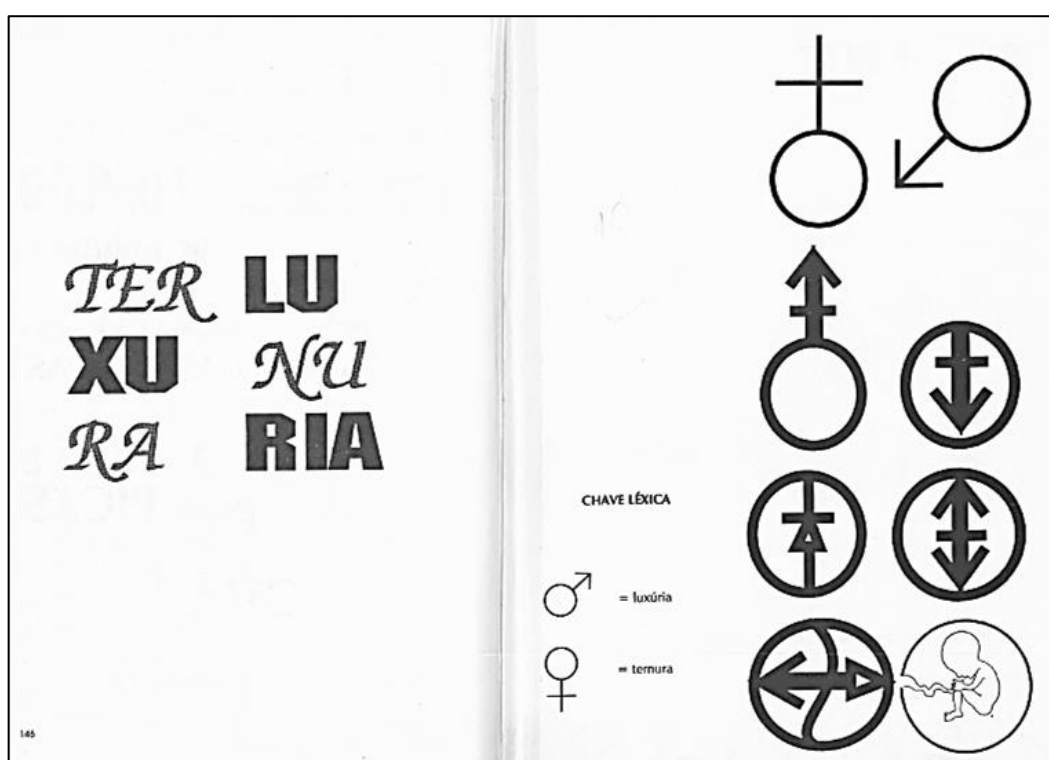
A figura 1 revela que a cor cinza funciona como um signo transuasivo por mediar a obsistência entre as letras pretas e brancas. O vazio entre elas atua como potência de cognoscibilidade resultando numa presença. As palavras funcionam como legissignos ao criar um conceito geral para corresponder aos ingredientes necessários para a receita de um biscoito. No nível da cognição, as palavras da figura 1 formam uma relação triádica da seguinte forma:

- a) Termo: Raça ↔ Miolo = rema;
- b) Proposição: Casca ↔ Gema = dicente;
- c) Argumento: Jaça ↔ Massa = interpretante.

Considerar os legissignos *massa* e *jaça* como argumento que é parte do interpretante deve-se ao fato de seguirem um termo e uma proposição: *raça/miolo* e *casca/gema*. A ideia de massa só surge depois que os conceitos primeiros são enunciados. Dessa maneira, a massa corresponde ao signo final que acarreta o efeito da receita de biscoito. É a partir da massa que o biscoito é produzido. A cognição se expressa não como algo próprio do signo, mas como

parte do próprio pensamento que se traduz numa ideia acessível através do signo propriamente dito. Segundo Peirce (2010), a consistência da ideia na mente está relacionada ao pensamento. Quando não há ideia, também não existe significado na expressão. A lei funciona como um signo que media a sucessão de ideias (PEIRCE, CP. 7.345; 388). É nesse universo de semiose que as palavras da figura 1 se tornam em presença. No entanto, essa presença constitui um efeito cognitivo que se limita à sensibilidade perceptivo-visual, como também ocorre na figura seguinte:

Figura 2 — Chave léxica



Fonte: reprodução do original em Durvalino Couto (1994, p. 146-147).

Na figura 2, a copulação das palavras luxúria e ternura do lado esquerdo é representada de modo similar às imagens dispostas do lado direito. Na parte central inferior da figura observa-se que a legenda intitulada “chave léxica” facilita o efeito de cognição do texto. A palavra luxúria equivale ao símbolo que representa o sexo masculino, ao passo que ternura corresponde ao do feminino. Em obsistência, ambos os termos entram em copulação. A sucessão de imagens entre luxúria e ternura acarreta uma terceira como resultado dessa relação: a imagem de um feto em desenvolvimento. Considerando a disposição visual das palavras à esquerda e da legenda à direita como ponto de partida para a elucidação das imagens em semiose, pode-se dizer que esse procedimento funciona como uma espécie de

sinsigno dicente. Peirce (2010) declara que esse tipo de signo se caracteriza pelo fato de apresentar uma experiência direta. Assume um poder indicial por implicar o objeto descrito: as imagens. Como um todo, envolve um sinsigno icônico (as imagens em semiose) e um sinsigno indicial remático (a legenda que acarreta e direciona a atenção às imagens) (PEIRCE, CP. 2.257).

Certamente o efeito poético que o eu pretende atingir com esse modo de composição poética refere-se à importância da relação heteroafetiva como forma de garantia de reprodução dos indivíduos. Luxúria e ternura em transuasão garantem a semiose da espécie. A imagem do feto em desenvolvimento posiciona-se como um signo que possibilita a continuidade da espécie por meio dessa semiose. Daí percebe-se que os signos funcionam como mecanismo pelos quais as espécies podem sinalizar sua existência, como aponta Sebeok (2001). Cada espécie manifesta por meio de signos sua existência na troca de informação e capacidade de modelar a percepção e relação com o próprio meio onde vive. Desse modo, a transuasão é o processo que torna possível a continuidade de uma ação por acarretar outros signos que tornam possível o desenvolvimento de uma semiose *in continuum ad infinitum* (DEELY, 1990; DE WAAL, 2007; PEIRCE, 2010; PIGNATARI, 2004). Diante disso, a imagem em semiose transcende-se ao manter uma obsistência com outra. A reprodução se torna, nesse caso, um legissigno transuasivo, pois resulta de uma obsistência. É esse modo de relação que provoca e insinua a continuidade. A luxúria provoca uma reação por agir e buscar no outro algo que não seja de si: a ternura. Logo, a construção de si começa pela busca do outro. Como diz Peirce, é somente através da ideia do outro que o sujeito se torna consciente de si mesmo: *we become aware of ourself in becoming aware of the not-self* (PEIRCE, CP. 1.324).³ A não-presença desse outro como obsistência torna o sujeito anestesiado por um mecanismo psicológico chamado constância perceptiva, pois raramente toma consciência de seus próprios hábitos como modo de perceber o mundo através da forma e tamanho das coisas percebidas (CHANDLER, 2007). Esse processo apontado por Chandler pode equivaler em sentido similar à ideia de automatização ou automatismo perceptivo defendido pelo formalista russo Chklovski (1976). Nesta situação, o sujeito percebe os objetos sem captá-los em sua singularidade. A percepção das coisas neste nível exige o que Chklovski defende como singularização ou desautomatização. No tocante ao arcabouço sintático da poesia pode-se dizer que a leitura procede de um ato automatizado ou de constância perceptiva. As palavras são lidas de maneira que o sujeito não se torna ciente das relações entre os signos que

³ ‘tornamo-nos conscientes de nós mesmos ao nos tornar conscientes do não-eu.’

compõem o poema tornando-o visível e cognoscível. As palavras se juntam e se dividem por espaços vazios para formar uma semiose.

A leitura e compreensão do poema parte tanto das palavras como do espaço vazio entre elas (ARBEX, 2006; MANDEL, 2011). Para que uma palavra — sendo *legissigno* ou *obsigno* — assuma um contorno visual que a distingue das outras dentro de um verso é preciso que haja esse vazio ou ausência que ao mesmo tempo separa e conjuga a relação sintático-verbal. Isso demonstra que a cognoscibilidade da poesia surge da transuasão que se desenvolve no poema através das palavras em diálogo com outras e o espaço que as dividem. Desse modo, a relação transuasiva entre os signos no verso pode acontecer a partir de dois modos: linguagem verbal e não-verbal. No âmbito da linguagem não-verbal, a transuasão ocorre por meio dos espaços vazios ou fronteiras que dividem uma palavra da outra. No tocante à linguagem verbal, a transuasão sintático-endofórica pode acontecer através de elementos como pontuação, conectivos, metáfora e outros mecanismos linguísticos.

Através da transuasão no verso os espaços vazios são necessários ao poema como forma de mediar a relação entre as palavras ao determinar o espaço e a fronteira entre elas. A recorrência de espaços vazios na poesia coutiana pode ser entendida como um elemento que soma ao poema seu poder de cognição. A divisão entre palavras, versos e estrofes indica a mecanicidade do fazer poético. Isso significa que o fazer poético ainda parece está limitado quanto ao modo de organização de seu arcabouço sintático: ou se faz um poema icônico ao seu objeto de representação — podendo ser o mundo objetivo ou o próprio fazer poético — ou se tece versos verticalmente com agrupamento de estrofes variado. Essa limitação de composição poética faz com que um poema só se diferencie de outro — quando não enfatizar o contorno visual — a partir do uso de palavras que não se repetem. É como se não existisse uma singularização estrutural do poema, sem querer contradizer Paz (2009) ao afirmar que o poema é singular ao possuir palavras que lhe são insubstituíveis. Por outro lado, é necessário também avaliar até que ponto um poema pode assumir um contorno visual ou dispor de um arcabouço sintático de modo tão singular que outros textos não assumam a mesma essência. Todavia, para a cultura ocidental isso seria tão desafiador quanto escrever em prosa sem ordenar as orações sequencial e horizontalmente da esquerda para a direita.

Quanto a isso, assume-se que a singularidade estrutural de um poema depende do propósito do autor empírico ao se apropriar dos espaços vazios que determinam a visibilidade do poema. Dessa maneira, ou o autor busca novos meios de tecer palavras ou repete modelos já existentes. Durvalino Couto revela em sua poesia a busca pelo novo e pelo controle sobre a

linguagem e modos de tecer versos. Embora o fazer poético reflita uma determinada época, Durvalino Couto consegue se apropriar do outro e do mesmo refletindo um modo próprio de conjugar a palavra e o vazio em diálogo com a presença e a ausência, como se percebe a seguir:

(
d c
urv
al
IN OUT
o o
)

(DURVALINO COUTO, 1994, p. 155, grifo do autor).

Sem título, Durvalino Couto expressa no texto citado seu próprio nome. O espaço vazio faz parte de uma transuasão que revela ao lado esquerdo a palavra Durvalino de cima para baixo; e do lado direito a palavra Couto também de cima para baixo. É instigante notar que a divisão entre as sílabas que formam cada palavra não segue as regras da gramática. O modo próprio de ordenação das sílabas e letras acarreta a ideia de que o sujeito está se desconjugando da linguagem. Ademais, a ênfase dada às preposições IN e OUT dicotomiza a polarização do sentido dentro de um mesmo universo. A obsistência entre ambas em cada um dos nomes põe o sujeito em conflito consigo mesmo a ponto de desintegrar-se formando duas partes. No entanto, o sujeito desconjuga-se de si mesmo, mas não da linguagem. A decomposição das palavras dentro de parênteses metaforiza a incapacidade do sujeito de desvincular-se do verbo.

A maneira como se apresenta a organização textual do poema citado implica que Durvalino Couto não só reflete em sua linguagem um viés específico de percepção do mundo, como também esboça na linguagem o caos que compõe o existir do sujeito que habita o verbo. A desordem sintática abre caminho para conjugações plurais em função dos espaços vazios que cercam o verbo. A possibilidade como criação e efeito poético constitui uma presença constante em Durvalino Couto, como no poema a seguir:

LADO A

LADO B

(1)	O POSSÍVEL É	POEMA	(1)
(2)	A IMEDIDA DO	NO PAPEL	(2)
(3)	POSSÍVEL	O	(3)
(4)	GOTA DE OCASO	TRILHO DEMENTE	(4)
(5)	AQUELA E NÃO	E	(5)
(6)	ESTA	IMPRECISO	(6)
(7)	SERENA GOTA	LEME DO	(7)
(8)	DE CAOS	IMPASSÍVEL	(8)
(9)	ALMA DE ORVALH	CORVO DO OCASO	(9)
(10)	O	“ENTENEBRANDO”	(10)
(11)	NÃO	A BRASA DO SOL	(11)
(12)	AQUELA E ESTA	CORVO NEGRO	(12)
(13)	ESTE SACO DE	ANCHO	(13)
(14)	GATO	ESTE SACO DE	(14)
(15)	NEGRO NO BRANC	GATO AQUELE	(15)
(16)	O	BRANCO E ESTE	(16)
(17)	ANCHO CORVO	NÃO	(17)
(18)	A BRASA DO SOL	O ORVALHO DA	(18)
(19)	“ETENENBRANDO”	ALMA	(19)
(20)	CORVO DO OCASO	GOTA SERENA	(20)
(21)	IMPASSÍVEL	DE CAOS	(21)
(22)	LEVE DO	ESTA E NÃO	(22)
(23)	IMPRECISO	AQUELA GOTA	(23)
(24)	DORMENTE TRILH	DE ACASO	(24)
(25)	O	É A POSSÍVEL	(25)
(26)	PAPEL	IMEDIDA	(26)
(27)	DO POEMA	DO	(27)
		POSSÍVEL	(28)

(DURVALINO COUTO, 1994, p. 113, grifo do autor).⁴

O espaço vazio divide o poema em duas estrofes emparelhadas grifados aqui em lado A e B. A ausência de uma linearidade vertical das duas estrofes faz do poema um labirinto onde cada verso pode ser lido tanto em estrofes separadas como também intercambiados entre elas. Os ambos os lados do poema são o mesmo. O lado B (1-28) apresenta os mesmos versos do lado A (1-27) com leve alteração vocabular. Desse modo, o lado B é desenvolvido através do lado A em ponta cabeça. B funciona como reflexo de A e, por ser A em ordem decrescente, revela-se como se fosse o outro lado do poema constituindo uma cognição

⁴ A numeração dos versos e descrição das estrofes em lado A e B não fazem parte do poema original. O uso desses recursos é feito para facilitar a análise estrutural. Optou-se por preservar a ênfase do autor dada à fonte lexical do poema.

inversa. O inverso do sentido é impreciso e possível. A palavra se rompe e integra as partes de si mesma. Na ausência de pontuação, não existe lei que possa mediar a relação entre os versos. Uma análise combinatória entre os versos do lado A e B forma 756 combinações possíveis, embora algumas não possam fazer sentido completo entre si. Se levar em conta as combinações dentro de uma mesma estrofe e em seguida entre as duas estrofes, poderia ter-se em torno de 530,712 combinações diferentes. A margem de erro equivale à metade (265,356) pelo fato de B ser reflexo de A. Por outro lado, considerando as orações completas em A e B como um dos vários modos possíveis de combinação de sentido, seria possível ter um total de 80 combinações entre A e B. O quadro seguinte mostra a sequência dos versos — representados pelas linhas — em A e B com sentido completo:

Quadro 1 — Sequência de versos que formam sentido completo

LADO A	LADO B
(1) ↔ (2) ↔ (3)	(1) ↔ (2)
(4)	(3) ↔ (4) ↔ (5) ↔ (6) ↔ (7) ↔ (8) ↔ (9) ↔ (10) ↔ (11)
(5) ↔ (6) ↔ (7) ↔ (8)	(12)
(9) ↔ (10)	(13)
(11) ↔ (12)	(14) ↔ (15) ↔ (16) ↔ (17)
(13) ↔ (14) ↔ (15) ↔ (16)	(18) ↔ (19)
(17)	(20) ↔ (21)
(18) ↔ (19) ↔ (20)	(22) ↔ (23) ↔ (24) ↔ (25) ↔ (26) ↔ (27) ↔ (28)
(21) ↔ (22) ↔ (23) ↔ (24) ↔ (25)	
(26) ↔ (27)	

Fonte: exemplo nosso.

O número de combinações de A entre A, B entre B e A e B conforme a sequência das orações do quadro 1 poderia ser igual a 5,040 modos de produção de sentido. A margem de erro reduz pela metade (2,520) em função de A refletir B. Isso revela que o receptor se sente livre para criar seu próprio signo interpretante para mediar a relações entre os versos e, por conseguinte, entre as estrofes. Pode-se, então, considerar este aspecto como uma vantagem ao poema por apresentar-se como um signo possível para um objeto impreciso e sempre orbitando em torno do interpretante do receptor. No entanto, a ausência de um mecanismo sintático que possa mediar a fronteira da relação entre os signos que constituem o arcabouço poético subtrai a proposta cognitiva do próprio poema. Assim, o poema continuaria se apresentando como um possível poema para uma possível cognição. A pontuação pode ser

entendida como uma espécie de transuasão sintático-endofórica na linguagem verbal que assume a função de mediar uma relação triádica e determinar o objeto a partir de um contexto. Essa função pode ser claramente observada no trecho do poema que segue:

IV

Quando nasci,	(1)
os boêmios e letrados de academia	(2)
ainda chamavam poeta de “príncipe”.	(3)
Poeta-príncipe é como garçom que além de servir	(4)
puxa uma cadeira e conta piadas. O poeta da elipse	(5)
se assusta no país das belas letras,	(6)
findas cascatas e gozosas putas.	(7)
Ainda bem que as academias enrijecem	(8)
e os boêmios padecem da falta de tetas.	(9)
 (Que poesia lerás?	(10)
Do vilão coroado?	(11)
Do vilão condenado?)	(12)
Continua o rouxinol da canção,	(13)
<i>ex-infant terrible</i> ,	(14)
menos preocupado com a história:	(15)
onde anda o coração da melódia?	(16)
O mercenário-escopeta e seus pares-veneta	(17)
dão-se as mãos	(18)
em torno de uma lagoa morta,	(19)
cercada de ricos e estetas por todos os lados.	(20)

(DURVALINO COUTO, 1994, p. 73-74).

A disposição estrutural e a pontuação ritualiza a leitura do poema. Para sinalizar uma relação triádica entre as palavras são usados os sinais gráficos ponto final e vírgula. Esta é necessária ao poema por identificar e distinguir e manter o sentido entre as expressões, como acontece nas linhas 1, 6, 13, 14 e 19. Embora a vírgula seja a mesma, em cada linha ela é uma réplica ou sinsigno para o contexto que atua como legissigno sendo a constância de um signo (PEIRCE, CP. 2.246). O ponto final, por seu turno, assume nos versos 3, 5, 7, 9 e 20 a delimitação da quantidade de orações e períodos que constituem o poema como um todo. O uso deste sinal gráfico no poema expressa uma transuasão gráfica por indicar a transição de ideia ao constituir uma sequência lógica. Na primeira estrofe o ponto final aparece quatro vezes criando um raciocínio que pode ser sintetizado da seguinte forma:

- a) Se na academia poeta é príncipe, as belas letras são putas e o poeta da elipse se assusta;
- b) O poeta-príncipe é simpático, o da elipse não. E a academia enrijece;
- c) Logo, os boêmios padecem de tetas, e os da elipse permanecem.

A ideia central do sujeito é contrapor (linha 3) e questionar (linhas 10-12) a estética dos poetas da academia e os marginalizados (versos 10-12). Se a academia enrijece, os boêmios padecem. Todo esse raciocínio resume-se no questionamento feito no verso 16: “onde anda o coração da melódia?”. A resposta a esta inquietação é desenvolvida ao longo dos versos de 17 a 20, construindo uma metáfora engenhosa. A ideia de lagoa morta corresponde ao túmulo do poeta vilão com sua melódia. Além disso, o substantivo melódia antecipa o destino funério do poeta boêmio em três modos:

- a) divisão silábica gramatical:
 - são três sílabas que correspondem aos três signos que representam o padecimento: as tetas (ausência), a academia (enrijecimento) e os boêmios (padecimento).
- b) divisão silábica poética:
 - são duas sílabas que implicam o sujeito diante de seu destino.
- c) quantidade de letras:
 - são sete letras para representar a medida de sete palmos de um túmulo.
- d) valor semântico da palavra.
 - o substantivo melódia completa o sentido da preposição *da* que juntos funcionam como adjunto adnominal para *coração*, que expressa fonte e origem da *melódia*.

A transuasão faz com que o poema possua um poder de cognição mediado pelo próprio arcabouço sintático. Esses signos que funcionam como lei no poema limitam a capacidade de fuga do receptor frente ao interpretante. Todavia, nem sempre isso ocorre em Durvalino Couto. Há caso em que o texto dissolve-se como um pensamento fluído sem ordenação lógica. Daí surge o termo proeza em Durvalino Couto, uma combinação de poesia e prosa formando um signo em quase poema. Sua ordenação lógica situa-se no desenlace de suas fragmentações sintáticas. Isso exige que o texto seja recepcionado conforme o reconhecimento de sua estética, como diria Maingueneau (1996) sobre a recepção do texto literário. Para Chandler (2007), por exemplo, isso equivale ao fato de que a compreensão do signo parte de sua funcionalidade. Logo, a fuga do tradicional também cria uma transuasão responsável por atribuir ao texto uma potência cognoscível. É nesse confronto de linguagem que surge a proeza de Durvalino Couto:

A FESTA QUE FUI COM EVA

A Pierre Baiano

tava completamente roquenrol quando vi a pasta de dente virando tromba de elefante saindo do tubo da pasta de dente o tudo de pasta de dente era novo e cheio vi aquela tromba enorme que saía do tubo volutas de dentifrício feito uma tromba de elefante roquenrolava mil sons no som da sala a pulsação do batera era forte a pulsação da caixa era ta ta ta e ta rompia um elo lá dentro alguma coisa fez clac começou a girar tudo as pessoas o copo de cerveja e eva evasiva veja como eva é vazia ao fundo vã esperança amor velho sem pique vazia eva vãs respostas como resposta dancei girei horas na pulsação ta ta e nada de me saca? Aquela trava nó eva longe com evasivas ao longe o som vum vum synthesizers ar condicionado eva olhos nus eva encosta-se na parede da sala de som eva está só e não azara nada nem ninguém é vazio assim para me dar a mão assim vejo eva vadia agora eva corteja e é cortejada por um azar azar azaro zelda e zilda aparecem mil situações festa festa atrasa minha vida sem festa por isso vou à dessa festa é eva que some agora não a vejo mais numa volta eva sumiu e rola o som bem forte a batera beat beat forte é watts e sua indiferença que faz a diferença do som stone dos stones watts vê várias coisas ao mesmo tempo é como se não tocasse aquele instrumento ele é completamente indiferente under my thumb ao som ao ta e ta e ta do som da caixa ao tum tchi tum chi tum tchi tá louco meu? eva voou vu sumiu danço ando avanço danço passo ali aqui cozinha um pãozinho patê de ricota e uma ricota me olha sozinha e galinha uma galinha então está sozinha? sonora gargalhada o macho dela tá do lado não tá com nada ela ri da minha cara ficam ali rindo de mim ela me olha não está zangada tou só zanzando não é nada tchau o encontro se dá na porta do banheiro eu e meu mais novo companheiro está bêbado vejo: é o amigo de eva até inda agora então onde está eva? eva vadia evasiva vã cadela vaporzeira na dela o próximo: um casal que não ela & outra o banheiro cadê eva? abro basta nada de fêmea casta enfrento com unhas dedos e dentes aquela pasta refrescante o que vejo? dentro de dentro dela sai um elefante

(DURVALINO COUTO, 1994, p. 95-96, grifo do autor).⁵

O modo como as palavras surgem ao longo do texto e a forma como elas se relacionam cria uma estratégia prosaica de iconizar na linguagem a sensação de embriaguez com a qual o sujeito lírico se apresenta. As sensações do sujeito experienciadas na festa são retratadas numa linguagem que flui continuamente como um despejo introspectivo do eu em estado ébrio. A pontuação ocorre através das seis réplicas o ponto de interrogação (para

⁵ Optou-se por manter o mesmo alinhamento do original de modo que as palavras no início, meio e fim de cada linha correspondam à mesma posição tal como aparece no livro.

indicar questionamento e transição de ideias) e apenas duas vezes o sinal de dois pontos (para indicar pausa e distinção de ações). Embora a presença desses sinais gráficos não resolva os problemas de ambiguidade e inconsistência lógica ao longo do texto, é possível identificar a partir deles o ponto de transição de uma ideia para outra. Desse modo, através de cada réplica do ponto de interrogação é possível destacar seis tópicos principais que esquematizam a estrutura cognitiva do texto:

- a) Primeira réplica:
 - apresentação do sujeito em estado ébrio e questionamento sobre si mesmo provocado por tal condição psicológica.
- b) Segunda réplica:
 - metáfora do sujeito que se presencia diante de um cenário vazio e vadio sem o objeto de desejo.
- c) Terceira réplica:
 - sumiço do objeto de desejo e a aproximação com o outro.
- d) Quarta réplica:
 - distinção do objeto de desejo diante de outras coisas.
- e) Quinta réplica:
 - a procura pelo objeto de desejo.
- f) Sexta réplica:
 - a consumação do objeto.

Diante disso, o ponto de interrogação surge como forma de questionar acerca da própria desordem introspectiva experienciada pelo sujeito. Por outro lado, o sinal de dois pontos surge no contexto das alíneas d) e e) como estratégia de dinamizar o raciocínio do sujeito diante do cenário onde aparece e a situação que o levou a buscar o objeto de desejo. Indica ainda uma pausa e transição entre as ações que caracterizam o devaneio do eu lírico. O modo de categorização do efeito cognitivo do texto revela certa linearidade na sequência das ações do sujeito poético. Assim, o texto constitui uma metáfora para o sujeito que se diverte consumindo o próprio vício na poluição sonora do ambiente que o envolve. O substantivo *eva* — talvez uma alusão à erva — escrito em inicial minúscula surge no texto como uma metáfora que representa o vício. A busca por *eva* faz do sujeito um vazio que se confunde em meio a introspecções ébrias. *Eva*, desse modo, assume a função de representar a festa, o desejo, o prazer, o outro, a completude, a pasta, o refúgio, a fuga, o encontro, presença e ausência além de outras situações que determinam o comportamento do sujeito. O uso

figurado da linguagem não só mascara a face do sujeito como também revela o vazio que transborda de seu arcabouço. A maneira como as coisas são representadas assume um valor maior do que o que é representado (CHANDLER, 2007). Isso se deve ao poder de cognição que a linguagem possui a partir do momento em que certas palavras são combinadas umas com as outras criando uma linguagem figurada.

Apesar de expressar-se prosaicamente, o texto como um todo implica ser construído a partir de versos que foram sequenciados em longos períodos e que poderiam ser dividido em estrofes a cada ponto de interrogação. A repetição de palavras e expressões — fato próprio de pessoas embriagadas — tece ao longo do texto um efeito cognitivo que faz da palavra ou expressão um signo cujo objeto está no próprio texto. O contexto funciona como uma transuasão que determina o sentido da palavra que se repete e ganha novos sentidos por meio da metáfora que representa um conceito geral. Representar, de acordo com a semiótica peirceana, é tornar presente uma determinada situação, sentimento, sensação, fato ou termos correlatos através de um signo cujo objeto — independente de si mesmo — seja da natureza de um signo ou pensamento (PEIRCE, CP. 1.538). Os principais legissignos que assumem um novo sentido dentro do texto através do contexto são *tromba de elefante* (1-7), *galinha e ricota* (53-54). A relação *pasta de dente e tromba de elefante* reconfigura o significado de *tromba* e *pasta*. Ambos os termos são equiparados de modo que podem ser usados com sentido similar. Todavia, apenas a palavra *tromba* perde seu sentido original (referência à parte do corpo do elefante) para assumir o mesmo sentido que a palavra *pasta*. A iconicidade torna os signos similares com sentido intercambiável, como ocorre também com os substantivos *ricota* e *galinha*. Ambas são usadas para se referir a certa personalidade feminina de pouca reputação. Assim, a transuasão media a relação entre as palavras fazendo com que o significado de cada uma seja revelado como uma parte da semiose na qual se desenvolvem.

A iconicidade fonológica também participa da transuasão sintático-endofórica. Essa estratégia cria ritmo e determina as fronteiras sintáticas de algumas palavras. A iconicidade se manifesta como um signo que permite a presença de outros com a mesma característica. A aliteração e assonância constituem-se, desse modo, como etapas do processo de semiose das palavras dentro do texto. A analogia fonológica produzida pela aliteração em /v/ se destaca no texto por sustentar a metáfora em torno do substantivo *eva*. Os principais trechos onde isso ocorre são:

- a) *eva evasiva*, linha 14;
- b) *veja como eva é vazia*, linha 15;

- c) vazia eva, linha 18;
- d) eva longe com evasivas, linha 32;
- e) vejo eva vadia, linha 32;
- f) eva voou vu sumiu, linha 50;
- g) eva vadia evasiva vã cadela vaporzeira na dela, linha 68.

A metáfora em torno da palavra eva cria um universo de insignificância do sujeito frente o próprio vício. O vazio de eva é o vadio do próprio eu lírico e vice-versa. A evasão de si conturba-se no encontro com eva. Assim, Durvalino Couto cria não só um quase-poema, mas um signo que orbita na sintaxe a fragmentação do sujeito. Uma completitude que se esvazia na composição desordenada do próprio fazer poético. A leitura do verso procede do não-verbo, isto é, do vazio que compreende e delimita a fronteira sintática da palavra.

A partir da análise feita, pode-se perceber que a transuasão endofórica ocorre no poema tanto no nível verbal como não-verbal. No primeiro caso, a cor e o vazio atuam como signos que delimitam tanto as fronteiras sintáticas quanto cognitivas do signo. O vazio se torna uma potência cognoscível de uma presença através da cor. Desse modo, a cognoscibilidade jaz não no signo propriamente dito, mas na transuasão que se cria desse signo em relação com outros ao desenvolver uma semiose. Esse universo de significação é mediado e ritualizado por signos transuasivos que compõem a linguagem verbal e o poder de cognoscibilidade do poema.

Em resumo, nota-se que a construção do cognoscível na poesia parte da leitura do poema como uma constância perceptiva. A ideia do objeto do poema é apenas a generalização dessa constância que se torna um conceito. Cria-se uma máscara no verbo que encobre as inquietações do eu lírico. A busca pelo sentido se torna o vazio da linguagem. Nesse paradoxo, Durvalino Couto retrata em sua poesia um sujeito capaz de desconjugar-se de si mesmo, mas nunca além do universo de linguagem que o aprisiona.

Referências

ARBEX, Márcia (Org.). **Poéticas do visível**: uma breve introdução. In: ARBEX, Márcia (Org.). *Poéticas do visível*: ensaios sobre a escrita e a imagem. Belo Horizonte: Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos Literários, Faculdade de Letras da UFMG, 2006, p. 17-62.

CHANDLER, Daniel. *Semiotics: the basics*. 2nd ed. New York: Taylor & Francis e-Library, 2007.

CHKLOVSKI, Victor. A arte como procedimento. In: **teoria da literatura**: formalistas russos. Vários autores; prefácio de Boris Schnaiderman. 3 ed. Porto Alegre: Editora Globo, 1976, p. 39-56.

DEELY, John. **Semiótica básica**. Tradução Julio C. M. Pinto. São Paulo: Ática, 1990. (Série Fundamentos; 80)

DE WAAL, Cornelis. **Sobre Pragmatismo**. Tradução Cassiano Terra Rodrigues. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

DURVALINO COUTO. **Os caçadores de prosódias**. Teresina: Projeto Petrônio Portela / Fundação Cultural do Piauí, 1994.

MAINGUENEAU, Dominique. **Pragmática para o discurso literário**. Tradução Marina Appenzeller; revisão da tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1996. (Coleção Leitura e Crítica)

MANDEL, Ladislav. **O poder da escrita**. Tradução Constância Egrijas. São Paulo, SP: Rosari, 2011.

NASCIMENTO, Josivan Antonio do. **Os caçadores de prosódias** (1994): uma análise semiótica da poesia de Durvalino Couto. 2018, 229 f. : il. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Piauí - UESPI, Mestrado Acadêmico em Letras, 2018.

PAZ, Octavio. **Tradução**: literatura e literalidade. Edição bilíngue; tradução Doralice Alves de Queiroz; apresentação Lucas Carvalho Soares de Aguiar Pereira. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2009.

PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica**. Tradução José Teixeira Coelho Neto; 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 2010. (Estudos; 46; dirigida por J. Guinsburg)

PEIRCE, Charles Sanders. **Collected papers of Charles Sanders Peirce**. Charles Hartshorne, Paul Weiss (vols. 1-6); Arthur W. Burks (vols. 7-8) (eds.). Cambridge: Harvard University Press, 1931-1958, 8 vols.

PIGNATARI, Décio. **Semiótica & Literatura**. 6 ed. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2004.

SEBEEK, Thomas Albert. **Signs**: an introduction to semiotics. 2 ed. Toronto: University of Toronto Press, 2001.

ANÁLISE DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO “ÚLTIMAS PALAVRAS”, SOB A PERSPECTIVA DA LINGUÍSTICA TEXTUAL

Francisca Cláudia Borges Fernandes⁶
Jéssica Ibiapino Freire²

Resumo:

Este trabalho aborda aspectos da Linguística Textual (LT), na análise do artigo de opinião “Últimas Palavras”, que circulou no dia 16 de março de 2018, edição impressa e digital do Jornal do Brasil (JB), editado na cidade do Rio de Janeiro, fundado em 1891, onde foi publicado o artigo da autoria da vereadora Marielle Franco (PSOL) do Rio de Janeiro, relatora da Comissão da Câmara Municipal de Acompanhamento da Intervenção Federal, sobre a intervenção que completava um mês no Rio de Janeiro. O texto escrito pela vereadora ao JB teve grande repercussão, tendo em vista que o mesmo foi publicado e intitulado pelo jornal como “Últimas Palavras”, enviado poucas horas antes de sua execução (14 de março de 2018). O presente estudo evidência como o JB (Locutor 1) se apropria do artigo de opinião da Marielle Franco (Locutor 2), e assim, recorre ao texto da personalidade mártir, como um intertexto para a construção de sentidos. Embora o gênero artigo de opinião seja de caráter monologal, observamos que o processo de sua produção textual implica o diálogo constante com o outro, ou seja, os interlocutores. Esta pesquisa está pautada na LT, considerando os fatores e critérios de textualidade (coesão e coerência) contidos no texto e na sua estrutura dotada de sentido, com objetivações e intenções definidas de acordo com o autor e veículo de comunicação em que o texto está vinculado.

Palavras-chave:

Linguística textual. Coesão e Coerência. Artigo de Opinião.

1. INTRODUÇÃO

A fundamentação será pautada nas concepções da Linguística Textual (LT), elucidando seus principais conceitos no que se refere à abordagem do texto e da textualidade. O objetivo principal é mostrar que o conhecimento de mundo, isto é, o conhecimento de textos prévios aos que são criados na contemporaneidade, torna-se essencial para a produção e/ou transformação de sentidos discursivos/textuais.

O texto para que alcance seu receptor deve compor-se por alguns elementos, que construirão a coesão, que é a organização interna; e a coerência que se trata da relação do todo. Dessa forma, desenvolve-se a explicitação dos conceitos da LT, quanto à abordagem do texto, a compreensão do que é coerência e coesão textual e os fatores que a influenciam, levando em consideração a demonstração de como as relações intertextuais colaboram para construir ou reconstruir os sentidos do texto. Como conceitua Koch e Travaglia (1997):

⁶ Mestranda em Letras Língua Portuguesa - POSLET, pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA. Email: claudiabf395@gmail.com. ² Graduada em Letras Língua Portuguesa, pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA. Email: jessica.ibiapino2014@gmail.com

Coerência é um princípio de interpretabilidade e compreensão do texto caracterizado por tudo de que o processo aí implicado possa depender. A coesão é explicitamente revelada através de marcas linguísticas, índices formais na estrutura da sequência linguística e superficial do texto [...] se manifesta na organização sequencial do texto. (KOCH; TRAVAGLIA, 1997, p. 13)

Pode-se dizer que o texto é como um tecido estruturado, uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato sociohistórico. De certo modo, pode-se afirmar que o texto é uma (re)construção do mundo e não uma simples refração ou reflexo. (MASCUSCHI, 2012, p.72)

A primeira parte do artigo volta-se para a abordagem teórica, em que se fala sobre o surgimento da Linguística Textual, bem como de seus princípios básicos; além disso, será explicado sobre os princípios de construção textual que colabora para o desenvolvimento: a coesão e coerência.

Neste sentido, conceituamos brevemente sobre coesão e coerência, peças importantes para a compreensão de um texto; a primeira está relacionada a microestrutura do texto, ou seja, a ligação entre as palavras, as frases e as orações, para que haja uma sequência no texto; já a segunda, faz a relação lógica entre as ideias do texto, levando ao leitor a essência da leitura. Para definir, a coesão é o sentido da frase e a coerência é o sentido do texto.

2. CONCEPÇÃO DE TEXTO NA LINGUÍSTICA TEXTUAL

A linguística textual, doravante LT, surgiu na Europa, mais precisamente, na Alemanha, por volta da década de 1960. Nesse período das ascensões linguísticas, destacam-se nomes importantes como Halliday, Weirich, Ducrot, Dressler, Harris, Hjelmslev, Benveniste, Jakobson, Pêcheux, além de outros precursores.

As investigações desses autores deram outra visão aos estudos até então realizados pela ciência do texto. A princípio, a LT se limitava apenas ao nível da frase, com esses avanços, passou a estudar o texto numa perspectiva interacional.

De acordo com Koch (2004, p.7), a LT “teve inicialmente por preocupação descrever os fenômenos sintático-semânticos ocorrentes entre enunciados ou sequências de enunciados, alguns deles inclusive, semelhantes aos que já haviam sido estudados no nível da frase”.

Diante do exposto, apenas as frases eram tidas como elementos de análise, porém com a expansão da LT, a partir da década de 1970, começa-se a ter interesse pela unidade básica de sentido, o texto.

Nas palavras de Koch (2014), a LT trata o texto como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas. Com isso, a teoria do texto está permeada por um viés interdisciplinar, visto que lança olhares para uma gama de fatores linguísticos, como o pragmático, o semântico, o lexical, o gramatical, ou seja, fatores que complementam a estrutura e funcionalidade do objeto de estudo dessa corrente linguística.

O falante se comunica através do texto e não da frase como era abordado nos estudos linguísticos do período anterior a década de 1960. Em épocas não tão longínquas, a gramática da frase era tida como o centro dos estudos, porém esta não deu conta de analisar a materialidade textual.

Diferentemente de uma concepção estritamente gramatical, na LT, notamos a preocupação com os fatores de produção, recepção e interpretação do texto. Nessa perspectiva, a LT “dispõe, porém, de um dogma de fé: o texto é uma unidade linguística hierarquicamente superior à frase. E uma certeza: a gramática de frase não dá conta do texto” (MARCUSCHI, 2012, p.16). Vê-se, pois, que a visão da LT se concentra no estudo da entidade linguística concreta e dotada de sentido.

Na produção de um texto, as frases e as palavras não funcionam isoladamente, uma a uma, mas estabelecem uma conexão de sentido. O texto é um jogo de perguntas e respostas entre os termos, ele serve como ponte entre os interlocutores do processo de comunicação, por isso, ao escrevermos, é imprescindível levarmos em conta esse interlocutor, como sujeito do processo da interação verbal, para que ele possa entender o que foi escrito.

Vale salientar a necessidade de garantir o sentido nas produções textuais, levando em conta que o sentido do texto não se encontra nele, o sentido é construído a partir do próprio texto, conforme Koch (2014). Pode-se afirmar que o texto é uma (re)construção do mundo e não uma simples refração ou reflexo. Analisamos a constituição do texto, adentramos profundamente na estrutura textual, verificando como acontece essa construção e quais os critérios textuais regem a produção de texto.

A produção textual é uma interação entre sujeitos com objetivos sócio comunicativos, sendo a comunicação o principal. Produzir um texto é lidar com várias situações relevantes, tais como: expectativa, crenças, as mais diversas visões de mundo, pressuposições, convicções, entre outras. E, ao considerar todas essas situações, o produtor usa o texto como instrumento mediador para atingir a sua principal meta, a de comunicar.

Para Bentes (2006), o texto não pode ser analisado em partes isoladas e sim em seu todo significativo, uma vez que o falante consegue produzir textos, reformulá-los, qualificá-

los, graças à competência textual inata ao usuário de língua materna. O objetivo da LT, nessa perspectiva, é estudar como se forma o texto, a função e a produção dele nas mais variadas modalidades.

3. METODOLOGIA

26

O *corpus* selecionado trata do gênero artigo de opinião que circulou no Jornal do Brasil (JB) publicado em primeira página de autoria de Marielle Franco, que segundo o JB, fora enviado horas antes de seu assassinato que circulou no dia 16 de março de 2018, edição impressa e digital do Jornal do Brasil (JB), tradicional jornal brasileiro que é editado na cidade do Rio de Janeiro, fundado em 1891, onde foi publicado o artigo da autoria da vereadora Marielle Franco (PSOL) do Rio de Janeiro, relatora da Comissão da Câmara Municipal de Acompanhamento da Intervenção Federal, que encaminhou à redação na noite de quarta-feira (14 de março de 2018), sobre a intervenção que completava um mês no Rio de Janeiro. O texto escrito pela vereadora ao (JB), teve grande repercussão tendo em vista, que o mesmo foi publicado e intitulado pelo jornal como “Últimas Palavras”, enviado poucas horas antes de sua execução.

Este estudo evidencia como o JB (Locutor 1) se apropria do artigo de opinião da Marielle Franco (Locutor 2), considerando alguns mecanismos utilizados pelos locutores do texto como os fatores de textualização (coesão e coerência textual).

Na análise do *corpus* destacamos, a remissão anafórica, que consiste, na retomada de elementos e de tópicos ao longo do discurso, tendo como requisito de coesão e coerência textual. No plano da coerência, a continuidade manifesta-se pelas retomadas de conceitos e ideias e no plano da coesão, a continuidade pelo emprego de recursos lexicais e gramaticais utilizados para retomar os tópicos ao longo do texto.

Bakhtin (2017, p.36) desvela o fato de que a movimentação das vozes numa formação social está associada ao poder. Não há neutralidade na interação das vozes no texto, ao contrário, ele tem uma extensão política, já que as vozes não circulam fora do exercício de poder. As relações dialógicas existentes tanto podem ser contratuais ou polêmicas, de divergência ou de convergência de aceitação ou de recusa. Portanto, a aceitabilidade faz-se no momento de polêmica com outras vozes.

3.1. ARTIGO DE OPINIÃO

O artigo de opinião se configura como um gênero textual encontrado nos jornais impressos e *online*, TV, revistas, em *blogs* etc, e, tem por finalidade a exposição do ponto de vista acerca de temas específicos que são sempre problemáticas.

Esse gênero tem em sua base tipológica a dissertação, caracterizada por uma introdução (apresentação de uma problemática), o desenvolvimento (debate sobre a problemática com apresentação e contra argumentação em defesa de um ponto de vista, com o intuito de convencer) e a conclusão (apresentação de uma ou mais propostas para o assunto debatido).

Conforme Rojo (2000, p. 46), o artigo de opinião é um gênero discursivo que “busca convencer o outro de uma determinada ideia”, ou seja, a interação entre produtor e receptor nesse gênero se constitui. Dessa forma, Antunes colabora (2006, p. 46) ao dizer que “quem escreve, na verdade, escreve para alguém, ou seja, está em interação com outra pessoa. Essa pessoa é a medida, é o parâmetro das decisões que devemos tomar acerca do que dizer, do quanto dizer e de como fazê-lo”.

O autor de um artigo de opinião se vale da argumentação para analisar, avaliar e responder a uma questão, em que ela e o texto obedecem à linguagem padrão, ou seja, não há presença de coloquialismo. É necessário, portanto que o autor leia, se informe, e, tenha embasamento para fundamentar suas ideias, com o intuito de convencer o leitor acerca de um determinado posicionamento.

[...] quando um sujeito interage verbalmente com outro, o discurso se organiza a partir das finalidades e intenções do locutor, dos conhecimentos que acredita que o interlocutor possua sobre o assunto, do que supõe serem suas opiniões e convicções, simpatias e antipatias, da relação de afinidade e do grau de familiaridade que têm da posição social e hierárquica que ocupam. Isso tudo determina as escolhas do gênero no qual o discurso se realizará, dos procedimentos de estruturação e da seleção de recursos linguísticos. (BRASIL, 1998, p. 21)

Contudo, podemos dizer que a sequência linguística do artigo de opinião contém comentários, avaliações, expectativas sobre um tema da atualidade que, por sua transcendência, no plano nacional, pode ser considerado, ou merece ser, objeto de debate. Nessa categoria, incluem-se os editoriais, artigos de análise ou pesquisa e as colunas que levam o nome de seu autor.

O artigo que selecionamos para analisar trata de assuntos diversos e, como veremos, estão presentes argumentos concisos, em que o enunciador, propõe uma proximidade com seu enunciatário, e dessa forma, deixa explícitas muitas marcas da enunciação.

4. ANÁLISE DO CORPUS

Como proposta deste artigo, pretende-se destacar a importância dos estudos da Linguística Textual à compreensão do artigo de opinião, “Últimas Palavras”, produzido por Marielle Franco, uma personalidade das lutas sociais do Estado do Rio de Janeiro. Assim, fundamentamos esta análise nos postulados da LT, que caracteriza os usos dos fenômenos da coerência e coesão textuais, quando dar maior ênfase aos mecanismos/procedimentos ultrapassando a leitura e avaliação superficial do texto e a sua estrutura mais profunda e, com isso, promover a valorização da atividade de produção de texto enquanto processo dinâmico, social, cognitivo e linguístico.

Em primeiro lugar, o locutor 1 (JB) inicia o artigo de opinião “Últimas palavras” como uma estratégia de suspense e chamativa ao texto produzido pelo locutor 2 (Marielle - vereadora do PSOL). Com essa manchete, o JB, provoca a curiosidade do interlocutor. De quem seria as últimas palavras? Em relação a que temática ou assunto se trata? Em seguida, apresenta uma nota explicativa “Em artigo enviado ao JB horas antes de sua morte, Marielle diz que a intervenção não é solução” o que permite a construção do referente textual, o porquê da escolha do título do artigo de opinião. Ao final do artigo apresenta uma nota explicativa “Marielle Franco era vereadora da cidade do Rio (PSOL) e relatora da Comissão da Câmara Municipal de Acompanhamento da Intervenção Federal”.

Podemos destacar que o texto - artigo de opinião - foi organizado estrategicamente em decorrência das escolhas feitas pela autora entre as diversas possibilidades de formulação que a língua lhe oferece e das quais ela tem conhecimento. Conforme Platão & Fiorin (1998, p.261):

Coerência dever ser entendida como unidade do texto. Um texto coerente é um conjunto harmônico em que todas as partes se encaixam de maneira complementar de modo que não haja nada destoante, nada ilógico, contraditório, nada desconexo. No texto coerente, não há nenhuma parte que não se solidarize com as demais. (PLATÃO; FIORIN, 1998, p.261)

E assim, estabelece um diálogo com os leitores do JB, o interlocutor do texto, que a partir do modo como o texto se encontra linguisticamente construído e das sinalizações que oferece para posicionar-se mediante a situação polêmica apresentada.

De acordo com Platão & Fiorin (1998, p. 271):

A coesão de um texto, isto é, a conexão entre os vários enunciados obviamente não é fruto do acaso, mas das relações de sentido que existem entre eles. Essas relações de sentido, são manifestadas sobretudo por certa categoria de palavras, as quais são chamadas de conectivos ou elementos de coesão. Sua função no texto é exatamente

a de pôr em evidência as várias relações de sentido que existem entre os enunciados.
(PLATÃO; FIORIN, 1998, p.271)

No início, Marielle Franco (produtor/planejador) viabiliza o seu artigo de dizer a partir de uma situação problema político e social: produção de um artigo de opinião. Para tal, a autora mobiliza seus conhecimentos prévios: linguísticos, textuais e de mundo, bem como recorre a uma série de estratégias de organização textual, em que orienta o leitor, por meio dos sinalizadores textuais (indícios, marcas, pistas), para a construção dos (possíveis) sentidos do texto. Isso é evidente quando utiliza no seu esquema de argumentação, certos pressupostos ou certos dados e deles se fazem inferências ou se tiram conclusões que estejam verdadeiramente implicados nos elementos lançados como base do raciocínio que se quer montar.

Segundo Bentes (2012, p.272, *apud* KOCH, 1997) a coerência “diz respeito ao modo como os elementos subjacentes à superfície textual vêm a constituir, na mente dos interlocutores uma configuração veiculadora de sentidos”. A coesão, “o fenômeno que diz respeito ao modo com os elementos linguísticos presentes na superfície textual encontram-se interligados, por meio de recursos também linguísticos, formando sequências veiculadoras de sentido”.

Ao lermos um texto bem construído, é possível perceber a conexão existente entre vários seguimentos e compreender que todos estão interligados entre si. A título de exemplificação do que foi dito, observe o texto que vem a seguir:

Últimas palavras

Em artigo enviado ao JB horas antes de sua morte, Marielle diz que intervenção não é solução.

1. Reforma Trabalhista, PEC dos Gastos, Reforma da Previdência. O impacto dessas profundas mudanças, inspiradas em um projeto político retrógrado, alinhado com interesses que servem ao capital internacional e a setores do empresariado, arremessa um contingente de cidadãos e cidadãs para uma espiral de pobreza.
2. É neste contexto que tentamos ampliar o olhar sobre a Intervenção Federal na Segurança Pública do Rio de Janeiro e avaliar sua real intenção, já que o estado está em décimo lugar nos índices de violência, atrás de Sergipe, Goiás e Maranhão — para citarmos como exemplos apontados no Anuário de Segurança Pública.
3. Sendo assim, a Intervenção Federal busca se alicerçar numa justificativa que não tem assento na realidade. Nossa pergunta que não quer calar: por que o Rio de Janeiro?
4. As últimas experiências mostram que a ocupação das Forças Armadas não resolveu o problema de insegurança. Inclusive, é importante que observemos os anos em que o Exército é levado às ruas para “solucionar” uma situação emergencial. O que há em comum não é um episódio alarmante na segurança, mas o fato de que são todos anos eleitorais. O que tivemos como resultado desta política?
5. O interventor federal General Braga Netto declarou que “o Rio de Janeiro é laboratório para o Brasil”. E o que vemos é que neste “laboratório” as cobaías são os negros e negras, periféricos, favelados, trabalhadores. A vida das pessoas não pode ser experimento de modelos de segurança. O apontamento das favelas, como lugar do perigo, do medo que se espalha para a cidade, desperta o mito das classes perigosas, como bem ressalta a psicóloga Cecília Coimbra, colocando a favela como objeto principal e inimiga pública.
6. No último fim de semana, pelo menos cinco pessoas morreram e quatro ficaram feridas na Região Metropolitana do Rio. Delas, quatro eram mulheres. Alba Valéria Machado morreu ao tentar proteger o filho, em Nova Iguaçu. Natalina da Conceição foi atingida durante confronto entre PMs e traficantes na Praça Seca. Janaina da Silva Oliveira morreu em tentativa de assalto em Ricardo de Albuquerque. Tainá dos Santos foi atingida por um tiro de fuzil na comunidade Vila Aliança. São as mulheres negras e periféricas que perdem seus filhos para a letalidade. Essa estatística assustadora demonstra que mesmo às vésperas de completar um mês do início da Intervenção, a tão falada sensação de segurança não passa de um discurso político-midiático. E as mortes têm cor, classe social e território. Definitivamente a segurança pública não se faz com mais armas. Mas com políticas públicas em todos os âmbitos. Na Saúde, Educação, Cultura e geração de emprego e renda.

7. É premente a necessidade de monitorarmos esse processo, tendo o cuidado de lutar para que os direitos individuais e coletivos sejam assegurados, para que as instituições democráticas sejam preservadas e sigam autônomas. O contrário disso se revelaria algo bem perigoso em uma sociedade que tem uma tradição patrimonialista, pouco afeita ao trato democrático e que tem uma relação histórica violenta com sua população mais vulnerável.

* Marielle Franco era vereadora da cidade do Rio (PSOL) e relatora da Comissão da Câmara Municipal de Acompanhamento da Intervenção Federal.

EDITORIAL “Os bons resultados da intervenção serão uma forma de honrar a memória da vereadora. Por ela, o melhor que se pode fazer é mostrar que os beneficiários são os que ela supunha vítimas” Pág.8.

Como se observa, os enunciados deste texto estão estritamente interligados entre si: percebe-se que há conexão entre cada uma das partes. A essa conexão interna, ou seja, entre os vários enunciados do texto, dá-se o nome de coesão. No texto citado acima, pode-se observar a função de alguns destes elementos de coesão.

Logo no primeiro parágrafo, o locutor 2, apresenta os projetos “Reforma Trabalhista, PEC dos gastos, Reforma da Previdência”, que são apontados como iniciativas realizadas em função social dos interesses socioeconômicos de uma minoria. Em seguida, as palavras “*dessas*” (remissão anafórica) e “*para*” (conectivo que indica relação de finalidade) servem para dar continuidade ao que foi dito anteriormente e acrescentar outro dado: “O impacto dessas profundas mudanças, inspiradas em um projeto político retrógrado, alinhado com interesses que servem ao capital internacional e a setores do empresariado, arremessam um contingente dos cidadãos e cidadãs para uma espiral de pobreza”.

Esse mecanismo é o que Koch (2008) chama de coesão referencial: aquela em que o componente da superfície do texto faz remissão a outro(s) elemento(s) do universo textual. Dentro deste conceito temos a anáfora, funciona como um movimento de remissão mais comum, mais utilizada na construção da referência, um recurso argumentativo presente nos textos jornalísticos, como é o caso do *corpus* em análise.

Do ponto de vista argumentativo, a locutora encaminha no segundo parágrafo o interlocutor para um processo reflexivo sobre a ineficácia dos projetos políticos brasileiros, assim, inicia com a expressão “*É nesse contexto*”, e assim, estabelece uma relação de implicação causal entre o dado anterior e o que vem a seguir, situando o interlocutor acerca do tema “Intervenção Federal na Segurança Pública do Rio de Janeiro”, constrói um encadeamento de ideias que encaminham para a produção de sentido do texto e os argumentos que solidificam o seu ponto de vista, como a inferência de dados estatísticos em que mostra causa ou justificativa “... já que o estado está em décimo lugar nos índices de violência atrás de Sergipe, Goiás e Maranhão”, que revelam uma contradição, ou seja, o fracasso imputado à proposta em questão.

No terceiro parágrafo, inicia-se pelo conectivo “*Sendo assim*”, que manifesta uma relação causal, isto é, que somam argumentos a favor de uma mesma conclusão, ou seja, indicam a soma de ideias. “Sendo assim, a Intervenção Federal busca se alicerçar numa justificativa que não tem assento na realidade”. E finaliza o enunciado com uma estratégia linguística observada a partir do seu caráter interacionista, quando mantém um diálogo através da interrogação ao se incluir no enunciado de forma coloquial e irônica “Nossa pergunta que não quer calar: por que o Rio de Janeiro?”

Pode-se perceber que no quarto parágrafo consta a expressão “As últimas experiências...”, o que promove a conexão entre os argumentos anteriores e estabelece relações de sentidos, para se referir à ocupação das Forças Armadas, onde utiliza como justificativa “*Inclusive*”, para assinalar fortemente seu argumento, orientando para uma conclusão. “Inclusive, é importante que observemos os anos em que (finalidade) o Exército é (verbo de ligação) levado às ruas para “solucionar” (ironia) uma situação emergencial.” Nesse caso, ela dialoga com o seu interlocutor a construir um sentido global estabelecendo mentalmente as relações argumentativas entre os enunciados, em que se estabelece uma relação conclusiva “O que há em comum não é um episódio alarmante na segurança, mas (contradição) o fato de que são todos anos eleitorais.” Por último, deixa uma pergunta ao interlocutor “O que tivemos como resultado desta política?”

De acordo com Bentes (2012, p. 278) “o conhecimento de situação comunicativa mais ampla contribui para a focalização, que pode ser entendida como a(s) perspectiva(s) ou ponto(s) de vista pelo(s) qual(is) a(s) entidades evocadas no texto passam a ser vistas”.

A partir do quinto parágrafo, a autora faz uma reordenação dos enunciados anteriores e constrói um encadeamento de ideias que será constituído pelo interlocutor, ou seja, o fato de saber quem é o sujeito, a imagem que ele representa naquele contexto, “O interventor federal General Braga Neto” e com isso, a produtora deste texto desmonta o argumento citado: “O Rio de Janeiro é laboratório para o Brasil”, quando destaca de forma irônica a palavra “laboratório” se referindo “as cobaias são (verbo de ligação = comparação) os negros e negras, periféricos, favelados, trabalhadores”. Portanto, defende “a vida das pessoas não pode ser (condicional) experimento de modelo de segurança”. A fim de exemplificar e tornar seu argumento consistente, a locutora ressalta “... a psicóloga Cecília Coimbra, colocando a favela como (comparação) objeto principal e inimiga pública”.

O texto mostra por meio deste parágrafo, que a dominação abrange vários níveis, esta decorre da conveniência do dominante, com isso, se manifesta por meio de uma coerência

exemplar. O excerto é construído a partir de um emaranhado de pontos de vista, configurações de vozes ou perspectivas enunciativas: da locutora, do interventor federal, e da psicóloga. A fim de reafirmar o seu posicionamento e persuadir o interlocutor, a produtora apresenta de forma concisa as inferências que contrapõem o conhecimento e modos de agir altamente estereotipados quando relata: “O apontamento das favelas, como (comparação) lugar do perigo, do medo que se espalha para (causalidade) a cidade nas classes perigosas”.

Para ilustrar os seus argumentos, notamos o uso dos elementos linguísticos no sexto parágrafo “No último fim de semana (marca temporal, localizando o leitor), pelo menos (indica ponderação ou probabilidade) cinco pessoas morreram e quatro ficaram feridas na Região Metropolitana do Rio”. Os fatos ocorridos são relatados com a intenção de nomear as vítimas, das quais quatro eram mulheres: “Alba Valéria Machado morreu ao tentar proteger o filho, em Nova Iguaçu. Natalina da Conceição foi atingida durante confronto entre PMs e traficantes na Praça Seca. Janaina da Silva Oliveira morreu em tentativa de assalto em Ricardo de Albuquerque. Tainá dos Santos foi atingida por um tiro de fuzil na comunidade Vila Aliança”. Para reforçar seu argumento, finaliza este parágrafo identificando gênero, cor e localizações geográficas das vítimas, ao que consta “São as mulheres negras e periféricas que (anafórico, pois substitui o termo anterior) perdem seus filhos para a letalidade”.

Ainda no sexto parágrafo, há uma retomada dos dados estatísticos mencionados nos (2º e 6º) parágrafos, evidenciando seu posicionamento com o adjetivo “*assustadoras*” e introduz uma crítica à medida proposta pelo governo “[...] mesmo (inclusão, orientando uma argumento de conclusão) as vésperas de completar um mês da intervenção, a tão falada sensação de segurança, (pelas escolhas linguísticas destacadas, podemos denotar um tom sarcástico) não passa de um discurso político-midiático” (utiliza a expressão negativa antecipando o verbo para confrontar a medida de intervenção adotada pelo governo). A locutora ratifica seu posicionamento quanto ao problema discutido, mobilizando o advérbio, conclusivo, sem retorno “Definitivamente a segurança pública não se faz com mais armas”, em seguida propõe uma concreta solução, utilizando o conectivo de oposição: “Mas (argumento mais forte em favor do que foi dito) com políticas públicas em todos os âmbitos”.

Temos no sétimo e último parágrafo, um alerta com caráter de urgência “É premente a necessidade de monitorarmos esse processo...” (pronome relativo, indicando a proximidade da pessoa com quem se fala) e problematiza sobre os direitos que deveriam ser assegurados, fazendo uso dos conectivos, “*tendo*”, “*para que*”, para indicar a finalidade das instituições democráticas “... tendo o cuidado de lutar para que os direitos individuais e coletivos sejam

assegurados, para que as instituições democráticas sejam preservadas e sigam autônomas”. Em seguida, o encadeamento argumentativo estabelecido através da contradição é marcado pelo “O contrário disso se revelaria algo bem perigoso em uma sociedade que tem uma tradição patrimonialista, pouco afeita ao trato democrático”. Além disso, implicitamente declara o seu ponto de vista em defesa das classes minoritárias como mencionado nos 4º, 5º e 6º parágrafos “... e as mortes têm cor, classe social e território”, portanto, no 7º parágrafo, conclui justificando que tudo isso é consequência de “... uma relação histórica violenta com sua população mais vulnerável”.

Como se nota, a partir das escolhas linguísticas e organização textual, a autora não revela uma notícia neutra e isenta, mas o ponto de vista de quem escreve. Assim como, o uso das aspas para criar um efeito de sentido, até mesmo utilizando ironia e sarcasmo. Tudo isso mostra que, mesmo quando o enunciador não toma partido explícito, fica evidente que o enunciado manifesta uma opinião, uma visão de mundo.

É sabido que, o artigo de opinião é um gênero discursivo, mais comumente, veiculado por jornais. Esse gênero é formulado por pessoas, normalmente, convidadas pelos jornais, que possuem conhecimentos específicos, utilizados para tratar de assuntos de caráter social polêmico, com o objetivo de formar a opinião crítica de leitores, convencendo-os de seus pontos de vista.

Sendo assim, o texto analisado foi publicado no JB, após a execução de Marielle Franco. Esse artigo foi produzido e enviado pela articulista, no dia 14 de abril. Foi publicado, em destaque com o título apelativo: “Últimas Palavras”; o JB apresenta o assunto polêmico (a Intervenção Federal no Rio de Janeiro) que porventura já estava acontecendo há um mês, com resultados apontados e questionados pela vereadora do Rio (PSOL) e relatora da Comissão da Câmara Municipal de Acompanhamento da Intervenção Federal.

É importante ressaltar que o locutor 1 (JB), se apropria do texto da articulista (Marielle), personalidade mártir e com grande repercussão político-midiático que promove o artigo de opinião com título apelativo, mas apresenta uma nota de rodapé que reforça o posicionamento do JB, onde é possível perceber que ele se apresenta de forma distinta da locutora. Diante disso, destacamos as palavras por meio do uso do artigo definido e adjetivo caracterizando os resultados da Intervenção (tão questionados por Marielle), articulados com expressões em destaque; o uso da remissão anafórica, retomada pelo pronome pessoal, para articular a ideia anterior e apresenta através do substantivo “o melhor”, o que é mais correto e adequado para honrar a memória da vereadora, evidenciado pela expressão “é mostrar”,

quanto ao uso do artigo “os, as” que segundo JB, são beneficiários e não vítimas da Intervenção, e utiliza o pronome pessoal “ela” remissão anafórica para refutar o argumento principal defendido pela a autora. Logo, JB, faz escolhas e combinações linguísticas para manobra de legitimação do ponto de vista defendido pelo veículo de comunicação: “Os bons resultados da Intervenção serão (Futuro do Presente do Indicativo) uma forma de honrar a memória da vereadora. Por ela, o melhor que se pode fazer é mostrar que os beneficiários são as que ela supunha (o verbo transitivo e pronominal usado indica admitir como prováveis ou possíveis) vítimas.” Pág.8.

Diante desta análise, não tivemos a pretensão de esgotar os recursos presentes. No entanto, buscamos fazer um exercício de observação de alguns recursos que constroem a coerência e a coesão do texto, mobilizados pela locutora na construção de sua argumentação.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do estudo proposto, escolhemos o gênero artigo de opinião por ser um gênero argumentativo, em que o articulista mobiliza os recursos da língua para defender sua tese. As reflexões da LT realizadas na análise evidenciaram que um texto é dotado de fatores de textualização, os quais precisam ser observados para que o todo significativo seja compreendido de uma forma coerente e coesa, ou seja, criando uma ponte entre o leitor e o produtor da manifestação linguística.

Sem dúvida, o texto não é um aglomerado de frases. Pois, todo texto contém um pronunciamento dentro de um debate de escala mais ampla. O texto analisado, por mais objetivo e neutro que pareça, manifesta sempre alguma intenção.

Constatamos com a análise do artigo “Últimas palavras”, que a autora mobiliza os recursos linguísticos para defender a sua tese, provocando efeitos de sentido que levam o leitor a concordar com a sua opinião. Verificamos também as seguintes características do gênero: o texto pertence à esfera jornalística, publicado no JB, a quem denominamos como (locutor 1), e como produtor Marielle Franco (locutor 2), uma vereadora do Rio (PSOL), que aborda uma questão polêmica, visto que o conteúdo temático é alusivo a questões controversas e polêmicas, de importância social. A construção composicional se encontra de forma bem estruturada, contudo, o estilo mostra o modo peculiar com o qual a articulista defende suas ideias, por meio de diversos recursos linguísticos, como conjunções, advérbios, adjetivos, aspas, etc.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BRASIL, Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais, 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais/**. Secretaria de Educação Fundamental - Brasília - MEC/SEF, 1998.

FIORIN, José Luiz de. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2 ed., 1ª reimpressão - São Paulo: Contexto, 2017. 160 p.

KOCH, Ingedore G.V; Travaglia, Luiz C. **Texto e Coerência**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

KOCK, Ingedore G.V. **A coesão textual**. 21 ed., 1ª reimpressão - São Paulo: Contexto, 2008.

KOCK, Ingedore G.V. **A coerência textual**. 17 ed., 2ª reimpressão - São Paulo: Contexto, 2008.

KOCK, Ingedore G.V. **Introdução à Linguística Textual: trajetória e grandes**. 2. ed., 1ª reimpressão - São Paulo: Contexto, 2017.

KOCH, Ingedore G. V. e ELIAS, Vanda M. **Ler e Compreender os Sentidos do Texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

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

MUSSALIM, F. & BENTES, A. C. (Orgs.). **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**. Volume 1. – 9. ed., ver. - São Paulo, Cortez, 2012.

FIORIN, J. L.; SAVIOLI, F. P. **Para entender o texto. Leitura e redação**. São Paulo: Ática, 1998.

ROJO, R. **A Prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN**. São Paulo: Mercado de Letras, 2000.

MUSEU DE TUDO: UMA LEITURA SOBRE O ESPAÇO EM JOÃO CABRAL

Larissa Emanuele da Silva Rodrigues de Oliveira⁷

Resumo:

Este trabalho apresenta uma leitura sobre o espaço em João Cabral (1920-1999), através da sua obra *Museu de tudo* (1966-1974). O museu cabralino é um espaço que apresenta uma recolha de diversos poemas, e através desta reunião, consideramos o surgimento de uma nova espacialidade, em uma perspectiva metafórica, que definirá o fazer poético de João Cabral em algumas de suas poesias, como em “Num bar da Calle Sierpes Sevilla” e “Profissional da memória”. Entendendo por espaço metafórico, nesse sentido, uma extensão que destaca os limites sobre o visível, percebemos que o poeta constrói uma experiência espacial na experiência poética, trabalhando temas como a memória, a retomada das lembranças e a habitação destas, utilizando-se da sensibilidade da razão e do peso da realidade do mundo exterior. Sabendo que o poeta se utiliza de palavras claras e precisas para falar sobre o espaço metafórico, este trabalho objetiva mostrar como é construída a relação do poeta com o espaço.

Palavras-chave:

Museu de Tudo. João Cabral. Espaço.

Introdução

É possível identificarmos o surgimento de uma nova espacialidade, que definirá o fazer poético de João Cabral em algumas poesias, na sua obra *Museu de tudo* (1966-1974). Por isso, neste texto, propomos uma leitura que busca mostrar como é construída a relação do poeta com o espaço. Para mostrar a construção dessa relação, utilizamos duas perspectivas em nossa análise, o espaço empírico acrescido de uma presença subjetiva e o espaço alterado pela presença da metáfora, que se relaciona a memória. A partir de nosso entendimento sobre espaço, uma extensão que destaca os limites sobre o visível, damos início a esta leitura.

O museu, espaço criado pelo poeta em uma perspectiva metafórica, apresenta uma coleção de poemas sobre diversos temas. Como uma recolha de diversos, o museu evidencia o surgimento de um espaço metafórico. Em outras palavras, percebemos que, na tentativa de projetar o instante, o espaço cabralino é metamorfoseado, oferecendo amplas possibilidades.

Já *Museu de tudo* é uma coleção de poemas. Daí o nome museu, aquilo que se consegue ter (todo museu é fatalmente deficiente; se fosse completo só haveria um no mundo inteiro). O livro tem de tudo, poemas de circunstâncias, poemas escritos em 52 (“Cartão de natal”),

⁷ Acadêmica do terceiro período do curso de Licenciatura em Letras- Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Email: lemanuele17@gmail.com.

Orientador: Prof. Dr. Fábio José Santos de Oliveira. Docente do curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Doutor em Teoria Literária e Literatura Comparada (USP/ Paris 8). Pós-doutor pelo Instituto de Estudos Brasileiros 9IEB/USP).

poemas sobre um filósofo (Max Bense), poemas sobre a música de Andaluzia, sobre pintores, escritores, futebol. Uma série de poemas que nunca consegui encaixar na arquitetura de nenhum livro anterior. (ATHAYDE, 1998, p. 116) ⁸

Museu de tudo é uma obra que o poeta considera como aquilo que se conseguiu ter, pois reúne um conjunto de poemas com diversos temas, que fogem a regra de seus trabalhos anteriores, planejados e simétricos, além de não ter conseguido encaixar esta série de poemas na arquitetura de nenhum livro anterior.

Este museu de tudo não é museu
como qualquer outro reunido;
como museu, tanto pode ser
caixão de lixo ou arquivo.
Assim, não chega ao vertebrado
que deve entranhar qualquer livro:
é depósito do que aí está,
se fez sem risca ou risco. (MELO NETO, 1976, p. 3)

Os versos de João Cabral, em seu poema “Museu de tudo”, exibem a composição de um museu particular. O poeta organiza este espaço, transformando-o em um depósito de memórias, “caixão de lixo ou arquivo”. João Cabral constrói, no jogo da linguagem, algumas imagens de um espaço metafórico “sem risca ou risco”. É necessário levar em consideração o fato de que nem todos os poemas contidos no livro são relacionáveis à importância da memória. A memória é um elemento importante, mas não justifica a realidade da metáfora do museu. Quando lemos o terceiro e o quarto verso: “como museu, tanto pode ser/ caixão de lixo ou arquivo”, é possível considerar a criação de *Museu de tudo* através da utilização da metáfora, da memória, bem como do acréscimo de uma presença subjetiva.

O profissional da memória, a injeção das lembranças e o tempo

Quem poderá facilmente explicar se esta recordação se produz por meio de imagens ou não? Pronuncio o nome, por exemplo, de “pedra”, ou de “sol”, quando tais objetos não me estão presentes aos sentidos. É claro que as suas imagens me estão presentes na memória. Evoco a dor corporal: se nada me dói, não a posso ter presente. Contudo, se sua imagem não me estivesse presente na memória, eu não sabia o que dizia e, ao raciocinar, não a distinguiria do prazer. Profiro o nome de “saúde” corporal, quando estou bem de saúde. Aqui já tenho presente o próprio objeto. Porém, se a sua imagem não residisse na minha memória, de modo nenhum poderia recordar a significação que tem o som desta palavra. (AGOSTINHO, 2010, p. 149)

⁸ Entrevista a Danusa Barbara, Jornal do Brasil, Caderno B, Rio de Janeiro, 11 dez. 1975.

As imagens dos objetos, e/ ou do momento que se deseja evocar, estão presentes na memória. Quando pronunciamos uma palavra, ou recordamos um momento, recorremos às imagens que já estão presentes na memória. Do contrário, se estas imagens não residissem em nossa memória, não poderíamos recordar a significação do objeto, ou da lembrança evocada. Deste modo, é possível afirmar que a memória cumpre um papel importante, pois as imagens contidas em alguns poemas são frutos da recordação como, por exemplo, “profissional da memória”, que João Cabral projeta as suas memórias sobre os espaços que cria em seu fazer poético.

Há uma preocupação de João Cabral com a memória ao descrever os espaços que visitou ao longo de sua vida. Registramos uma declaração do poeta sobre o papel da memória em sua obra: “Minha poesia é um esforço de ‘presentificação’, de ‘coisificação’ da memória. Atualmente, as lembranças têm sido mais frequentes, embora não mais fortes⁹.” João Cabral tenta materializar a memória, esforçando-se em sua poesia, para torná-la um objeto presente a partir da retomada de lembranças de suas visitas aos lugares descritos em suas poesias. Neste ponto, percebemos um espaço acrescido de uma presença subjetiva, bem como da memória, no poema “Profissional da memória”, que apresenta a construção poética das ruas de Sevilha:

Passeando presente dela
pelas ruas de Sevilha,
imaginou-se injetar-se
lembranças, como vacina,

para quando fosse dali,
poder voltar a habitá-las,
uma e outras, e duplamente,
a mulher, rua e praças.

Assim, foi entretecendo
entre ela e Sevilha fios
de memórias, para tê-las
num só e ambíguo tecido;

foi-se injetando a presença
a seu lado numa casa,
seu íntimo numa viela,
sua face numa fachada

Mas desconvivendo delas,
longe da vila e do corpo,
viu que a tela da lembrança
se foi puindo pouco a pouco;

⁹ Entrevista concedida a *Cadernos de Literatura Brasileira*, São Paulo, nº 1, março, 1996.

Já não lembrava do que
se injetou em tal esquina,
que fonte o lembrava dela,
que gesto dela, qual rima.

A lembrança foi perdendo
a trama exata tecida
até um sépia diluído
de fotografia antiga.

Mas o que perdeu de exato
de outra forma recupera:
que hoje qualquer coisa de uma
traz da outra sua atmosfera. (MELO NETO, 1976, p. 69-70)

Os últimos versos da primeira estrofe: “imaginou-se injetar-se/ lembranças, como vacina”, mostra como o poeta utiliza a injeção como metáfora para falar sobre a possibilidade de injetar as recordações do passeio pelas ruas de Sevilha. A metáfora da injeção traria a expectativa de “poder voltar a habitá-las”, como diz o poeta.

João Cabral tece, entre suas lembranças e Sevilha, alguns fios de memória, para produzir “num só e ambíguo tecido”, a possibilidade de voltar a habitar suas lembranças, como constatamos em Oliveira (2017), que assinala que tanto as lembranças são habitações do indivíduo quanto o indivíduo pode habitá-las vez ou outra, como se estivesse dentro de uma construção. Deste modo, a lembrança se une à ideia da construção, para criar a oportunidade de habitar as lembranças.

Segundo Oliveira (2017), é possível notar a noção de um “dentro” no fazer poético de João Cabral em que dimensões como a poesia, arquitetura e cidade, têm entrâncias e trazem a noção de “dentro” e um “fora”. Esta premissa exhibe a possibilidade que o sujeito teria de habitar as suas lembranças e utilizá-las através das entrâncias dessas dimensões.

O poeta injeta a presença “a seu lado numa casa,/ seu íntimo numa viela,/ sua face numa fachada” e revive as recordações de Sevilha. Ao afastar-se destas reminiscências, João Cabral “viu que a tela da lembrança/ se foi puindo pouco a pouco”. A distância gerou o esquecimento da injeção de lembranças e “A lembrança foi perdendo/ a trama exata tecida”. Na tentativa de captar o espaço, através de sua percepção, o poeta perde as lembranças, pois a distância gera o esquecimento da memória.

A última estrofe demonstra a possibilidade que o poeta encontra de recuperar as lembranças que perdeu quando diz: “Que hoje qualquer coisa de uma/ traz da outra sua atmosfera”. As lembranças, quando retomadas, trariam a atmosfera do espaço vivido pelo

poeta retomando uma das perspectivas de nossa leitura, o espaço acrescido de uma presença subjetiva. João Cabral planeja os seus versos utilizando-se da memória para projetar e compor os versos sobre o lugar.

Esse “sem presente” não devolve, porém, a um passado. Teve outrora a dignidade, a força atuante do agora; dessa força atuante ainda é testemunha a lembrança, a lembrança que me liberta do que de outro modo me convocaria, me liberta proporcionando-me o modo de invocá-la livremente, de dispor dela segundo a minha intenção presente. A lembrança é a liberdade do passado. (BLANCHOT, 1987, p. 20-21)

A ausência do tempo é um momento neutro. Nada acontece e nada é possível. O termo “sem presente”, além de revelar essa desapareição, mostra que a ausência de tempo pode ser entendida através do tempo presente, ou seja, pensar o não-comparecimento do tempo é entender que a sua força atuante consiste no “agora”, o tempo presente. Nesse sentido, o tempo presente possibilita uma ampla compreensão da lembrança que, por esse ângulo, pode ser invocada livremente, de acordo com a intenção presente. Partindo desse viés, a lembrança pode ser considerada a liberdade do passado, pois, ao ser invocada, leva-se em consideração as intenções no tempo presente.

A poesia sempre inaugura outra coisa. Com respeito ao real, podemos chamá-la de irreal (“esse país não existiu”); com respeito ao tempo de nosso mundo, “o interregno”, ou “eterno”; com respeito à ação que modifica a natureza, “a ação restrita”. Mas essas maneiras de dizer não fazem mais do que deixar recair na compreensão analítica o entendimento daquela outra coisa. (BLANCHOT, 2005, p. 351)

A poesia é um espaço que se desdobra em novas perspectivas e foge dos padrões estabelecidos pela linguagem de nosso mundo. Deste modo, ela também pode ser considerada fora dos padrões da realidade, pois além de inaugurar sempre outras coisas, outros espaços, outra linguagem, etc. ultrapassa a compreensão analítica do seu entendimento. Essa perspectiva nos conduz para mais um poema de João Cabral “Anúncio para cosmético”:

O homem tudo o que pode
É fechar-se ao espaço
redondo que o envolve;
jogar fora o espaço,
o fora, ele sim pode,
assim numa cartuxa
que do ao redor o isole.
Mas o tempo é de dentro;
dentro ele faz-se, escorre,
e esse escorrer interno
não há nada que o corte. (MELO NETO, 1976, p. 83)

Para o escritor, o homem, além de fechar-se ao espaço que o envolve, possui uma força capaz de “jogar fora o espaço”, que está exterior, fora do ambiente que o encobre. Além do espaço, destacamos o tempo que, segundo Oliveira (2017), é recorrente nas obras de João Cabral, principalmente nos livros de meia-idade, quando o apego à memória se fazia sentir.

João Cabral mostra que o tempo que está inserido neste espaço é interno: “Mas o tempo é de dentro;/ dentro ele faz-se, escorre,/ e esse escorrer interno/ não há nada que o corte”. A noção de tempo, próxima ao espaço da poesia cabralina, escorre em um fluxo contínuo e intenso, pois “não há nada que o corte”. Vejamos a poesia “Duplicidade do tempo”:

O níquel, o alumínio, o estanho,
e outros assépticos elementos,
ao fim se corrompem: o tempo
injeta em cada um seu veneno.

A merda, o lixo, o corpo podre,
os humores, vivos dejetos,
não se corrompem mais: o tempo
seca-os ao fim, com mil cautérios. (MELO NETO, 1976, p. 65)

João Cabral exibe uma dupla visão do tempo. Se por um lado, o tempo corrompe os elementos a sua volta, por outro, o tempo age sobre os elementos secando-os. Percebe-se na primeira estrofe que o tempo tem uma ação corrosiva, intensa como a ação de elementos como “O níquel, o alumínio, o estanho”. Na segunda estrofe, notamos que o tempo age sobre alguns elementos como “A merda, o lixo, o corpo podre”, bem como nos humores, “vivos dejetos”, que o tempo seca com correção enérgica. Nota-se que o tempo, na poesia cabralina, pode ser considerado como um vetor de ação intensa sobre as lembranças e sobre o espaço.

O olhar do poeta sobre o espaço

Escapando às totalizações imaginárias do olhar, existe uma estranheza do cotidiano que não vem à superfície, ou cuja superfície é somente um limite avançado, um limite que se destaca sobre o visível. Neste conjunto, eu gostaria de detectar práticas estranhas ao espaço “geométrico” ou “geográfico” das construções visuais, panópticas ou teóricas. Essas práticas de espaço remetem a uma forma específica de “operações”; (maneiras de fazer) a “uma outra espacialidade”; (uma experiência antropológica, poética e mítica do espaço) e a uma mobilidade opaca e cega da cidade habitada. Uma cidade transumante, ou metafórica, insinua-se assim no texto claro da cidade planejada e visível. (CERTEAU, 2012, p. 159)

Vimos em Certeau uma forma diferenciada de abordagem sobre o espaço. Por isso, a totalidade imaginária dos olhos escapa ao que o referido autor chama de estranheza do cotidiano. Em outras palavras, esta estranheza estaria além da visão real das coisas, seria uma forma de pensar além dos limites estabelecidos pela visão. O autor comenta que estas práticas reais do espaço irão direcionar o leitor para “uma outra espacialidade” de modo que uma cidade metafórica irá adentrar em uma cidade tangível.

Vendo tanto passar o tempo
só não assisto ao tempo.
No corredor tortuoso
da rua é menos denso.

Seja o que for o tempo
aqui não é sentido:
não há como captá-lo,
múltiplo que é tão rico.

Dá-se a tantos sentidos
que nenhum o apanha
na vária calle Sierpes
de Sevilha da Espanha. (MELO NETO, 1976, p. 7-8)

Os versos do poema “Num bar da Calle Sierpes Sevilha”, exibem uma memória significativa para a voz poética e falam sobre a rua Sierpes, em Sevilha na Espanha. Uma rua metafórica está incutida na rua visível, a rua Sierpes. O poeta passa a construir outra espacialidade em seu fazer poético quando escreve os versos utilizando a metáfora e a comparação. Desse modo, percebemos a ressignificação e/ou alteração do espaço pela presença da metáfora. Poderíamos supor, a partir da poesia, que no exato momento em que João Cabral esteve na *calle Sierpes*, este poema surgiu, pois o poeta descreve o movimento da rua quando diz “Vendo tanto passar o tempo”. Além disso, a voz poética não consegue sentir o tempo passar quando diz: “Seja o que for/ o tempo aqui não é sentido”. Desta forma, retomamos a percepção do poeta, pois o tempo utilizado pelo mesmo é o presente. Se há memória, é aquela incutida na própria percepção, que tenta captar tudo aquilo que o presente oferece.

Além de um olhar diferenciado sobre o invisível, que é visto como o tempo, João Cabral lança um novo olhar para o visível, que é caracterizado como o espaço real e recorda a rua Sierpes com expressividade significativa. Há uma tentativa de captar o espaço, que colabora para uma “metaforização” do lugar tangível, a rua Sierpes. Neste sentido, observamos em Certeau (2012): “Gosto muito de estar aqui!” é uma prática do espaço este bem-estar tranquilo sobre a linguagem onde se traça um instante, como um clarão”. A poesia

cabralina exprime esta prática do espaço em que o bem estar une-se à linguagem na tentativa de projetar o instante.

“Aqui era uma padaria”; “ali morava a mère Dupuis”. O que impressiona mais, aqui, é o fato de os lugares vividos serem como presença de ausências. O que se mostra designa aquilo que não é mais: “Aqui vocês vêem, aqui havia...”, mas isto não se vê mais. Os demonstrativos dizem do visível suas invisíveis identidades: constitui a própria definição do lugar, com efeito, ser esta série de deslocamentos e de efeitos entre os estratos partilhados que o compõem e jogar com essas espessuras em movimento. (CERTEAU, 2012, p.189)

As práticas do espaço real possibilitam a sensação de presença no momento em que não se está presente neste lugar. Deste modo, teríamos a presença de ausências, na tentativa de captar o instante da prática espacial, que é fulgaz. Os elementos deste lugar, que se mostram, exibem uma identidade invisível do mesmo, capaz de exibir e constituir sua própria definição de lugar. São múltiplas as possibilidades que o espaço oferece, principalmente quando é metamorfoseado no fazer poético de João Cabral.

Nestas considerações, observamos como a poesia pode modificar um espaço. Um detalhe poético que retoma a memória do lugar, torna-se eficaz, pois abre um mundo de amplas possibilidades, que ressignifica o real. Além disso, notamos como João Cabral lança um novo olhar para o espaço metafórico em sua poesia. Consideramos o espaço metafórico em nossa leitura, como um espaço que dialoga com a memória a fim de exibir uma nova espacialidade.

A Jemaa-el-Fna de Marraquech
é mais do que um museu de tudo:
é um circo-feira, é um teatro,
onde o tudo está vivo e em uso.

No raso descampado urbano
(no Nordeste, pátio da feira)
cada um se exhibe no que sabe
(no Hyde Park, no que pensa),

sem pensar se aquilo se exhibe
pode ou não achar o seu público:
dos dois marroquinos de saia
lutando seu boxe anacrônico,

até os camelots, os poetas,
os mil circos do circo, o padre,
cada um em seu círculo próprio
no círculo amplo e comum da tarde. (MELO NETO, 1976, p. 20)

“Em Marraquech”, é um poema que fala sobre a *Jemaa-el-Fna*, uma praça situada na cidade de Marraquech. O poeta descreve com clareza o movimento que acontece nesta praça e compara com um museu de tudo ao falar: “é mais que um museu de tudo: é um circo-feira, é um teatro/onde o tudo está vivo e em uso”. Esta movimentação é representada na segunda estrofe quando o poeta fala do “raso descampado urbano”, que entendemos como a praça onde cada pessoa se exhibe no que sabe e encontra o seu público, ou não.

A estrofe final nos diz que os *camelots*, os poetas, o circo e o padre fazem seu círculo próprio e encontram o seu público em um circo amplo que seria a praça. João Cabral cria um novo significado para o espaço de praça comparando-o também a um museu, à feira e ao teatro e nos diz que tudo está vivo nesta praça. Percebemos como o poeta enxerga a vivacidade das coisas que estão ao alcance dos olhos humanos. Neste ponto, evidenciamos essa particularidade do poeta que consegue ver além utilizando a realidade como o seu instrumento no poema.

Na segunda estrofe, novamente o poeta exhibe uma comparação da praça com o pátio da feira no Nordeste e com o *Hyde Park*. O primeiro é comparado devido à semelhança com a Praça de Marraquech no sentido de que em ambos os lugares as pessoas se exibem no que sabem. No segundo, a comparação ocorre porque na praça em questão e no *Hyde Park*, as pessoas irão exhibir o que pensam.

A penúltima estrofe dá certa atenção a um dos movimentos que acontecem em Marraquech, um boxe que está em desacordo com os costumes locais e ainda assim pode encontrar o seu público, mas em alguns casos isto não acontece. Chegando à estrofe final, é possível perceber que o poeta caracteriza as pessoas que estão no “círculo amplo”, isto é, na praça. Quando lemos os últimos versos, podemos compreender como as palavras do poeta demonstram que este movimento de pessoas exhibe o cotidiano de Marraquech.

A mesquita de Fez não tem
um de fora, uma casca;
as tendas que se apóiam nela
é que lhe são fachada

E impossível a quem de fora
não só apreendê-la
ou antecipá-la, mas saber
onde mesmo começa.

Tem de entrá-la, pois só de dentro
inteira se revela
essa arquitetura que existe
só pela face interna.

Como em nenhuma, o seu de dentro
consegue se fundar
sem seu de fora, e mais: esquecer
que o de fora é bazar. (MELO NETO, 1976, p. 45)

No poema “Na mesquita de Fez”, a voz poética explicita uma característica da mesquita de Fez na primeira estrofe: “as tendas que se apóiam nela/ é que lhe são fachada”. Lendo os demais versos identificamos as impressões da voz poética sobre a dimensão do espaço da mesquita: “E impossível a quem de fora/ não só apreendê-la/ ou antecipá-la, mas saber/ onde mesmo começa”. A mesquita é descrita com precisão pelo poeta, que demonstra a grandiosidade deste espaço ao falar que é impossível identificar os seus limites de tamanho.

Esta relação entre sujeito e espaço empírico é construída a partir da voz poética que destaca os limites sobre o visível, considerando a utilização da metáfora, e lança novos olhares para a experiência espacial na experiência poética: “Tem de entrá-la, pois só de dentro/ inteira se revela/ essa arquitetura que existe/ só pela face interna”. Destacando o espaço, em uma perspectiva metafórica, João Cabral compõe lança um olhar lúcido sobre o espaço em seu fazer poético, e uma experiência de suas memórias, que constituem o seu museu, um espaço subjetivo e singular.

O espaço cabralino e as formas de habitação

[...] agora que de regresso
não a teu país, mas à mesma
língua em que te falei
íntimo de cama e mesa,
eis que aprendo, nesta paisagem
da de teu país tão diversa,
que se habita uma língua
como se fala Marselha. (MELO NETO, 1976, p. 44)

João Cabral, em sua poesia “Habitar uma língua”, mostra como a linguagem influencia os seus versos, e através dela, o poeta habita a língua falada do referido espaço: “íntimo de cama e mesa/ eis que aprendo, nesta paisagem/ da de teu país tão diversa/ que se habita uma língua”. O poeta aproxima a língua e o espaço para mostrar que é possível, em uma linguagem metafórica, fazer-se presente em uma língua e aprender sobre a paisagem do espaço em evidência.

A partir da noção de habitar, presente no fazer poético de João Cabral através da linguagem, observa-se a importância desse instrumento para compreender como o poeta

constrói o espaço metafórico na obra *Museu de tudo*. Observamos características como a antilírica, discussões internas da própria poesia e poesias com a mesma estruturação, que contribuem para a riqueza linguística e estrutural do verso cabralino.

Reencontramos a poesia como um potente universo de palavras cujas relações, a composição, os poderes, afirmam-se, pelo som, pela figura, pela mobilidade rítmica, num espaço unificado e soberanamente autônomo. Assim, o poeta faz obra de pura linguagem e a linguagem nessa obra é retorno a sua essência. (BLANCHOT, 1987, p. 35)

A poesia pode ser considerada como um universo repleto de vigor e capacidade de potencializar as suas relações e a sua composição. Neste sentido, elementos como o som, a figura e a mobilidade rítmica, não só afirmam a potencialidade do verso, como transformam a poesia em um espaço unificado e autônomo. Diante disso, o poeta é o condutor desse processo do fazer poético.

João Cabral possui um universo poético rico, que trabalha com o peso da realidade, e ao compor, tece um espaço metafórico unificado e autônomo em seus versos. Este espaço se configura com a noção de um “dentro” e uma noção de projeção na poesia cabralina para uma possível tentativa de habitação:

Como se habita uma cidade
se pode habitar o *flamenco*:
com sua linguagem, seus nativos,
seus bairros, sua moral, seu tempo.

A linguagem: um falar com coisas
E jamais do oito mas do oitenta;
seus nativos: toda uma gente
que existe espigada e morena;

seus bairros: todos os sotaques
em que divide seus acentos;
sua moral: a vida que se abre
e se esgota num instante intenso;

seu tempo: borracha que estia
em segundos de passar lento,
lendo de sesta, sesta insone
em que se está aceso e extremo. (MELO NETO, 1976, p. 53)

Em “Habitar o flamenco”, João Cabral compõe quatro estrofes que falam sobre o flamenco, dança e/ou música, de origem andaluza, que possuem quatro versos. Percebe-se como o poeta estrutura o poema utilizando-se sempre do número quatro para organizá-lo.

Notamos que esta configuração, além de produzir a noção de um dentro, refere-se a uma forma de espaço, pois o número quatro faz referência à imagem de um quadrado.

Além da organização e estruturação, mais uma vez o poeta comenta sobre a possibilidade de habitação. Agora, fazer-se presente, teria um direcionamento para o flamenco, que poderia ser habitado da mesma maneira que se habita uma cidade, como sinaliza o poeta: “Como se habita uma cidade/ se pode habitar o flamenco/ com sua linguagem, seus nativos/ seus bairros, sua moral, seu tempo”. Para habitar o flamenco, em seu fazer poético, João Cabral retoma alguns elementos da cidade, que remetem ao flamenco, como a linguagem, os nativos, os bairros, a moral e o tempo.

Evidenciamos a segunda estrofe do poema, que fala sobre a linguagem: “A linguagem: um falar com coisas/ e jamais do oito mas do oitenta/ seus nativos: toda uma gente”. Neste ponto, a linguagem é colocada como um elemento que exhibe a totalidade de um povo e o representa, principalmente quando o poeta diz que a linguagem é “um falar com coisas”, que exhibe a perspectiva de uma poesia objetiva trabalhada por João Cabral.

A terceira estrofe fala sobre os bairros: “seus bairros: todos os sotaques/ em que divide seus acentos”. Percebemos como o poeta trabalha os bairros, além da linguagem, como um elemento que retrata a completude do flamenco e abrange todos os sotaques. Os bairros são, neste sentido, um espaço que representa os desdobramentos da vida e todos os sotaques do flamenco.

A quarta e última estrofe se refere ao tempo: “seu tempo: borracha que estica/em segundos de passar lento”. O tempo, para o poeta, é visto como um elemento contínuo, mas com o passar lento. Esse momento revela que a totalidade dos elementos do flamenco representa um ritmo e/ou dança, que está “aceso e extremo”. Além do tempo e de uma possível habitação de uma cidade através do flamenco, o poeta também fala sobre a cidade da andaluza de uma maneira diferenciada, como vimos no poema “Retrato de Andaluza”:

Estatura pequena e nítida
Das cidades onde ela era:
daquele justo para o abraço
que é de Cádiz, onde nascera,
e de Sevilha, onde vivia
e se dizia, mas não era:
cidades que ainda se podem
abraçar de uma vez, completas,
e que dão certo estar-se dentro,
àquele que as habita ou versa,
a entrega inteira, feminina,
e sensual ou sexual, de sesta. (MELO NETO, 1976, p. 31)

As formas da cidade da andaluza ganham vida na poesia cabralina: Estatura pequena e nítida/ das cidades de onde ela era/ daquele justo para o abraço”. Percebemos como o poeta transforma a cidade da andaluza em um sujeito que é possível abraçar: “abraçar de uma vez, completas”. Além disso, o poeta retoma a noção de um estar dentro: “e que dão certo estar-se dentro/ àquele que as habita ou versa”. Aqui, vimos a possibilidade de uma forma de habitação, em uma linguagem metafórica, que exhibe um espaço “sem redondos, severo”¹⁰.

Algumas considerações

Os versos da poesia cabralina são arquitetados de maneira ímpar, o poeta se utiliza de palavras claras e precisas para falar sobre a experiência espacial na experiência poética sob o prisma da relação entre sujeito e objeto. O espaço metafórico se entrecruza com o espaço visível permitindo que o leitor lance novos olhares para a poesia cabralina. João Cabral é um poeta que utiliza a sensibilidade da razão e o peso da realidade do mundo exterior. É perceptível a preocupação do poeta em seu fazer poético com a visualidade do poema, que é organizado, em alguns casos, com a mesma quantidade de versos em todas as estrofes. Fato que favorece um aspecto visual diferente e cria uma noção de espaço. A visão lúcida do poeta nos auxilia em nossa leitura sobre o espaço, pois é essa visão que demonstra como João Cabral enxerga a clareza dos objetos ao tecer seus espaços poéticos, seja no âmbito da linguagem, ou na estruturação do poema.

Referências

- AGOSTINHO, Santo. **Confissões**. Trad. Oliveira Santos. São Paulo: Folha de São Paulo, 2010.
- ATHAYDE, Félix de. **Idéias fixas de João Cabral de Melo Neto**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. Mogi das Cruzes, SP: Universidade de Mogi das Cruzes, 1998.
- BLANCHOT, Maurice. **O espaço literário**. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.
- BLANCHOT, Maurice. **O livro por vir**. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- MELO NETO, João Cabral de. **Museu de tudo**: poesia, 1966-1974. 2 ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1976.
- MELO NETO, João Cabral de. Considerações do poeta em vigília. **Cadernos de Literatura Brasileira**. São Paulo: Instituto Moreira Salles, nº 1, mar. 1996.

¹⁰ Pontuamos o quarto verso da segunda estrofe, do poema “Escultura dogon”, presente na obra *Museu de tudo*, para mostrar, nas palavras do próprio poeta, como há uma aproximação entre a linguagem e a construção do espaço.

OLIVEIRA, Fabio de. **O Poema Inquieta o Papel e a Sala:** um estudo sobre João Cabral de Melo Neto e a Arquitetura. São Luís/ MA: EDUFMA, 2017.

SENNA, Marta de. **João Cabral:** tempo e memória. Rio de Janeiro: Edições Antares. Brasília: INL, 1980.

O TRABALHO COM A LEITURA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE BACABAL-MA

Eline Eduarda Samuel BARROS¹¹

Resumo:

O professor tem um importante papel no âmbito escolar, pois é capaz de incentivar os alunos a exercitarem a leitura dentro da sala de aula, por meio do livro didático e de paradidáticos extras. Partindo desse pressuposto, formulou-se a seguinte pergunta norteadora: como o professor trabalha a leitura dentro da sala de aula? Para tanto, tem-se como objetivo: analisar de que forma é trabalhado o exercício da leitura dentro da sala de aula, mais especificamente pretende-se: 1) identificar nos diários de campo a forma como a professora trabalha a leitura; 2) analisar por meio dos diários de campo como os alunos se sentem estimulados a ler; e 3) verificar qual o material que a professora propõe aos alunos. Para atender aos objetivos propostos, a metodologia se dá por meio da pesquisa de campo, na qual serão utilizados os diários de campo coletados em uma escola pública de Bacabal. A fundamentação teórica se concentra nos estudos de Geraldini (1984), Barzotto (1999) e Riolfi (2008). Por fim, os resultados desta pesquisa revelam que na verdade não há um exercício da leitura na sala de aula, mas uma oralização do texto escrito.

Palavras-chave:

Leitura; Escola; Professor.

Introdução

A leitura na maioria das vezes é tida pelos alunos como algo difícil, pois eles alegam que nos textos escolares há diversas palavras que não conhecem, desestimulando, portanto, a leitura de outros textos propostos, porém nesse caso há a figura da professora que pode incentivar e ajudar os alunos a lerem os textos propostos pelo livro didático e os textos extras propostos por ela, como se percebe na Escola Isabel Castro Viana por meio dos diários de campo.

A metodologia que será utilizada é a pesquisa de campo, onde foram feitas na Escola Estadual Isabel Castro Viana, na qual foram coletados 10 diários de campos, todos com duas aulas seguidas, e a partir de análises preliminares desses diários foi possível formular uma pergunta norteadora de pesquisa.

As observações tiveram início no dia 12 de abril de 2018 e foram finalizadas no dia 10 de maio de 2018, no Centro de Ensino Isabel Castro Viana, que está localizada na Rua Sargento Maurício no bairro da areia. As observações foram feitas em dois anos do Ensino

¹¹ Graduanda do terceiro período de Licenciatura em Letras-Português pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA) E-mail: elineeduarda8@gmail.com.
Orientador: Profa. Dra. Mariana Aparecida de Oliveira Ribeiro. Docente do curso de Letras da Universidade Federal do Maranhão, campus Bacabal.

Médio, no 2º e no 3º, foram observadas as aulas de Gramática e de Literatura, ambas com a mesma professora, nas quintas-feiras e sextas-feiras, cumprindo uma carga horária de 20h, totalizando 20 aulas.

No decorrer das aulas foi possível perceber que a professora tentava chamar a atenção dos alunos para a leitura, incentivando-os a estudarem pelo livro didático e até mesmo separando uma aula para os alunos exercitarem a leitura por meio de um livro de crônicas. A partir dessa premissa, formulou-se a seguinte pergunta de pesquisa: como o professor trabalha a leitura dentro da sala de aula?

Para tanto, tem-se como objetivo: analisar de que forma a professora trabalha o exercício da leitura dentro da sala de aula, mais especificamente pretende-se: 1) identificar nos diários de campo a forma como a professora trabalha a leitura; 2) analisar por meio dos diários de campo como os alunos se sentem estimulados a ler; e 3) verificar qual o material que a professora propõe aos alunos.

Como *corpus* foi selecionado dentre 10 diários de campo, 2 (dois) cuja principal evidência é a questão de como a professora trabalha a leitura dentro da sala de aula que é de fundamental importância para a análise que será feita. A partir disso, desenvolveu-se a seguinte temática: o trabalho com a leitura na Escola Estadual Isabel Castro Viana localizada no município de Bacabal – MA.

Referencial teórico

A escola é responsável por proporcionar aos alunos a leitura, tanto de livros didáticos quanto de paradidáticos, porém a leitura é tida como obrigatória e os alunos não têm um deleite durante a leitura, pois eles não possuem a curiosidade de ler os textos, leem apenas porque precisam responder o exercício, conforme afirma Geraldí:

Não se trata, pois, de textos buscados por sujeitos que, querendo aprender, vão a eles cheios de perguntas próprias. E mais uma vez o que poderia ser uma oportunidade de discurso ensino/aprendizagem, um diálogo em sentido enfático de fala conjunta, de um com o outro em busca de respostas, produz-se o discurso de sala de aula que, como a pergunta didática, faz do texto um meio de estimular operações mentais e não um meio de, operando mentalmente, produzir conhecimentos. (GERALDI, 1997, p.170)

A escola na maioria das vezes trata a leitura de forma mecânica, pelo fato dos alunos serem obrigados a ler sempre por meio dos mesmos suportes, livros didáticos, afastando assim os alunos de um interesse e curiosidade por compreender de fato o que o texto diz e como diz. A leitura precisa ser bem mais profunda do que apenas um texto que tenha relação

com o assunto que será dado pelo professor, na leitura há o posicionamento de toda a sociedade civil, conforme explica Zilberman:

A escola é a instituição encarregada da alfabetização da criança; entretanto, os meios para difusão da leitura provêm de um setor mais amplo. Dizem respeito ao conjunto de uma política de leitura, que transcorre preferencialmente na escola, mas resulta de um posicionamento de toda a sociedade civil. Isto determina decisões em nível de Estado e se traduz por intermédio de uma ação cultural e pedagógica. (ZILBERMAN apud BARZOTTO, 1999, p.42)

52

A leitura tem sempre um propósito específico como, por exemplo, no âmbito escolar, quando há no livro didático a presença de textos que explicam um determinado conteúdo que deverá ser explicado pelo professor, como afirma Melo:

“A leitura se dá portanto em espaços definidos: o do *trabalho* (leitura que produz conhecimento e ajuda a solucionar os problemas que a vida propõe ao indivíduo) e o do *lazer* (leitura que preenche os momentos de ócio, produzindo sensações estáticas)” (MELO apud BARZOTTO, 1999, p.74)

Barzotto afirma que ao ler um texto é necessário que o leitor esteja em estado de leitura, ou seja, se afaste de leituras já feitas anteriormente sobre determinado tema abordado no texto. Se for levado em consideração às leituras feitas anteriormente o leitor pode cair em equívoco:

Provisoriamente, portanto, estar em *estado de leitura*, para mim, implica negar momentaneamente as leituras já existentes do texto que se lê, ou de textos que abordam temas aproximados. A mesma exigência imposta pelos meios letrados aos iniciantes em leitura, para que estes suspendam seus conhecimentos considerados *senso comum*, vale para o estudioso da leitura, pois também no interior das comunidades interpelativas mais autorizadas forma-se um *senso comum* sobre qual seria a melhor leitura para um texto ou sobre a melhor maneira de abordá-lo. (BARZOTTO, prelo, p.11)

Análise dos dados

Dado 01

Diário de campo do dia 27 de Abril de 2018, com duas aulas seguidas (aulas 11 e 12) de Gramática, aulas em que a professora chama atenção dos seus alunos para a leitura do livro didático e para os estudos através dele.

A professora inicia a aula explicando sobre os pronomes relativos e utiliza o livro didático. Logo depois, retoma ao assunto que havia dado na aula anterior, pronomes indefinidos, e conceitua: “são aqueles que não conseguimos definir”, e explica que o pronome relativo é do mesmo jeito, ele está relacionado à outra coisa.

A professora enfatiza aos alunos: “o pronome relativo é utilizado para evitar as repetições no texto” como, por exemplo, a seguinte frase que está presente no livro: “muitos

conhecem a obra de Tarsila do Amaral, que pintou a obra Abaporu”, a professora explica: o “que” é pronome relativo, pois retoma ao substantivo, em seguida avisa aos alunos: “você não precisam decorar, mas ter uma noção sobre os pronomes.” Em seguida, ela pede para seus alunos: “abram seus livros na página 174”, após isso, começa a explicar sobre uma frase que continha pronomes indefinidos. No final da aula passa uma atividade sobre as diversas formas de pronomes e tenta resolver junto com os alunos.

Excerto 01

Para a análise será utilizado um determinado momento da aula em que a professora incentiva seus alunos a estudarem e a lerem o livro didático ofertado pela escola:

Depois pede para uma aluna que está sentada no meio da sala fazer a leitura sobre os pronomes relativos que está na página 174, mas a aluna fica perdida e não sabe em qual parte está o que a professora pediu para ela ler, os demais alunos a ajudam na leitura.

Mesmo que a aluna não estivesse prestando atenção na aula, os colegas de classe ajudam a identificar qual parte a professora pediu para ela ler, e a aluna consegue realizar a leitura. Dessa forma, pode-se inferir que a professora exige dos alunos apenas uma oralização do texto, pois a leitura se resume a uma decodificação, conforme afirma Antunes:

[...] uma atividade de leitura centrada nas habilidades mecânicas de decodificação da escrita, sem dirigir, contudo, a aquisição de tais habilidades para a dimensão da interação verbal – quase sempre, nessas circunstâncias, não há leitura, porque não há “encontro” com ninguém do outro lado do texto [...] (ANTUNES, 2003, p.27)

Dessa forma, a professora não incentiva uma interação verbal, porque não questiona aos seus alunos sobre o que foi lido, fica apenas na superficialidade do texto, porém supõe-se que os alunos sintam-se estimulados a ler pela constante cobrança que a professora faz.

Excerto 02

A professora fala aos alunos “não é necessário que o professor esteja se esgoelando para
você aprenderem, o livro é o guia de vocês quando o professor não está próximo”.

Neste excerto, percebe-se o incentivo que a professora dá para os seus alunos em relação à leitura do livro didático. Ela ressalta que há como os alunos aprenderem sozinhos sem que seja necessário o acompanhamento do professor, pois eles possuem o livro didático. Portanto, a professora exerce o seu trabalho com incentivo a leitura dentro da sala de aula

quando além de pedir para que os alunos leiam determinado texto na sala de aula, também pede para que leiam o livro didático em casa quando forem estudar.

Dessa maneira, pode-se afirmar que o aluno se sente estimulado a ler pelo incentivo que a professora dá, dizendo a eles que são capazes de estudarem sozinhos, sem que seja necessária a presença de um professor.

Dado 02

Diário de campo do dia 10 de Maio de 2018, com duas aulas seguidas (aulas 19 e 20) destinadas ao exercício da leitura. Aulas essas em que a professora leva paradidáticos com coletâneas de crônicas para os alunos lerem, e nessa leitura ela auxilia identificando em quais momentos o aluno está se equivocando como, por exemplo, em situações que há interrogação e o aluno não faz a oralização do texto como se fosse uma pergunta.

A professora chega à sala de aula e afirma: “hoje vocês irão exercitar a leitura, pois estão preguiçosos, precisam ler mais, porque no decorrer das aulas percebi que muitos ficam receosos em ler algo que eu peço”. Por isso, propõe a eles um livro diferente do livro didático, ela leva para a sala de aula vários livros de crônica, todos iguais, e pede para que os alunos se organizem em dupla. O título da crônica é intitulado “*considerações em torno das aves-balas*”. Depois que os alunos terminam a leitura, a professora começa a auxiliar cada aluno, avisando em que momento eles estão esquecendo da pontuação. Depois que acompanhou todos os alunos da turma, questiona a eles sobre o que o texto fala.

Excerto 01

A professora continua indo de dupla em dupla observando a leitura de cada aluno, acompanhando a leitura deles pelo seu livro, quando falham em algo ela avisa onde está o problema e pede para que leiam novamente.

Neste excerto, observa-se a preocupação da professora quanto à forma como os alunos leem o parágrafo selecionado, ela tenta auxiliar pedindo para que leiam novamente e leiam sem “atropelar” as pontuações, no entanto pode-se perceber que a professora parte somente de uma perspectiva linguística do texto, levando em consideração apenas sua materialidade a partir de fragmentos aleatórios. A professora não instiga os seus alunos sobre o que foi lido, nem qual a relação que há entre o parágrafo que o aluno leu com o do seu colega, que foi lido anteriormente, por exemplo. Dessa forma, pode-se inferir que há apenas uma oralização do

texto escrito, pois não se leva em consideração os sentidos que são produzidos, conforme afirma Riolfi:

[...] alunos que diante do texto, consideram exclusivamente a sua materialidade e produzem leituras que apreendem apenas fragmentos aleatórios. Se, de um lado, o aluno é capaz de “ler” um texto, no sentido de decodificá-lo, de outro, ele não consegue compreender o significado do segmento que “lê” em consonância com as outras partes que compõem o texto. A leitura bem-sucedida do aluno decorre de intervenções sistemáticas no trabalho do ensino. É necessário ensiná-lo a executar operações que, por nos parecerem óbvias, deixamos de pontuar. (RIOLFI, 2008, p.51)

Dessa maneira, a leitura bem-sucedida como afirma Riolfi decorre de intervenções da forma de como o aluno entende o texto e não da forma como ele oraliza os elementos linguísticos do texto, por isso a professora deve se preocupar em ensinar ao seu aluno qual a melhor forma para compreender o sentido expresso no texto.

Em relação à estimulação do aluno a ler, pode não haver, pois muitos alunos por não conseguirem atender aos aspectos linguísticos avaliados pela professora, podem se sentir coagidos a fazerem uma “leitura errada”, no sentido de oralizarem os textos sem levar em consideração o ponto ou a vírgula.

Excerto 02

Os alunos terminam a leitura e a professora diz: “agora já lemos bastante, vamos saber do que o texto fala”. O autor fala das balas perdidas, as “aves-balas”, “ele tirou isso de qual texto?”, os alunos respondem: “de Morte e Vida Severina do autor João Cabral de Melo Neto”, a professora continua interrogando: “aonde essas aves voam?” os alunos respondem: “Salvador, RJ, SP e BH”, a professora questiona “quais são as consequências?”, os alunos respondem: “órfãos, viúvas, pais inconsoláveis...”, a professora continua e fala uma parte do texto “quem fabrica sabe muito bem disso” e questiona aos alunos: “o que é esse disso?”, uma aluna responde: “que a bala fere e mata”, a professora continua questionando: “o autor diz que a bala não pode ser considerada perdida por quê?”, os alunos respondem: “vai ser sempre encontrada nos corpos”, a professora explica “perder e achar são problemas, não é algo positivo”, a professora continua a questionar: “o autor vai afirmar que nunca tivemos violência no Brasil? Sempre fomos positivos? Como era antes?”, os alunos respondem: “na base da faca e hoje é na base da bala”.

Neste excerto nota-se que a professora questiona aos seus alunos sobre o que o texto quer dizer, e as respostas para as perguntas que são feitas por ela estão presentes de forma

explícita no texto lido pela turma. Por exemplo, onde as aves-balas voam, as consequências, de qual texto foi tirado o termo “aves-balas” etc.

O texto é composto por quinze parágrafos e a professora começa interrogando aos alunos de qual texto o autor *Ivan Ângelo* tirou o termo aves-balas, tal resposta está presente de forma explícita no décimo segundo parágrafo da crônica:

O poeta João Cabral de Melo Neto deu um lindo nome a essas balas sem dono: ave-bala. No poema “Morte e vida Severina”, o retirante pergunta aos que levam um defunto: “Quem contra ele soltou / essa ave-bala”. E a resposta: “Ali é difícil dizer/ Irmão das almas,/Sempre há uma bala voando/desocupada”.

Pode-se inferir que a professora traça uma linha de raciocínio em relação às perguntas, porque a primeira pergunta que ela faz está presente no final do texto, supondo assim que os alunos se lembrem da resposta mais rapidamente.

Em seguida a professora questiona aos seus alunos aonde as “aves-balas” voam, a resposta para tal pergunta se encontra no segundo parágrafo da crônica:

Desde que isso começou — não faz muito tempo, nem pouco — mais de uma centena de pessoas foram atingidas só na cidade do Rio de Janeiro. Em São Paulo não se conta, ou perde-se a conta. Em Belo Horizonte, elas sinistramente trabalham em silêncio. Em Salvador são abafadas pelo baticum dos tambores.

A informação questionada pela professora é fácil de ser encontrada na crônica, pois os nomes das cidades onde as aves-balas voam possuem um maior destaque por serem nomes próprios e consequentemente por terem a primeira letra escrita em maiúsculo, além da resposta está presente no começo da crônica.

A professora continua os questionamentos e agora questiona sobre as consequências das aves-balas e em seguida sobre um elemento linguístico do texto que é quando questiona sobre o pronome “disso”, querendo saber a quem se refere. A resposta se encontra de forma explícita no nono parágrafo da crônica:

Uma bala, quando útil, fere, mata. É criadora: cria órfãos, viúvas, pais inconsoláveis. Quem a dispara sabe disso. Quem fabrica e vende sabe disso. Quem recolhe impostos sobre ela sabe muito bem. Porque ela não serve para mais nada, para isso foi feita.

Pode-se perceber que as perguntas que a professora faz é basicamente uma paráfrase do texto base, pois os alunos não se aprofundam no texto, de novo ficam na camada superficial respondendo o que “compreenderam” por meio de fragmentos que estão explícitos na crônica. Para isso Riolfi (2008, p.51) propõe aos professores uma forma de ajudar os alunos a não lerem o texto de modo automático: “[...] faz-se necessário, dessa forma, planejar

sequências didáticas que levem o aluno a retornar às questões suscitadas pelo texto, sem se limitar somente a seguir palavras da esquerda para a direita e de cima para baixo [...].”

Observa-se que a professora não faz um trabalho de leitura com os seus alunos, mostrando a eles como são construídos os efeitos de sentido da leitura, pelo contrário, exige deles uma “leitura correta”, que se resume a oralização do texto, onde são levados em consideração somente os aspectos linguísticos. Por isso, Riolfi (2008, p.63) propõe aos professores mostrar ao aluno como são construídos os efeitos de sentido no texto: “[...] Nosso trabalho consiste em enfrentar a palavra do outro para perceber como o texto foi organizado, que tipo de construção foi utilizada, qual o vocabulário escolhido etc.”

O material que a professora utiliza para reforçar a leitura dos seus alunos é o livro didático, que usa durante as aulas e sempre pede para que um ou outro aluno faça a leitura de algum trecho, e utiliza um livro de crônicas, que para trabalhar a leitura por meio dele utiliza duas aulas, nas quais propõe aos seus alunos a leitura por meio de parágrafos para cada dupla que foi formada no horário da aula.

Considerações finais

No início do trabalho foi proposta a seguinte pergunta norteadora de pesquisa: como o professor trabalha a leitura dentro da sala de aula? E a partir das análises realizadas no corpus deste trabalho foi possível perceber que a professora trabalha a leitura levando em consideração somente a oralização do texto escrito, ela não leva em consideração os sentidos que foram produzidos pelo texto.

A partir das análises foi possível observar ainda que a professora tenta fazer com que os alunos compreendam o texto, porém, nessa tentativa ela faz questionamentos que estão explícitos no texto e que não exigem do aluno uma produção de sentido sobre o que foi lido, pois as respostas são encontradas facilmente no texto. É interessante a forma como as perguntas surgem, pois a professora começa os questionamentos de trás para frente, ou seja, a partir do décimo segundo parágrafo e só depois que vai para o início do texto, no caso para o segundo parágrafo. É possível afirmar que essa linha de raciocínio está relacionada ao esquecimento rápido dos alunos sobre o que foi lido, e como a primeira pergunta estava localizada no final do texto era mais fácil os alunos responderem com rapidez.

Por fim, a partir das análises foi possível perceber que na verdade não há um exercício da leitura na sala de aula, mas uma oralização do texto escrito, levando em consideração apenas os equívocos linguísticos. A professora quando tenta exercitar com os seus alunos a

compreensão do texto fica apenas numa espécie de paráfrase do texto, pois ela faz perguntas que podem ser encontradas facilmente na crônica lida pelos alunos, dessa forma, não exige dos seus alunos uma compreensão de fato sobre o tema que foi abordado.

Referências

- ÂNGELO, Ivan. **Considerações em torno das aves-balas**. Disponível em: memoria.cenpec.org.br/file.php?id=3582. Acesso em: 10 de maio 2018.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**/ Irandé Antunes – São Paulo: Parábola Editorial, 2003. – (Série Aula; 1)
- BARZOTTO, Valdir Heitor. **Estado de leitura**/ Valdir Heitor Barzotto (org.). Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1999.
- GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**/ João Wanderley Geraldi. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- RIOLFI, Claudia [et al.]. **Ensino de língua portuguesa**/ Claudia Rilofi... [et al.] – São Paulo: Thomson Learning, 2008. – (Coleção ideias em ação/ coordenadora Anna Maria Pessoa de Carvalho)

VERIFICAÇÃO DE MARCAS DE NACIONALISMO NA CATALOGAÇÃO NAS GRAMÁTICAS DOS MARANHENSES FRANCISCO SOTERO DOS REIS (1871) E PADRE ANTONIO DA COSTA DUARTE (1859) DO SÉCULO XIX

Larissa de Farias Silveira¹²

Silvânia Aparecida Alvarenga Nascimento¹³

59

Resumo:

Este trabalho está inserido no Grupo de Estudos Linguísticos do Maranhão (GELMA). Assim, o objetivo é verificar as marcas de nacionalismo por meio da catalogação das gramáticas de Língua Portuguesa produzidas no Maranhão no século XIX, levantar o contexto histórico, além de selecionar, catalogar e analisar materiais didáticos de língua Portuguesa do período. Para a pesquisa, utiliza-se uma abordagem embasada nos métodos da Historiografia Linguística, fundamentado nos três princípios de Köerner (1996): contextualização, imanência e adequação. Desse modo, os livros didáticos analisados são “Grammatica portugueza, accomodada aos principios geraes da palavra seguidos de immediata applicação prática”, de Francisco Sotero dos Reis (1871), “Compendio da grammatica philosophica da lingua portugueza” do Padre Antonio da Costa Duarte (1859). Sendo assim, nota-se que, neste período, há uma valorização do que é típico do Brasil, pois os autores inserem marcas de nacionalismo em suas obras, tais como “Bahia”, “Olinda” e “Itapecuru” reforçando a identidade linguística, desse modo, proporciona certo distanciamento de Portugal, tendo uma relevância para os autores por reforçar em suas gramáticas a ideologia de nacionalismo.

Palavras-chave:

Gramáticas. Língua Portuguesa. Historiografia Linguística. Catalogação. Ensino.

Introdução

Este trabalho insere-se na linha de pesquisa em Linguagem, Memória e Ensino, coordenada pela Profa. Dra. Sônia Maria Nogueira¹⁴, desenvolvida pelo Grupo de Estudos Linguísticos do Maranhão (GELMA), cadastrado no Diretório de Pesquisa do CNPq, ligado ao Curso de Letras do *Campus* de Imperatriz, da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL. E tem por objetivo geral constatar se há um movimento nacionalista de valorização das diferenças regionais presentes nos manuais didáticos de ensino de língua portuguesa produzidos no Brasil no século XIX. Assim, tem como objetivos específicos: selecionar e fichar obras didáticas da legislação educacional do Maranhão do século XIX; descrever o momento político, social, econômico e ideológico, que abrange o período estudado, enfocando o ensino de Língua Portuguesa no Maranhão do século XIX; selecionar e analisar manuais didáticos de ensino de língua portuguesa do Maranhão do século XIX;

¹²GELMA/UEMASUL – PIBIC/FAPEMA; larissafariaslf2@gmail.com

¹³GELMA/UEMASUL – PIBIC/FAPEMA; silvania-slim@hotmail.com

¹⁴Orientadora Profa. Dra. Sônia Maria Nogueira – GELMA/UEMASUL; ssonianogueira@gmail.com

Identificar quais as dimensões do movimento nacionalista de valorização das diferenças regionais presentes nos manuais didáticos de ensino de língua portuguesa do Maranhão do século XIX.

A base teórica consiste na Historiografia Linguística – HL que tem por objetivo descrever e explicar como se produziu e se desenvolveu um conhecimento linguístico, embasada nos princípios de Koerner (1996): *contextualização*; *imanência* e *adequação*. Portanto, foi feita análise com a catalogação e verificação no *corpus* “Grammatica Portuguesa acomodada aos principios geraes da palavra seguida de immediata applicação pratica”, 2ª edição, de 1871, de Francisco Sotero dos Reis; e no “Compendio da Grammatica Philosophica da Língua Portuguesa”, 4ª edição, de 1859, do Padre Antonio da Costa Duarte.

Historiografia Linguística e Metodologia

Este trabalho é de natureza qualitativa, visto que busca a verificação de obras pedalinguísticas do século XIX. Diante disso, a pesquisa utiliza os métodos da Historiografia Linguística, conforme Altman:

A Historiografia Linguística que ambicionar descrever e explicar a história das ciências da linguagem, e os fatores que puderem ser associados ao seu desenvolvimento, deve ambicionar igualmente examinar as circunstâncias de produção e de recepção do conhecimento que se constrói sobre a linguagem e as línguas. Dessa perspectiva, a historiografia linguística tem como objetivo a história dos processos de produção e de recepção das ideias linguísticas e das práticas delas decorrentes que, por sua vez, geraram novas ideias e novas práticas, em um processo de continuidade e descontinuidade, de avanços e de retomadas, inerentes à busca de conhecimento. As maneiras pelas quais o conhecimento linguístico se produziu, desenvolveu, foi divulgado e percebido também fazem parte, em suma, da sua história. (2012, p. 22).

Sendo assim, será privilegiado os três princípios de Köerner (1996), que consistem em *contextualização*, a fim levantar o clima de opinião da época com suas correntes políticas, ideológicas, social, econômica, cultura e educacional; a *imanência*, tenta estabelecer um conhecimento global e crítico do conteúdo do documento; e a *adequação*, que trata de aproximações do vocabulário técnico; no entanto, o último não será abordado.

No primeiro momento, selecionou-se obras didáticas do Maranhão do século XIX, para, logo em seguida, fichá-las. Posteriormente, levantou-se o contexto histórico, político e educacional brasileiro, salientando o Estado do Maranhão, para iniciar a verificação do *corpus*. Assim, buscando diminuir as dificuldades de pesquisa sobre língua materna no estado

Contexto educacional do Brasil Oitocentista

No Brasil oitocentista, a educação era restrita, apenas, à camada dominante e os métodos didáticos utilizados eram uma cópia dos Europeus; todavia, os docentes não tinham a preparação necessária e, como consequência, cada um ensinava como sabia e como podia, fazendo com que muitos mestres dessem aulas em suas próprias casas, tendo um sistema educacional debilitado. Portanto, havia alunos que não conseguiam escrever de acordo com a norma padrão da língua, tendo em vista a pouca preparação dos docentes. (NOGUEIRA, 2015, p. 56).

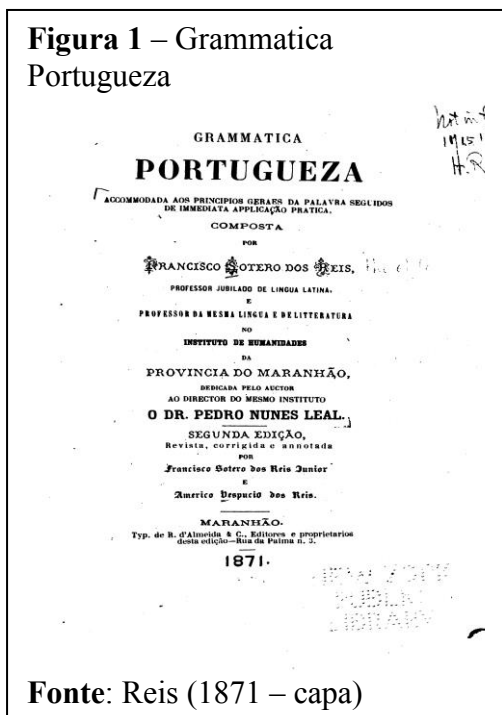
Diante disso, na Província do Maranhão, no início do século XIX, a maioria dos jovens pertencentes à minoria branca ia estudar na França ou Inglaterra, trazendo traços da cultura europeia; no entanto, na metade do mesmo século, a província maranhense estava ficando economicamente fraca e existiam grandes dívidas com fazendeiros e negociantes portugueses; mas, quando se trata da educação, alguns pontos devem ser salientados, como é reiterado por MÉRIAN (*apud* NOGUEIRA, p. 59) ao afirmar que o “Liceu Maranhense foi criado com a Lei nº 77, de 24/7/1838 e o primeiro diretor foi o famoso gramático Francisco Sotero dos Reis”.

Tendo em vista que o ensino no Maranhão possuía uma baixa qualidade educacional, a administração da Província Maranhense queria que o ensino fosse distribuído entre todos os cidadãos pertencentes ao estado. Desse modo, Cabral (1984, p. 31) salienta que o “[...] Estado deveria, portanto, criar um sistema educacional na Província, que efetivamente promovesse a instrução primária, de forma a atingir a toda a população maranhense livre”.

Desse modo, a escola primária oferecida pela província à camada não privilegiada era baseada na moral cristã; portanto, nas escolas de primeiras Letras, era de sua importância o ensino religioso utilizado como maior arma para aderir habilidades para o convívio em sociedade, diante disso, um dos objetivos do Estado do Maranhão era que cada discente compreendesse seus direitos e deveres e pudesse ter noções básicas em qualquer área ou posição que viesse a ocupar dentro da sociedade. Assim, o estado defendia o método de Lancaster, como afirma Nogueira:

A prática desse sistema era monitorial, uma vez que os alunos de toda uma escola eram divididos em grupos que ficavam sob direção imediata dos alunos mais adiantados os quais instruíam a seus colegas escrita, cálculo e catecismo do mesmo modo como foram ensinados pelo mestre, horas antes. Esses alunos auxiliares eram denominados monitores. (NOGUEIRA, 2015, p. 60).

**Figura 1 – Grammatica
Portugueza**



Fonte: Reis (1871 – capa)

Assim sendo, esse era o sistema educacional em vigor na província do Maranhão, pois seus governantes acreditavam que ajudaria na ascensão da educação e que o resultado alcançado pelo método seria atingir o máximo de maranhenses livres.

Dessa forma, o movimento nacionalista se fez presente no Brasil oitocentista, e este estudo busca identificá-lo e aproximá-lo dos docentes da atualidade, não só como memória, mas também como pesquisa relevante no ensino da língua na atualidade.

Catálogo e verificação de marcas de nacionalismo

A catalogação consiste em levantar informações sobre um documento ou conjunto dos mesmos, essas vão da autoria ao conteúdo presente no *corpus*. Enquanto, para à realização da verificação é necessário a leitura, fichamento e buscar a etimologia das palavras, bem como seus significados.

Assim, iniciamos a primeira análise com a obra de Francisco Sotero dos Reis, que teve seu lugar de destaque não apenas como integrante do chamado Grupo Romântico Maranhense, como também por influenciar diretamente com seus trabalhos de cunho didático-pedagógico na formação educacional do Maranhão.

Na **Figura 1**, apresentamos a capa da obra intitulada “Grammatica Portugueza” com o subtítulo “accommodada aos principios geraes da palavra seguidos de immediata applicação prática”, composta por Francisco Sotero dos Reis. O autor insere a informação de que é “Professor jubilado de lingua latina”, mostrando sua titulação e autoridade para elaborar a obra. Em seguida, observamos que o autor é “Professor da mesma lingua e de litteratura no Instituto de Humanidades da provincia do Maranhão”, comprovando sua qualificação em ministrar disciplinas em instituição de ensino.

O autor dedica a obra “ao director do mesmo Instituto o dr. Pedro Nunes Leal” em sinal de respeito e devoção ao intelectual. A primeira edição data de 1886 e esta segunda

edição foi “Revista, corrigida e anotada”, indicando a preocupação com a atualização gramatical da obra, realizada pelo próprio autor em parceria com Americo Vespucio dos Reis, um de seus filhos.

Outra informação relevante foi a publicação da obra na “Typ. de R. d’Almeida & C., Editores e proprietários desta edição – Rua da Palma” em 1871.

A seguir, iniciamos a catalogação da obra conforme o **Quadro 1**, abordando: acesso ao texto; período; nome do autor; datação do autor; sua biografia e o título da obra.

Quadro 1 - Grammatica Portugueza, de Francisco Sotero dos Reis (1871) – parte 1

Acesso ao texto	Livro impresso, digitalização Biblioteca Benedito Leite, São Luís, Maranhão.
Período	Segunda metade século XIX.
Nome do autor	REIS, Francisco Sotero.
Datação do autor	Nasceu em 22 de abril de 1800 e morreu em 16 de janeiro de 1871.
Biografia do autor	Francisco Sotero dos Reis foi autodidata. O gramático ministrava aulas particulares de latim e francês em sua própria residência. Com 21 anos, Sotero dos Reis já lecionava gramática latina, e dois anos depois foi aprovado em concurso público, assumindo a cadeira de Latim, tornando-se o primeiro professor público do Maranhão, após a Independência e produziu diversas obras literárias. (NOGUEIRA, 2015)
Título da obra	Grammatica Portugueza, accomodada aos principios geraes da palavra seguidos de immediata applicação prática.

No **Quadro 1**, se encontra o local onde foi localizada e selecionada a obra; o período de sua publicação original; os dados do autor como nome, datas de nascimento, falecimento, biografia do autor e o título da gramática. Cabe destacar que Sotero dos Reis é considerado o primeiro professor público do Maranhão e, também, por meio de suas obras, muito contribuiu com a educação maranhense.

Em continuidade, apresentamos a catalogação da obra conforme o **Quadro 2**, abordando: data e local da edição original; edição utilizada e volumetria.

Quadro 2 - Grammatica Portugueza, Francisco Sotero dos Reis (1871) – parte 2

Original (data, local)	1866, Maranhão.
Edição utilizada	2ª edição, 1871, obra digitalizada, propriedade da Biblioteca Benedito Leite, São Luís, Maranhão.
Volumetria	336 páginas, na folha de rosto aparece o título: GRAMMATICA PORTUGUEZA; a segunda página se trata dos direitos de impressão e edição dos herdeiros, por tratar-se de uma obra póstuma, a terceira página aparece o título: GRAMMATICA PORTUGUEZA: sub-título:

ACCOMODADA AOS PRINCIPIOS GERAES DA PALAVRA SEGUIDOS DE IMMEDIATA APPLICAÇÃO PRÁTICA, POR FRANCISCO SOTERO DOS REIS, PROFESSOR JUBILADO DE LINGUA LATINA, E PROFESSOR DA MESMA LINGUA E DE LITTERATURA NO INSTITUTO DE HUMANIDADES DA PROVINCIA DO MARANHÃO, DEDICDA PELO AUCTOR AO DIRECTOR DO MESMO INSTITUTO O DR. PEDRO NUNES LEAL. Na página seguinte uma carta dos filhos e herdeiros de Sotero dos Reis ao público, expondo os elogios recebido pela gramática logo em sua primeira edição sendo considerada como perfeita no estilo, na perspicuidade, precisão das definições e regras doutrinais, por esse motivo a sua adoção pelas escolas públicas da província, e justificando as novas publicações, por terem acabado os exemplares e devido a grande procura, na próxima página os prolegomenos. No final da gramática, uma folha contendo a errata.

No **Quadro 2**, podemos observar o período de sua publicação, a edição utilizada na pesquisa, assim como a quantidade de páginas, a descrição das primeiras páginas e a errata na última página da gramática. E, assim, reiteramos a seleção desta obra, uma vez que foi adotada nas escolas públicas do Maranhão no século XIX.

De acordo com os objetivos específicos, após a apresentação da catalogação da obra, abordamos, a seguir, a verificação das marcas de nacionalismo na “Grammatica portugueza”, de Reis (1871), como o regionalismo, conforme o **Quadro 3**:

Quadro 3 – Regionalismo

MARCA	CITAÇÃO	P.
Brazil Amazonas Bahia	O Brazil, a Bahia, o Amazonas, os Andes, o mesmo que, o império Brazil, a provincia Bahia, o rio Amazonas, os montes Andes; o imperio do Brazil, a provincia da Bahia, o rio das Amazonas, o mesmo que, o imperio do territorio Brazil, a provincia da divisão territorial Bahia, o rio das mulheres Amazonas (pois dellas lhe veio o nome). (p. 20)	20
Bahia	Partio para Bahia	168
Pernambuco	Seguiu até Pernambuco	168
Brazil	O Brazil, imperio mui vasto e rico, é a todos os respeitos a segunda nação da America	172
Brazil	N'estes dois exemplos, amor e delicias do genero humano, são qualidades que se attribuem a Tito, e, imperio mui vasto e: rico, qualidades que se attribuem ao Brazil	172

Nota-se que Reis (1871) utiliza marcas de nacionalismo que se repetem no decorrer da obra, pois exaltam o Brasil. Além do autor se preocupar em citar o estado do Maranhão, do qual era natural, também, é evidenciado o estado da Bahia. Assim como no **Quadro 4** a seguir:

Quadro 4. Nacionalidade e palavras indígenas

MARC A	CITAÇÃO	P.
Brazil	O Brazil, que é imperio que é mui vasto, e é mui rico, e a todos, os respeitos a segunda nação da América	17 2
Bahia	Quando partirás da Bahia para a Côrte, subordinada (completiva, porque concorre para completar o attrilmtto da principal de que faz parte);	22 5
Bahia	Quero saber quando partirás da Bahia para a Côrte, como tencionavas, afim de poder remetter.tedirectamente ao lugar, onde te achares, as cartas que tiver de escrever-te	22 5
Brazil Maranhã o Ibiapaba	A inicial de todos os nomes proprios, como se vê em, Pedro, Brazil, Maranhão, Amazonas, Ibiapaba, Olutraies.	23 0
Cipó Condurú	sobre a syllaba accentuada, como s em, Amáramos, sé, vertí, cipó, condurú.	24 4

A gramática de Reis (1871) exalta os lugares do Brasil. Assim, o autor utiliza em seus exemplos os estados do Nordeste, deixando claro o regionalismo em sua obra. Além disso, apresenta palavras de origem indígena, pois o país buscava se aproximar cada vez mais de suas origens, e cabe ressaltar que é citado o maior rio do Brasil, o Rio Amazonas, considerado uma das maiores riquezas do país.

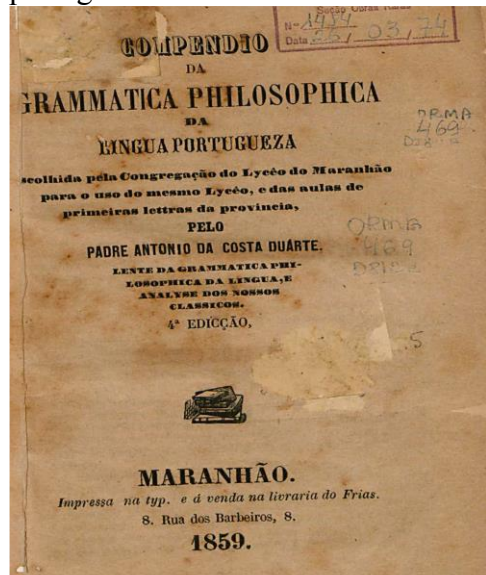
Dando continuidade, a segunda análise será com a obra de Padre Antonio da Costa Duarte, grande representante da gramaticografia maranhense e influenciador na formação educacional do Maranhão.

Na Figura 2 identificamos a capa da obra, na qual é ressaltada que foi escolhida pela congregação do Lycêo do Maranhão para o uso do mesmo Lycêo, e das aulas de primeiras letras da provincia, confirmando que tem a chancela da congregação para a adoção na instituição e em toda a província. Isto comprova o grande prestígio do autor na educação maranhense e pode-se inferir que a gramática do Padre Antonio da Costa Duarte alcançou um prestígio considerável, o qual durou um período aproximado de quatro décadas na província do Maranhão.

Outra informação de destaque é que o autor é “lente da grammatica da lingua, e analyse dos nossos classicos”, um dos professores de prestígio daquele período. Trata-se, pois, da 4ª edição, publicada em 1859, na tipografia do Frias, 8 Rua dos Barbeiros, 8, no Maranhão.

Após a identificação da capa, tratamos da catalogação, pois sendo o registro de

Figura 2 - Compendio da grammatica philosophica da lingua portugueza



informações sobre um determinado documento ou conjunto de documentos, permite a descrição da obra para que possamos elaborar um banco de dados e, assim, disponibilizar o material deste estudo para futuras pesquisas.

Iniciamos, assim, a catalogação da obra, conforme o Quadro 5, abordando: acesso ao texto; período; nome do autor; data de nascimento do autor; sua biografia e o título da obra.

Quadro 5 – Compendio da grammatica philosophica da lingua portugueza, padre Antonio da Costa Duarte (1859) – parte 1

Acesso ao texto	Livro impresso, digitalização Biblioteca Benedito Leite, São Luís, Maranhão.
Período	Primeira metade do século XIX
Nome do autor	Duarte, Antonio da Costa
Datação do autor	Nasceu no final do século XVIII
Biografia do autor	Nasceu na província do Maranhão no fim do século XVIII, foi presbítero do hábito de São Pedro, lente da grammatica da lingua, e analyse dos nossos classicos”. (BLAKE, 1883, p. 144-145)
Título da obra	Compendio da Grammatica Philosophica da Lingua Portugueza

No **Quadro 5**, podemos encontrar o local de da obra, qual o período de sua publicação, o nome e a biografia do autor, além do título da gramática.

A seguir, a catalogação da obra, conforme o Quadro 6, com data e local da edição original; edição utilizada e volumetria.

Quadro 6– Compendio da grammatica philosophica da lingua portugueza, do padre Antonio da Costa Duarte (1859) – parte 2

Original (data, local)	1829, Maranhão.
Edição utilizada	4ª edição, 1859, obra digitalizada, propriedade da Biblioteca Benedito Leite, São Luís – Maranhão
Volumetria	120 páginas, na folha de rosto aparece o título: COMPENDIO DA GRAMMATICA PHILOSOPHICA DA LINGUA PORTUGUEZA na segunda página aparece o título: COMPENDIO DA GRAMMATICA

PHILOSOPHICA DA LINGUA PORTUGUEZA e o sub-título: Escolhida pela congregação do Lyceo do Maranhão para o uso do mesmo Lyceo, e das aulas de primeiras letras da provincia, pelo PADRE ANTONIO DA COSTA DUARTE. LENTE DA GRAMMATICA DA LINGUA, E ANALYSE DOS NOSSOS CLASSICOS, na terceira página aparece a introdução, nas duas últimas páginas o índice.

No **Quadro 6**, identificamos o período de sua primeira publicação, a edição utilizada, assim como a quantidade de páginas, e descrição das páginas iniciais e o índice ao final das últimas páginas da gramática.

Da mesma forma que na obra anterior, em cumprimento aos objetivos específicos, após a apresentação da catalogação, apresentaremos, a seguir, a verificação das marcas de nacionalismo no “Compendio da Grammatica Philosophica da Lingua Portugueza”, de Duarte (1859), como elementos da flora e fauna, conforme o **Quadro 7**.

Quadro 7 - Valorização da nacionalidade, assim como de elementos da Flora e Fauna local

MARCA	CITAÇÃO	P.
Brasileiro Brazil Maranhense Maranhão	Nomes gentílicos ou nacionais são uns adjectivos, que declararão a gente, nação, ou pátria donde cada um é como: Brasileiro natural do Brazil, Maranhense do Maranhão	29
Itapecurú	São do genero masculino que significam machos, como: Pedro, Leão; os que significam officios e ministérios próprios de homem, como: Imperador Bispo, os que significam Deuses Falsos, anjos, ventos, montes, mares, rios e mezes. Porque se personalizam em figura de homem, como: Jupiter, Lucifer, norte, Olimpo, Itapecurú e Janeiro.	31
Bahia Olinda	Por analogia tambem são femininos os nomes de Regiões, Provincias, Terras, Ilhas e Cidades. Numidia, Bahia, Creta e Olinda.	31
sabiá	Por isso quando quizermos fallar do macho, ou da femea, determinantemente, diremos: o sabiá macho, a cobra femea, o macho da cobra	31
Bacuri Angú	São do gênero masculino os nomes acabados á agudo e, i, o, u, ão em, im, om, um, como tafetá, Valle, bacuri, angú, ovo, pão, vintém, Brim, som, jejum	31

Nota-se que há o uso recorrente de lugares do Brasil, além de ter elementos da Flora e Fauna local. Assim sendo, o autor cita estados nordestinos e busca em seus exemplos utilizar as marcas Maranhão, Pará e Bahia, consideradas grandes províncias no século XIX. Assim, continuaremos com as verificações no Quadro 8.

Quadro 8 - Valorização das Regiões próximas à província

ISBN: 978-85-7862-785-0

MARCA	CITAÇÃO	P.
Pará	O café do Pará	36
Bahia	O artigo faz de nomes apellativos nomes proprios, como A Bahia, O Porto	37
Pernambuco Olinda Brazil, Itapecurú	Os nomes próprios não levam como artigo, como: Pernambuco e Olinda; com tudo muitas vezes usamos do artigo antes delles; mas nesse caso o artigo concorda com o apellativo da classe que pertence o nome próprio, como: Brazil o Imperio Brazil, o Itapecurú O rio Itapecurú	37
Maranhão Pará	Com mostra companhia ou de coisas ou de pessoas como: Maranhão com o Pará, estou com meus amigos	95
Maranhão Pará	Desde Maranhão até Pará	96
Pernambuco Bahia	A preposição indica o lugar onde uma pessoa vi sem tenção de ficar como: vou a Pernambuco e dali para a Bahia	96
Brazil	O Brazil é vastíssimo, ou seja, o Brazil é um império vastíssimo.	107
Pernambuco Bahia.	As vezes o verbo, ou nome de preposição, se há de entender com outro como: chegarão dois navios, um de Pernambuco outro da Bahia, isto é, chegarão dois navios um navio chegou de Pernambuco, e outro navio da Bahia.	117
Brazil Brazileiro Maranhense	Todos os nomes proprios ou sejam de pessoas como: Cezar ou de cousas como Brazil; Tejo ou de apellidos como: Souza; Menezes ou de artes esciencias como: theologia, Grammatica, Logica; e os nomes que significam professores delas como: Theologo, Grammatico, Logico, nomes de mezes como: Janeiro, ou nomes Patrios e Gentilicos como: Brazileiro, Maranhense	131

Na gramática de Duarte (1859) há uma grande reincidência da marca “Maranhão”, uma exaltação à província. Além disso, são citados estados nordestinos, evidenciando um sentimento regionalista, e a Província do Pará, que mantinha proximidade com o Maranhão. Complementamos, também; com o destaque dado ao nacionalismo como em “maranhense” e “brazileiro”, mostrando o orgulho por parte do autor ao mencioná-los em sua obra.

Considerações finais

Este trabalho se torna relevante para manter a cultura linguística brasileira, pois, apesar de seu processo de colonização no qual houve um choque de cultura, percebemos traços do colonizador que deixou como maior herança a língua e a religião. Entretanto, nota-se que, no século XIX, há uma valorização do que é típico do Brasil com suas diferenças regionais e linguísticas. Desse modo, proporciona certo distanciamento de Portugal, tendo uma relevância para os autores por deixarem marcas de nacionalismo como brasileiros e maranhenses.

Dessa forma, o movimento nacionalista se fez presente no Brasil oitocentista e este estudo busca identificá-lo e aproximá-lo dos docentes e estudiosos da atualidade, não só como memória, mas também como pesquisa relevante no ensino da língua portuguesa.

Referências

- ALTMAN, Cristina. Dossiê: **História, estórias e historiografia da linguística brasileira**. Todas as Letras, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 14-37, mar. 2012. Disponível em: <<https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tl/article/viewFile/4526/3488>> Acesso em 08 jul. 2018.
- CABRAL, Maria do Socorro. **Política e educação no Maranhão**. São Luís: SIOGE, 1984.
- DUARTE, Antonio da Costa. **Grammatica Philosophica da Língua Portuguesa**. 4. ed. São Luis, 1859.
- NOGUEIRA, Sônia Maria. **Língua Portuguesa no Maranhão do século XIX Sob o Enfoque Historiográfico**. São Luís: Eduema, 2015.
- NOGUEIRA, Sônia Maria. Estudos historiográficos e o ensino da língua portuguesa. **Anais do XIII CNLF**. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2009.
- KÖERNER, E. F. K. “**Questões que persistem em Historiografia Linguística**”. Trad. de Cristina Altman [orig. inglês “Persistent issues in linguistic historiography” *Professing Linguistics Historiograph*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 1995] ANPOLL. Revista da Associação Nacional de Pós-graduação em Letras e Linguística 2.
- REIS, Francisco Sotero dos. **Grammatica Portuguesa**, acomodada aos princípios geraes da palavra seguidos de immediata aplicação prática. 2. ed. São Luis, 1871.

ALTERIDADE E ESCRITA:

A INCORPORAÇÃO DO DISCURSO OUTREM EM PRODUÇÕES TEXTUAIS

Raina Kathleem Apoliano da Silva¹⁵

Resumo:

O presente artigo objetiva analisar em que medida os alunos do 3º ano do ensino médio de uma escola pública da cidade de Bacabal empregam em seus textos o que foi ensinado nas aulas de produção textual. Para tanto, tomaremos um duplo objeto de análise: os diários de campo, que registram a observação das aulas, e as produções dos discentes. Nessa investigação buscaremos responder o seguinte questionamento: Como e em que medida os alunos incorporam o conhecimento das aulas de produção textual em seus textos?. Esta pesquisa, utilizando uma metodologia qualitativa, justifica-se por destacar a relação da alteridade no texto escrito, ou seja, como são incorporados e manifestados os outros discursos na escrita de um texto. Os resultados desta pesquisa revelam que, de modo geral, os outros dizeres, o conteúdo da aula, constituem e manifestam-se dentro da produção escrita dos alunos. O suporte teórico desta pesquisa será fundamentado na teoria do “Discurso de Outrem”, Bakhtin (2006), e nas abordagens de Britto (2004) sobre o trabalho com o texto em sala de aula, entre outros autores.

Palavras-chave:

Texto; escrita; aula; discurso de outrem.

Introdução

A presente pesquisa toma como tema a alteridade em textos escritos, mais especificamente buscamos analisar como são incorporados e manifestados os outros discursos (Discurso Outrem) na escrita de textos dos alunos de uma turma de 3º ano do ensino médio de uma escola pública da cidade de Bacabal - MA. Esta pesquisa se insere no projeto *A produção na aula de Língua Portuguesa: estilo e objeto de ensino*, financiada pela FAPEMA e está norteada pela seguinte pergunta: Como e em que medida os alunos incorporam o conhecimento das aulas de produção textual em seus textos?. Para responder tal questão, foram estabelecidos os seguintes objetivos: verificar em que medida a aula é refletida nas produções dos alunos do 3º ano do ensino médio e qual a relação dos alunos com os outros discursos; identificar em alguns dos textos dos alunos o que foi explanado em sala de aula; e analisar a aula, registrada por meio de diário de campo, os textos empregados na aula pelo docente e os produzidos pelos alunos.

¹⁵ Acadêmica em Letras na Universidade Federal do Maranhão, campus de Bacabal. Contato: rainaapoliano30@gmail.com.
Orientadora: Profa. Dra. Mariana Aparecida de Oliveira Ribeiro. Professora da Universidade Federal do Maranhão, campus de Bacabal. Contato: maribeiro58@gmail.com.

A importância desta pesquisa consiste em analisar a relação da alteridade no texto escrito do aluno, ou seja, como são incorporadas e manifestadas a outras vozes e outros discursos como, por exemplo, a aula de produção textual, na escrita de um texto. O tema da alteridade é explorado por diversos autores, como Bakhtin (1979), que é um dos autores que empregaremos neste texto, Authier-Revuz (2004), Ducrot (1989) e perspectivas teóricas, como a análise do discurso, a teoria da enunciação e a linguística textual.

Para explicar as abordagens que serão utilizadas na análise, é necessário considerar o conceito do Discurso de Outrem (BAKHTIN, 1979). Bakhtin afirma que o discurso de outrem pode entrar no discurso “como uma unidade integral da construção” (1979, p. 147), isto é, levando em consideração que a linguagem é dialógica e sempre acompanhada de dizeres anteriores e que nenhum deles é puro, porque o outro está sempre influenciando nas produções do sujeito, a palavra “do outro” se incorpora no texto como uma marca do produtor, mesmo não o sendo num sentido puro. Ainda seguindo este panorama, mesmo o texto sendo repleto de dizeres/vozes de outros, é preciso que haja uma relação de unidade dos discursos, portanto, a organização dos outros discursos deve possuir regras que estabelecem a “homogeneidade” do que foi escrito, não deixando de ter o seu caráter heterogêneo.

Para Bakhtin (1979), é na relação com o outro que o sujeito se constitui. Essa permissão é justamente o que faz com que o autor sustente a impossibilidade de um enunciado monológico. Isso significa que todo enunciado é composto por outros dizeres já pronunciados em outra cena enunciativa. Sustentar essa posição neste texto implica afirmar que ao compor um texto escrito, um aluno do ensino médio vai mobilizar uma série de saberes e dizeres advindos de outros discursos. Contudo, o que nos interessa, neste texto, não é só afirmar a existência dessa alteridade, mas analisar como ela interveem na composição de um texto.

Além disso, Britto (2004) discorre sobre as condições de produção de textos escolares, estas são de fundamental importância para o entendimento do discurso e dos dizeres de Outrem. Ele explica a questão da identificação de um interlocutor no texto do aluno e esclarece que “A escola [...] passa a ser determinante da própria estrutura de seu discurso” [do aluno] (BRITTO, 2004, p. 120), no sentido que, a princípio, o que o aluno escreve passa a ser “resposta” ao que a escola pode esperar e, por isso, o discente traz para o texto o que concerne ao outro para fazer-se entender ao outro que, no caso, seria a Escola/professor.

Partindo desse ponto, chamamos atenção para um ponto importante nas nossas análises, o fato de que, por analisarmos textos produzidos em contexto escolar, esses textos tem um interlocutor, um outro, privilegiado em seu texto: o discurso escolar. Esse discurso

escolar pode se manifestar tanto nos dizeres do professor, quanto a certas normas e discursos que circulam em um ambiente escolar. Um exemplo disso é nos dado por Geraldi (1985) quando problematiza a diferença entre redação e produção escrita. Este autor sustenta que há “textos” que são produzidos na escola que não mereceriam o estatuto de texto, uma vez que se tratam de textos artificiais, seja pela temática proposta, seja porque são textos que tem somente o professor como interlocutor e não circulariam além dos muros da escola. Sobre a temática, o autor destaca como a tradição escolar produziu por anos a fio a obrigação dos alunos produzirem textos que relatem sobre as suas férias, independente do fato desses terem o que dizer sobre esse assunto ou interessar-se por ele.

Tendo em vista os objetivos que propusemos, adotaremos para essa investigação de uma metodologia qualitativa, uma vez que essa tem um maior foco na subjetividade do objeto, nas suas particularidades. “Na pesquisa qualitativa, primeiramente faz-se a coleta dos dados a fim de poder elaborar a “teoria de base”, ou seja, o conjunto de conceitos, princípios e significados.” (LAKATOS, 2011, p. 272), logo, o método de análise de textos aqui empregado é qualitativo por consistir em uma seleção de determinados textos escritos por alunos para analisar qualitativamente os discursos de outro, tudo isso associado e correlacionado à teoria, isto é, a pesquisa bibliográfica

Coleta de Dados

Os diários de campo que serão analisados foram elaborados em um estágio de observação em uma escola pública estadual da cidade de Bacabal – MA no período dos meses de março e abril do ano de 2018. Foram acompanhadas as aulas de Língua Portuguesa de duas turmas do terceiro ano do Ensino Médio. Essas aulas são divididas em três eixos: gramática, literatura e produção textual.

Assim como os diários de campo das aulas de produção textual, foram também coletadas de uma dessas turmas as produções textuais dos alunos. Trata-se da redação de uma proposta de intervenção, seguindo o modelo de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Os registros e a coleta dos textos foram realizados a fim de estabelecer uma relação entre estes para analisar como o discurso outrem é manifestado dentro da produção escrita.

Análise de Dados

Para o desenvolvimento da análise dos dados, foram selecionados trechos de um diário de campo, o texto base lido na aula ministrada escolhida e três textos escritos por três alunos

nesta mesma aula. A aula escolhida foi a décima oitava, esta faz parte de um conjunto de vinte e uma aulas registradas por meio de diários de campo durante o período de março a abril do ano de 2018. Trata-se de uma aula de produção textual que foi ministrada por duas estagiárias no período de regência dessas.

Na aula a ser analisada houve a exposição de um exemplo de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) acerca da violência contra a mulher, depois ocorreu a explicação sobre como fazer um texto dissertativo-argumentativo e, ao fim, foi pedido para os alunos escreverem uma conclusão de um texto dissertativo argumentativo com proposta de intervenção no modelo ENEM. Segundo as docentes, a produção limitou-se a conclusão do texto, pois os discentes tinham pouco tempo redigirem um texto inteiro e porque, os alunos tinham certa dificuldade em elaborar uma proposta de intervenção. A aula possuiu um único bloco de 50 minutos e o material geral utilizado foi o projetor (data show) e o notebook.

Fragmentos 1, 2 e 3 – trechos do diário de campo da aula do dia 13/04/2018 – apresentação do texto base e breve discussão.

[...] a estagiária B. começa a aula com o seguinte tema no slide: **“A persistência da violência contra a mulher”**¹⁶; logo após aparece uma imagem com o escrito: **“Feminicídio: basta!”**; então ela começa a ler uma redação¹⁷ do slide a respeito do primeiro tema. A estagiária S. pergunta aos alunos sobre o que se trata o texto, eles respondem: **“violência contra a mulher”**; então ela confirma a resposta dos alunos e diz que o nome que se dá a essa prática é **“feminicídio”**.

[...] Novamente ela pergunta sobre o que se trata o texto, além de ser acerca da violência contra a mulher, os alunos falam: **“desigualdade”, “desigualdade de gênero”, “mudança de salário”, “direitos iguais”**; ela confirma a resposta deles falando que está correto e diz que o texto também discorre sobre o **‘machismo’ “porque é o homem que está fazendo isso com a mulher”**; ela pergunta se no texto tem algum motivo para acontecer essa violência, um discente diz que **“é porque tratam a mulher como um objeto”**.

[...] a estagiária S. pergunta se eles [alunos] sabem o que é uma proposta de intervenção, eles confirmam, e ela pergunta o que é, eles respondem que é dar uma solução. [...] ela diz que as redes sociais e a denúncia podem ser usadas na conclusão. [...] Finalizando, a estagiária S. pede para os alunos escreverem uma conclusão com proposta de intervenção sobre o feminicídio.

¹⁶ Grifos nossos. Os grifos foram feitos para ressaltar o que se refere à análise.

¹⁷ ANEXO A – redação apresentada na aula.

Por meio da leitura destes trechos da aula, vemos que o tema abordado pelas docentes era a produção de uma proposta de intervenção. A proposta feita nos mostra a grande influência do modelo de texto do Enem, é este que parece ser considerado o modelo de um texto dissertativo argumentativo pelas docentes. É deste exame que sai: 1) a proposta de produção a ser feita pelos alunos, o tema a persistência da violência contra as mulheres foi um tema de uma edição do Enem; e 2) a ideia de que a conclusão de um texto dissertativo argumentativo deve ser composta por uma proposta de intervenção.

No fragmento um, vemos como a proposta de produção é apresentada e “explicada” para os alunos. O tema parece ser então ser ressignificado pelas estagiárias, ao perguntar aos alunos qual o tema, esses afirmam que é a violência contra a mulher. Na interpretação desses alunos da temática, vemos como um dos significantes fica de fora: a persistência. É justamente esse significante que garante a historicidade, mostrando a recorrência da prática de violência contra as mulheres. Na sequência da aula, vemos outro significante é privilegiado pelas docentes: o feminicídio. Em um processo de deslizamento metonímico, as docentes afirmam que o tema da violência contra a mulher pode ser resumido ou nomeado como feminicídio e ao fazê-lo, apagam, mais uma vez, outros significantes: a persistência da violência e outras formas de violência, como a violência psicológica.

Quando novamente as docentes questionam sobre o tema, desta vez o tema do texto modelo analisado em sala de aula, os alunos responderam que o tema desse texto é “além da violência contra a mulher”, a desigualdade de gênero, machismo e outros tópicos. É interessante notar que o texto analisado em sala e usado como texto modelo é produzido a partir da mesma proposta apresentada pelos alunos e sobre a qual esses produziram uma proposta de intervenção, ou seja, assim como o tema da proposta, o tema do texto modelo é a persistência da violência contra a mulher. Contudo, para poder argumentar a respeito deste tema, quem produziu este texto parte da tese de que a desigualdade entre homens e mulheres, por exemplo, como uma forma da persistência da violência contra a mulher. Trata-se de um argumento usado pelo autor desse texto modelo, porém essa estratégia argumentativa parece não ter sido percebida pelos alunos que, semelhante aos docentes no momento anterior da aula, apagam certos significantes e fazem um deslizamento metonímico, no qual um dos argumentos é considerado o tema do texto.

Este texto modelo foi assim considerado por ser daquelas redações bem avaliadas no Enem. Desse modo, vemos como o critério para definir o que é um bom texto é advindo de uma exterioridade e não dos critérios das docentes que apresentam o texto em sala de aula. O

texto aborda a persistência da violência contra a mulher por meio de uma série de argumentos, que vão de dados estatísticos (que mostram os dados do feminicídio no Brasil) a dados históricos e referências a autores conceituados. A tese central do texto é de que a relação de desigualdade entre os gêneros é que produz a violência. Ao final do texto, faz três propostas de intervenção, propõe que o ministério de educação inclua nos currículos das escolas a discussão sobre o conceito de gênero; propõe que os pais conscientizem seus filhos a ter respeito a alteridade; e sugere que as Ongs criem campanhas de conscientização, valendo-se das redes sociais para tanto, e crie canais de denúncia anônima.

Por fim, no último trecho que analisamos do diário, vemos que uma das preocupações das estagiárias era verificar se os alunos haviam entendido em que consistia a produção que teriam que fazer a seguir e a resposta dada por eles parece ser satisfatória do ponto de vista das docentes. As docentes ainda fornecem duas possibilidades de proposta de intervenção a conscientização e as redes sociais. É importante notar que, na aula em questão, não fica claro de que forma as redes sociais poderiam ser empregadas para a realização de uma proposta de intervenção. A seguir, analisaremos três das produções dos alunos.

Produção do aluno 1

Ainda hoje o feminicídio acontece constantemente, apesar dos anos ainda não conseguimos combater esse crime, mesmo na atualidade muitos homens ainda tratam as mulheres como objeto, seja por causa do tipo de criação que ele teve entre outros, mas mesmo assim não justifica pois a mulher é um ser humano e merece respeito, esse tema deve ser falado com mais frequência para as pessoas se conscientizarem, fazer elas refletir sobre o tema, devemos sempre respeitar o espaço do outro e denunciar qualquer tipo de abuso, nunca deixar passar em puni porque se a pessoa fez uma vez, ela vai fazer outros.

Transcrição produção do aluno 1

01	Ainda hoje o feminicídio acontece constantemente¹⁸,
02	apesar dos anos ainda não conseguimos combater
03	esse crime, mesmo na atualidade muitos homens ainda
04	tratam as mulheres como objeto , seja por causa do

¹⁸ Grifos meus. Os grifos foram feitos para ressaltar o que se refere à análise.

05	tipo de criação que ele teve entre outros, mas mes-
06	mo assim não justifica pois a mulher é um ser
07	humano e merece respeito, esse tema deve ser
08	falado com mais frequência para as pessoas
09	se conscientizar , fazer elas refletir sobre o tema ,
10	devemos sempre respeitar o espaço do outro e denun-
11	ciar qualquer tipo de abuso , nunca deixar passar
12	em puni porque se a pessoa fez uma vez, ela
13	vai fazer outras.

Considerando a proposta feita pelas docentes, a produção de uma conclusão a um texto dissertativo argumentativo com a proposta de intervenção, vemos que há um não atendimento ao que foi solicitado. Isso porque o que o aluno produz é uma espécie de resumo do que seria um texto dissertativo, a conclusão que é o que foi solicitado é apresentada apenas entre as linhas 08 a 13.

O texto do aluno pode ser encarado como um apanhado geral dos discursos proferidos na aula e que não estabelece os limites do gênero textual requerido. Podemos ver como o texto do aluno é um apanhado desses discursos, desde o uso do termo feminicídio que é o termo empregado em um dos textos motivadores da proposta do Enem e reforçado na aula pelas docentes que tomam o significante feminicídio como equivalente de violência contra a mulher, quanto no uso do argumento de que o problema da violência ocorre porque os homens tratam as mulheres como objeto e também na temática abordada e na proposta feita pelo aluno, sendo que essa proposta é a mesma que a sugerida pelas docentes: a denúncia.

Igualmente, é relatado no texto escrito que o “**tipo de criação que ele** (o homem violentador) **teve**” influencia na tendência de objetificar a mulher e isso está intimamente ligado à ideia da educação familiar que anteriormente foi citada na redação base lida na sala de aula (“**No âmbito familiar, é dever dos pais ensinar aos filhos homens a importância da alteridade**”) e que foi incluída na produção do discente como fator motivador da violência contra a mulher quando há uma má educação familiar.

O aluno 1 ressalta, ainda, que o tema proposto precisa ser mais debatido socialmente, para que as pessoas possam “**refletir sobre o tema**” (linha 09), e essa noção está vinculada ao texto que foi lido na aula, em que discorre que pode-se “incluir nos currículos escolares das escolas públicas oficinas [...] **possibilitando uma reflexão sobre o tema**”. Nas linhas 10 e 11 (“**denunciar qualquer tipo de abuso**”) é perceptível que o aluno faz menção ao que a estagiária apontou na aula como um tópico que poderia ser utilizado na conclusão: a denúncia.

Na linha 09, tanto a ideia de “**conscientizar**” quanto a de “**refletir sobre o tema**”, têm em si a mesma noção. Fuchs (1985), ao discorrer sobre a paráfrase linguística, explicita que a paráfrase por sinonímia consiste em, basicamente, uma substituição de palavras com uma “base” comum, com o mesmo sentido lógico, isto é, termos sinônimos. Portanto, o aluno 02, em sua conclusão, realiza uma paráfrase por sinonímia dele próprio.

Ademais, Galli (2010, p.56) especifica que “todo texto é e será, então, uma reescrita, repetição de ideias já consagradas que são sempre (re)tomadas e (re)significadas”. Pensando a partir desta perspectiva, o texto do aluno 1, traz em sua composição formas ressignificadas, mas em grande parte reditas nos discursos da aula ministrada, e também presentes na própria redação que a estagiária apresentou. Visto que o sujeito é formado por meio da relação com o outro, com base nessa relação as outras vozes e os outros sentidos atrelam-se a fim de formar uma aparente unicidade na produção escrita desse sujeito-aluno, a qual expressa essa concepção de sujeito fragmentado, formado por outros discursos.

Produção do aluno 2

FEMINICÍDIO

SERIA BOM QUE OS HOMENS TRATASSE AS MULHERES COM MAIS RESPEITO, COM MAIS DIREITOS IGUAIS, QUE EU VEJO QUE ISSO NÃO ESTÁ ACONTECENDO, TEMOS QUE DÁ MAIS UM POUCO DE PRIORIDADE PARA AS MULHERES. A NOSSA CIDADE VEM OCORRENDO MUITO CASSOS ASSIM DE FEMINICÍDIO TEM QUE TER MAIS LEIS PARA AS MULHERES, PARA VER SE AMENIZA MAIS UM POUCO O CAZO.

Transcrição produção do aluno 2

01	Feminicídio
02	Seria bom que os homens tratasse as mulheres
03	com mais respeito, com mais direitos iguais , que
04	eu vejo que isso não está acontecendo, temos que
05	da mais um pouco de prioridade para as mulheres.
06	A nossa cidade vem ocorrendo muito cassos assim de
07	feminicídio tem que ter mais leis para mulheres ,
08	para ver se ameniza mais um pouco o cazo.

A produção do aluno 2 apresenta supostas intervenções para o problema da violência contra a mulher (linhas 02, 03 e 07), não ficando explícito a ideia intervencionista da proposta. Nisto, há um ponto importante a ser ressaltado: a desconsideração da própria voz.

Como pode ser verificado no fragmento 3 do diário de campo, os alunos afirmam que uma proposta de intervenção significa “**dar uma solução**”, ou seja, propor ações tangíveis que intervenham no problema. O aluno 2 aponta, na linha 07, a necessidade de haver mais leis para as mulheres, no entanto, não especifica quais poderiam ser essas leis, no que elas consistiriam e como interveria no problema, isso, de certa forma, é incompatível com que foi dito na aula como “**dar uma solução**”.

Nas produções escritas, cada texto pressupõe um locutor e um interlocutor. Britto (2004, p. 119), abordando a questão da identificação do interlocutor no texto (este também considerado como um “outro”/discurso outrem), afirma que “a presença desse interlocutor no discurso de um indivíduo não é algo neutro, sem valor. Ao contrário, em alguma medida, está sempre interferindo no discurso do locutor.”. Fundamentando-se nesse pressuposto, a produção do aluno 2 tem como interlocutor o professor ou a imagem deste, porque na linha 06, em “**A nossa cidade**”, o discente deixa subentendido que o seu interlocutor tem conhecimento de qual seja a cidade a qual ele se remete e quais são os casos de feminicídio que ele cita nas linhas 06 e 07. Nesse caso, vemos como há, por parte desse aluno, a dificuldade de calcular o seu interlocutor, uma vez que esse é calculado como seu semelhante ou que estava presente na situação de produção do texto, uma vez que partilha dos conhecimentos de quem produz este texto, o que faz com esse aluno não inclua no seu texto certas informações.

Observando mais precisamente a relação aluno-aula nesta produção escrita, a linha 03 (“**com mais direitos iguais**”) faz referência à breve discussão realizada em sala de aula com os discentes, os quais afirmaram que a redação lida discorre acerca dos direitos iguais. No texto, o aluno destaca o argumento de prioridade às mulheres, tal argumento exige um pouco mais de compreensão, pois, o que significa dar prioridade às mulheres? Uma suposta resposta seria ofertar preferência e/ou atenção para os interesses femininos, ficando vago, ainda, no que se fundamenta essa prioridade.

O conectivo “**assim**”, na linha 06, funciona como elemento conclusivo, porém a partir do seu emprego há a apresentação de uma ideia que não havia sido apresentada anteriormente do aluno, que são os casos de feminicídio no município. Mais uma vez, se trata da remissão a proposta do Enem, pelo conteúdo mencionado e o uso dessa informação sem contextualização mostra, mais uma vez, a dificuldade do aluno em calcular o seu leitor e a quantidade necessária de informações a fornecer a esse.

Produção aluno 3

Atualmente no Brasil a violência e a desigualdade pro lado está crescendo muito, então a mulher sendo vítima tem que denunciar, muitas mulheres são violentadas e assassinadas por não denunciar na primeira vez que apanha. Então a mulher tem que denunciar, procurar a delegacia da mulher, a mulher que tem que denunciar, se ela mesma não se ajuda ninguém poderá ajudar.

Transcrição produção do aluno 3

01	Atualmente no Brasil a violência e a desigualdade pro
02	lado está crescendo muito , então a mulher como vítima tem
03	que denunciar , muitas mulheres são violentadas e assassinadas
04	por não denunciar na primeira vez que apanha. Então a mu-
05	lheres tem que denunciar , procurar a delegacia da mulher, a
06	mulher que tem que denunciar , se ela mesma não se ajuda
07	ninguém poderá ajudar.

A produção do aluno 3 mantém, em grande parte, os discursos presentes na redação como texto base e do próprio conteúdo da aula. O aluno 3 inicia seu texto com uma expressão (“**Atualmente**”) típica de início de um texto do tipo dissertativo argumentativo, sendo que seu texto trata-se de uma conclusão, ou seja, ele troca o caráter conclusivo por um introdutório.

Na aula, como pode ser comprovado nos fragmentos 01 e 02 do diário de campo, foram postos os termos “**violência**” e “**desigualdade**”, sendo que violência remete-se ao próprio tema proposto para escrita e desigualdade ao debate na sala de aula, em que os alunos citam esse vocábulo em resposta ao que se tratava o texto base. Associado a isso, o aluno 3 coloca em sua produção escrita estes mesmos termos de violência e desigualdade logo na linha 01. Além disso, é apontada na redação lida na aula “**a ainda prevalente violência contra esse grupo**”, isso tem sentido semelhante ao que o aluno incute em sua produção na linha 02 ao mencionar o crescimento da violência contra a mulher. Tratar a manifestação do discurso outrem por meio de uma palavra é importante ser ressaltado pelo fato de que o uso de uma palavra e não outra pode alterar o sentido daquilo que foi dito, não (re)significado, mas mudando o próprio sentido da ideia principal.

Também foi mencionado, tanto na aula quanto na redação mostrada, como um fator intervencionista do problema, o ato da denúncia. No texto do aluno 3 é refletido esse argumento de denúncia, nas linhas 03, 05 e 06 o aluno repete essa mesma argumentação

(“**tem que denunciar**”) fazendo pequenas alterações nos sujeitos que devem “**denunciar**” como, por exemplo, na primeira vez ele cita a mulher como vítima (linhas 02 e 03), após se direciona às mulheres em geral (linhas 04 e 05) e, por fim, a mulher enquanto figura feminina (linha 06). Bakhtin (2006, p. 151) explica que o discurso interior se opera a partir da sua “junção com o discurso apreendido do exterior”, portanto, a relação dos discursos interiores e do discurso outrem se torna puramente repetitiva na produção do aluno.

Considerações Finais

A pesquisa apresentada tratou de analisar a presença do discurso outrem nas produções textuais de alunos do 3º ano do ensino médio no intuito de mostrar que tudo que está relacionado às condições de produção e aos outros discursos se fazem presentes nos textos dos alunos. Ao longo da pesquisa, afirmou-se que o Discurso Outrem (BAKHTIN, 2006) não é puro, e, portanto é atravessado por outros discursos, e que ele se manifesta e se incorpora na escrita, como foi perceptível nas análises dos dados.

Por meio da análise qualitativa dos textos, foi notório que as conclusões refletem a aula de forma diferente: diferentes abordagens e incorporação dos outros discursos. Visto de maneira geral, a relação de diferença entre feminicídio e violência contra a mulher não foi bem explicitada na aula, visto que foram colocadas em um mesmo plano significativo, e essa não distinção afetou e manifestou-se nas produções dos alunos, que ora tratavam de violência contra a mulher e ora de feminicídio, como dois termos sinônimos ou como dois temas diferentes propostos para a escrita como pode ser visto nas produções 1, 2 e 3 que, respectivamente tematizaram o feminicídio, o feminicídio e a violência contra a mulher.

Finalmente, o desenvolvimento desta pesquisa permitiu dar destaque a elementos que não são tão considerados no ensino da escrita e na produção de textos. Pensar a linguagem como dialógica (BAKHTIN, 2006), ou seja, sempre em interação com o outro, quer também dizer que isto se reflete no texto escrito, como foi visto também nas análises da correlação dos textos dos alunos com o conteúdo da aula. Portanto, a relação com o outro deve ser sempre considerada, pois esta relaciona-se com o que é produzido textualmente e no plano discursivo do texto.

Referências Bibliográficas

AUTHIER-REVUZ, J. **Entre a transparência e a opacidade**: um estudo enunciativo do sentido. Tradução de Leci Borges Barbisan e Valdir do Nascimento Flores. Porto Alegre: ESDIPUC/RS, 2004.

- BAKHTIN, Mikhail [1979]. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BRITTO, Luiz. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre condições de produção de textos escolares). In: GERALDI, J. Wanderley (org). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Editora Ática, 2004.
- DUCROT, O. **O dizer e o dito**. Campinas, SP: Pontes, 1989.
- GERALDI, J. Wanderley (org) [1985]. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Editora Ática, 2004.
- FUCHS, Catherine. **A Paráfrase Linguística**. Caderno de Estudos Linguísticos. n. 8. 1985. p. 129-134.
- GALLI, Fernanda. Escrita: (re)construção de vozes, sentidos, ‘eus’... In: ECKERT-HOFF, Beatriz; CORACINI, Maria (Orgs). **Escrit(ur)a de si e alteridade no espaço papel-tela: alfabetização, formação de professores, línguas materna e estrangeira**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2010.

ANEXO A - REDAÇÃO APRESENTADA NA AULA – “A PERSISTÊNCIA DA VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER”

Segundo o filósofo Michel Foucault, todas as relações humanas são permeadas por relações de poder. Esse conceito também se aplica à relação entre os gêneros. Historicamente, as mulheres são subjugadas desde a formação da sociedade civil, e, como em todas as relações desarmônicas de poder, isso leva a violência. No Brasil, não é diferente. Em três décadas, o número de feminicídios cresceu 230%, levando-nos a crer que somos contemporâneos de um genocídio silencioso contra a população feminina. Essa violência, porém, se revela um corolário natural de nossa cultura do amor romântico, em que abusos verbais, físicos e emocionais são vistos como “demonstrações de amor e afeto”.

Se olharmos para o nosso passado, veremos que, na História, a regra dos relacionamentos heterossexuais foi a do abuso e da verticalização. Por milênios, a sexualidade da mulher foi vista como um acessório para o uso livre masculino, o que normatizou o estupro marital, já que este não era visto como um crime. Essa cultura da coletivização do corpo feminino, bem como a incapacidade estrutural de ver a mulher como agente ativo e moral sobre sua própria vida, é a grande raiz de onde germina a ainda prevalente violência contra esse grupo. Torna-se, portanto, um dever coletivo desconstruí-la.

É de caráter basilar ainda salientar que a violência nem sempre é explícita. No Brasil, são regularmente veiculadas na mídia propagandas de caráter misógino e desumanizador. De forma recorrente, tais anúncios exploram o corpo feminino, usando-o como estratégia de vendas e sobrepondo corpos seminus à essência individual. Também podemos tomar como

exemplos de violência sutil e estrutural a disparidade salarial que, no Brasil, pode chegar a 30% de diferença entre homens e mulheres ocupando os mesmos cargos. Essa desproporção acentua uma estratificação social que ajuda na manutenção da relação de poder entre os gêneros, uma vez que pode fazer com que mulheres se tornem financeiramente dependentes de seus companheiros. A violência implícita promove a marginalização, que tem como consequência a violência tangível.

Fica claro, portanto, que a violência contra a mulher é consequência de diversos problemas estruturais e que é preciso combatê-la. Para tanto, o Ministério da Educação pode incluir nos currículos escolares das escolas públicas oficinas nos moldes do Programa Espaço Jovem, que, em São Paulo, trabalha a questão de gênero em suas atividades de forma concreta, buscando aflorar preconceitos que cada um carrega, possibilitando uma reflexão sobre o tema.

Além disso, as redes sociais podem ser usadas por ONGS para promover campanhas de conscientização e criar canais anônimos e facilitadores de denúncia. No âmbito familiar, é dever dos pais ensinar aos filhos homens a importância da alteridade, de forma que eles vejam a mulher como um igual. Talvez assim, possamos nos livrar das amarras de uma sociedade patriarcal e deixarmos de ser como as mulheres de Atenas.

Retirado de: <https://guiadoestudante.abril.com.br/blog/redacao-para-o-enem-e-vestibular/analise-de-redacao-violencia-contra-a-mulher-8211-enem-2015/> . Acessado em 05 de Julho de 2018.

REFLEXÕES SOBRE A ORALIDADE/A FALA DE ALUNOS DO SÉTIMO E OITAVO ANO DE ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE AÇAILÂNDIA.

Caroline Sousa Silva¹⁹

Resumo:

Esta pesquisa é sobre a variedade/variação linguística no ensino de língua materna de escola pública do Ensino Fundamental. Ela analisa o tratamento dado pela escola à oralidade/à fala de alunos do sétimo e oitavo ano, especialmente, que tratamento a escola dá à variedade linguística do aluno do ensino fundamental de escolas públicas periféricas. Procura saber como é considerada pelo professor, a forma de o aluno falar. Procura saber como ocorre o processo de ensino da língua; como o aluno percebe aceitação ou não de seu modo de falar; e que atitude ele tem a esse respeito, e qual a implicação para a aprendizagem. Para tal, a pesquisa, ainda em construção, está sendo realizada por meio de observação em sala de aula, com registro das informações de forma escrita e/ou gravada e análise da fala dos colaboradores. Para fundamentar a pesquisa, se buscou teóricos como, Labov (1972/2008); Bortoni-Ricardo, (2004, 2005, 2006); Bagno (2002, 2003, 2007), *inter alia* e, dados do INEP/MEC. Esse estudo pretende produzir resultados e apresentar sugestões e subsídios que possam contribuir para a melhoria do processo ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, para o desenvolvimento do país.

Palavras-Chave:

Variedade, variação linguística, língua materna, oralidade, alunos.

Introdução

Este artigo trata de questões sociolinguísticas que permeiam nossa sociedade, muito embora por vezes despercebida, ou seja, pouco se sabe a respeito da pluralidade linguística existente no país, no entanto seu estudo é de suma importância, ao passo que dentro de uma comunidade há várias referências de fala, assim como afirmou Saussure que a língua é social e a fala por sua vez é individual, portanto, dentro de uma comunidade pode haver inúmeras variantes linguísticas. A partir desse ponto de vista buscou-se observar esses fenômenos linguísticos na oralidade de alunos do sétimo e oitavo ano de escola pública.

Explorar esse assunto em discussão é necessário e abordá-lo de modo que, professores e alunos tomem consciência de que é essencial o conhecimento referente aos fatos

¹⁹ Graduanda em Letras pela Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão-UEMASUL, Campus Açailândia. Pesquisa sobre (Variação Linguística). carolinesousasilva2@gmail.com.
Orientadora: Profa. Claudianny Maria Galvão. Mestranda em Teoria Literária pela Universidade Estadual do Maranhão-UEMA, Campus São Luís. Pesquisa sobre (Variação Linguística).
claudiannymelosilva@hotmail.com.

sociolinguísticos para que o educador não prejudique o processo de ensino e aprendizagem do aluno e o mesmo por sua vez compreenda que não existe unidade linguística.

Desta forma, verifica-se que boa parte do corpo docente não se atenta para as questões sociolinguísticas e por esse motivo por vezes discriminam um aluno que traz traços de sua variante linguística tanto na fala como na leitura. Sendo assim, mediante as observações consta-se que o professor não dá a devida atenção a essa temática por não ter o conhecimento necessário sobre esse assunto, por isso pode cair no engano de que só existe a norma culta, padrão na língua portuguesa. No entanto, sabe-se que segundo Bagno a tradição educacional sempre negou a existência de uma pluralidade de normas linguísticas dentro do universo da língua portuguesa.

Tendo, portanto, como objetivo esclarecer que existem formas diferentes de falar e que não existe certo e errado e sim o adequado e o inadequado, então, não se pode rotular alguém pelo simples fato de falar diferente, para isso dá-se o nome de preconceito linguístico que é praticado em todo o âmbito social inclusive no escolar. Adicionalmente no estudo da variedade linguística nota-se o quanto a sociedade é intolerante e o quanto alunos de forma geral sofrem com tais atitudes que são extremamente preconceituosas. É evidente que tal ação precisa ser combatida, pois os traços da fala de uma pessoa, de nenhuma maneira, podem ser depreciados.

Cada indivíduo possui uma identidade linguística, esta provém da origem sócio histórica de cada um, ou seja, eles sofrem influência do meio em que vivem como a família, os amigos, a comunidade, sendo assim, ao chegar à escola cada aluno já traz uma bagagem cultural que deve ser respeitada. Por esse motivo cabe ao professor direcionar cada um de seus alunos de forma diferenciada, pois como supracitado a abordagem errada do professor com relação à fala do aluno poderá prejudicá-lo.

Contudo, existem formas corretas para uma boa abordagem, fazendo isso, o aluno com relação ao professor se sentirá respeitado e participante efetivo de uma sociedade. Partindo dessa ideia verifica-se que a melhor atitude a ser tomada é que o professor primeiramente conheça os estudos sociolinguísticos e também oriente seus alunos quanto às diferenças encontradas na fala, fazendo isso, o orientador diminuirá o preconceito e vários mitos que segundo Bagno rondam a língua portuguesa.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), para o Ensino Fundamental, ressaltam a necessidade de se refletir sobre os fenômenos da linguagem, em especial os relacionados à questão da variedade linguística, com o objetivo de combater a discriminação e

preconceito relativo ao uso da língua (BRASIL, 1997). Esse mesmo documento declara que “não é papel da escola ensinar o aluno a falar: isso é algo que a criança aprende muito antes da idade escolar” (BRASIL, 1997, p. 48). Porém, o reflexo da discriminação, que venha ocorrer na sala de aula, decorrente da variedade linguística de alunos, pode ser visto na trajetória educacional deles e nos resultados das avaliações adotadas no Brasil.

No Brasil, desde 1960 a teoria da sociolinguística tem contribuído para a compreensão de questões relacionadas ao uso da língua, à fala, e fornecido subsídios para o ensino de língua portuguesa. Dessa forma, pode-se dizer que a teoria da sociolinguística e a realização de pesquisas de cunho etnográfico na educação podem contribuir muito para o desenvolvimento do aluno; para o letramento deles e fazer avançar o desenvolvimento do país (BORTONI-RICARDO, 2004, 2005, 2006; BAGNO, 2003, 2007, 2002, *interallia*).

Entretanto, a esse respeito pode-se fazer várias indagações e algumas das principais delas são: Como é trabalhada a questão da variedade/variação linguística de alunos do Ensino Fundamental da rede pública, no contexto escolar? Como o processo de ensino e aprendizagem é mediado, pelo professor? A fala de alunos do ensino fundamental apresenta variação e/ou variedade? Se, sim, quais as mais frequentes?

Segundo Marcuschi (2001, p.125) “A língua é fundamentalmente um fenômeno sociocultural que se determina na relação interativa e contribui de maneira decisiva para a criação de novos mundos e para nos tornar definitivamente humanos”. As palavras do autor auxiliam na compreensão de como a fala e a escrita estão unidas e interligadas enquanto manifestações explícitas da língua, e estão disponíveis para serem utilizadas para o bem e para enobrecer o ser humano.

Ambas trabalham de modo interativo e colaboram na interação dos seres humanos no tocante que permite a comunicação e também a construção das relações de uns para com os outros e principalmente quando efetua-se esses fenômenos certamente torna-se um pouquinho mais humano, pois eles possibilitam esse acontecimento, porque quando se fala tem-se o poder de persuadir, convencer, tocar os corações por meio das palavras que utilizam-se. Da mesma forma a escrita, quando escreve-se uma magia acontece, pois ao escrever sobre algo ou para alguém é satisfatório e motivador.

1. A sociolinguística como instrumento de luta contra o preconceito

Ao contrário do que muitos acreditam a sociolinguística certamente é um forte instrumento de combate ao preconceito linguístico, este está intrinsecamente ligado à intolerância, pois segundo Leite o caminho que leva a intolerância é o preconceito. Ao abordar sobre esses dois fenômenos nocivos que humilham, ferem e massacram a estima de qualquer um, torna-se evidente a principal distinção entre preconceito e intolerância, que segundo ela configura-se no fato do primeiro ser sorrateiro, não manifestado, silencioso, o segundo por sua vez, é explícito, ruidoso e manifesta-se na medida em que não tolera e não aceita as diferenças do outro.

“A tendência de lutar contra o preconceito linguístico, infelizmente não tem atingido um tipo de preconceito muito comum na sociedade brasileira, o preconceito linguístico” (BAGNO, 2007). A partir da afirmativa do autor percebe-se que a sociedade atual se empenha em lutar contra uma série de preconceitos, contudo muitos banalizam o que é tão presente em nosso cotidiano, o linguístico.

Isso acontece porque no Brasil há um índice altíssimo de desigualdade social, enquanto uns enriquecem cada vez mais, outros tem dificuldade até mesmo de conseguir um emprego. Isso é típico do capitalismo acelerado vigente. Os que possuem mais exploram a mão de obra dos que tem menos, e pagam pouquíssimo pelo trabalho prestado e esse quadro só tem piorado quando se olha para a qualidade do ensino. Partindo disso, observa-se o índice de analfabetismo no país que é alarmante, pois segundo o IBGE chega a 11,8 milhões de analfabetos, desse modo torna-se evidente que não há condições lógicas de criticar alguém que não teve oportunidade.

Todavia a injustiça social e educacional só tem crescido e se alastrado, mas não se pode desanimar frente aos desafios, é preciso perseverança e esperança em dias melhores, só resta não desistir, se esforçar enquanto pesquisadores, filósofos, leitores e revolucionários do saber para conscientizar o maior número de pessoas possível sobre seus direitos e deveres, portanto precisam acordar e lutar por eles, reivindicar seu espaço na sociedade enquanto cidadãos pensantes e inteligentes.

Não existem motivos para envergonhar-se por falar diferente, de acordo com Leite “A linguagem é importante fator de identidade e de segregação” (LEITE, 2008, pág.26). Por meio dela é possível identificar as características de todas as pessoas, ela denuncia as diferenças desde que as pessoas começam a falar é nítido também que cada um possui sua individualidade e características peculiares.

A educação por sua vez exerce um papel fundamental no que se diz respeito a ser um instrumento de construção de uma sociedade democrática, que preza pela reflexão, que valoriza as opiniões dos que são pesquisadores de novos conhecimentos e que possuem propriedade para se expressar e com suas capacidades cognitivas trabalharem com responsabilidade na sociedade em que vivem de maneira digna, exercendo cidadania, praticando seus deveres e requisitando seus direitos.

“Não é exagero, portanto, dizer que uma crítica à linguagem do outro é uma arma que fere tanto quanto todas as armas”. (LEITE, 2008, p.13). Essa afirmação de Leite é extraordinária, pois descreve claramente a realidade do fato que é a discriminação, exclusão, humilhação somente por falar diferente, bem se sabe que a oralidade traz muitas marcas identificadoras, e com certeza para aqueles que são preconceituosos e intolerantes irão sem dúvidas percebê-las e se manifestar negativamente.

Muitos casos de intolerância são notificados no país, em alguns casos percebe-se insultos, críticas severas e agressivas. Barbaridades são proferidas por causa do fator econômico e social. Nordestinos são discriminados, pessoas de renome são ridicularizadas pelo simples fato de possuírem marcas na oralidade, o que a isso muitos maldosos chamaram de “insultos ao português” “desqualificação do idioma”, e isso é claramente intolerância, pois existem as variações linguísticas, os dialetos que em uma região do país é de um jeito e modifica-se de localidade para localidade, e isso deve ser aceito e respeitado.

Segundo Leite (2008, p.69) “A ofensa à linguagem machuca mais que outras críticas”. É impressionante como existem pessoas de má índole que se servem da norma culta para criticar, humilhar e excluir pessoas da vida pública, o ex-presidente Lula, por exemplo, foi muito estigmatizado por ser nordestino e não ter formação acadêmica, ele utilizava muitas gírias no falar. Desse modo, percebe-se que as pessoas de menor prestígio social e menor poder aquisitivo sofrem muito com a discriminação por causa do falar. Há quem diga que “empregados” não sabem falar português, isso verifica-se na fala de uma personagem do livro “A língua de Eulália” de Marcos Bagno.

No entanto, o autor utiliza de conhecimentos sólidos pautados nos estudos sociolinguísticos e faz de Eulália um laboratório de estudos referente à pluralidade linguística e convence seus leitores de que falar diferente não é errado e sim simplesmente uma variante do português brasileiro.

Há casos de jornalistas brasileiros que foram agredidos verbalmente por algo em sua fala ou escrita. Há aqueles que afirmam não existir inteligência fora da norma culta, então

só sabe pensar quem domina a norma culta? Óbvio que não! Wittgenstein, (1987, p.27), afirma “O que é todo exprimível, é exprimível claramente; e aquilo de que não se pode falar, guarda-se em silêncio. ” Isso significa que se não se tem comprovação de fatos, se não se compreende bem, se é algo que não se tem o domínio pleno, então é bem melhor permanecer calado do que falar sem fundamento. Por isso é necessário se informar, estudar, e acima de tudo respeitar as diferenças.

É necessário conscientizar-se desses assuntos e bradar ao mundo que se precisa com urgência alertar o próximo desses conceitos, pois a sociolinguística embora recente tem chegado cada dia mais forte nas escolas e comunidades com a finalidade de ajudar a sanar um problema que corrói e inibe tanto alunos como cidadãos falantes. É válido ressaltar que não existe superioridade de uma variedade ou falar. De acordo com Bortoni-Ricardo (2004, p. 33):

A superioridade de uma variedade ou falar sobre os demais é um dos mitos que se arraigaram na cultura brasileira. Toda variedade regional ou falar é, antes de tudo, um instrumento identitário, isto é, um recurso que confere identidade a um grupo social. Ser nordestino, ser mineiro, ser carioca etc. é um motivo de orgulho para quem o é, e a forma de alimentar esse orgulho é usar o linguajar de sua região e praticar seus hábitos culturais.

Dessa maneira é explícito que o falante de sua determinada variante deve de modo natural se sentir privilegiado e orgulhoso de seu linguajar de seu modo de falar, dos traços que lhe identificam e denotam de onde veio. Bortoni-Ricardo é uma profícua lutadora pelos direitos de variação linguística, ou seja, seu ardente desejo é que haja um recíproco respeito ao que se refere aos falares diferentes. Ela dedicou-se muito ao estudo da sociolinguística e a utiliza como um instrumento de combate a toda e qualquer forma de preconceito contra a linguagem.

Bortoni aprofundou seus estudos não apenas na variação linguística dos falantes das classes privilegiadas, falantes do português brasileiro padrão, que nascem e são criados na zona urbana e que são participantes da comunidade letrada, mas ela investigou com afincado e profundo interesse a língua e a cultura dos falantes que migraram de origem rural e tiveram que se instalar nas zonas desprestigiadas do país e precisaram enfrentar uma sociedade letrada, imbuídos unicamente de suas práticas exclusivamente orais.

Seu real desejo é orientar tanto alunos quanto professores de que a ideia do “erro de português” não existe. É conscientizá-los de que se deve observar os fenômenos de

variação e mudança linguística. “A noção de erro nada tem de linguística” (BORTONI-RICARDO, 2004, pág.8). Sendo assim não existe “erro” e sim diferenças.

A norma gramatical pauta-se nos usos linguísticos de uma elite privilegiada de falantes letrados e isso constitui-se cruel para aqueles que não possuem as mesmas oportunidades, certo é que em sala de aula essa norma, a gramatical prescritiva e normativa seja sim trabalhada, no entanto, as várias formas de falar também precisam ser trabalhadas, para que o aluno perceba que pode apropriar-se de uma gama de repertório linguístico bem variado.

1. Dados da pesquisa

A pesquisa está sendo realizada em uma abordagem predominantemente qualitativa. Como a pesquisadora está inserida em sala de aula, esta pesquisa pode ser classificada como uma microetnografia. A pretensão é realizar o estudo com professor(es) de turmas, do sétimo e oitavo ano do ensino fundamental, porém, a intenção é permanecer com os mesmos professores colaboradores durante toda a pesquisa, caso haja transferência de turma, a pesquisa os acompanhará.

Caso não haja transferência, a pesquisa inicia no segundo semestre das turmas de sétimo ano e será concluída no final do primeiro semestre do ano seguinte. Vale ressaltar que todo o processo desenvolvido acontece na escola Darcy Ribeiro. Dessa forma, na pesquisa serão dados os passos distribuídos nas etapas constadas no plano de trabalho que norteia as ações da pesquisadora.

Os instrumentos utilizados para auxiliar no desenvolvimento da pesquisa são os seguintes: entrevistas orais e escritas, observação dos fatos ocorridos em sala de aula e do comportamento dos alunos e dos professores, gravação da fala em áudio sendo necessária à utilização de um gravador de voz, papéis e canetas.

A escola escolhida para se realizar o estudo ratificou-se por ser a única no bairro que possui o Ensino Fundamental. O prédio escolar possui 24 salas de aula, 747 alunos matriculados, 19 funcionários concursados além dos que são contratados e assumem no início do ano. O diretor chama-se Roberto Vieira Oliveira e a secretária, Elizangela Maria Oliveira Sousa, ambos se mostraram solícitos, receptivos e prontamente autorizaram a execução da pesquisa.

A pesquisa está sendo desenvolvida a partir de observações realizadas em sala de aula, na medida em que se acompanha o cotidiano escolar dos alunos com foco específico

para a oralidade e o modo como os professores lidam com esse quesito. Os entrevistados e questionados são os professores e os alunos do sétimo e oitavo ano do ensino fundamental, utilizando os materiais supracitados para transcrição e posterior análise das falas e diálogos, sendo abordados educadamente e de forma respeitosa sem de modo algum ferir seus princípios.

Os colaboradores da pesquisa são a professora e os alunos do sétimo e oitavo ano do Ensino Fundamental da escola alvo do estudo. A professora é formada no curso de língua portuguesa licenciatura plena e faz formação continuada, pois compreende que é necessário continuar aprimorando sua prática. Possui duas pós-graduações, uma na área de pedagogia e outra na área de língua portuguesa, além de outros cursos de aperfeiçoamento.

Leciona apenas na escola Darcy Ribeiro nos períodos da manhã e tarde, exerce seu ofício por meio de um concurso público, ensina em três turmas de sétimo ano, três turmas de oitavo e duas turmas de sexto ano. Entretanto nas duas últimas, ela ensina religião, nas seis primeiras, português, os dias dessas aulas são segunda-feira, terça-feira, quinta-feira e sexta-feira tendo como dia de folga somente a quarta-feira. Em cada turma há uma média de trinta a trinta e três alunos, a faixa etária varia de acordo com as turmas, os alunos do sétimo têm em média a idade de onze a doze anos, os do oitavo doze a treze anos.

No que se refere ao contexto sociocultural pode-se dizer que a situação financeira/econômica desses alunos é baixa. Pois são alunos que residem em uma localidade precária na qual a maioria das famílias sobrevivem apenas com um salário mínimo por mês. Há casos em que alunos precisam se ausentar por alguns dias da escola, por não terem condições de frequentar as aulas, por falta de algum material necessário e em alguns casos por falta do próprio alimento.

A situação é tão difícil que um estudante da escola mencionada passou dias sem ir à sala de aula, quando ele voltou a frequentar a professora questionou o porquê das faltas e ele respondeu que precisou trabalhar uns dias em uma oficina mecânica para ter condição de comprar o caderno para estudar.

Há muitos casos frequentes também de professores, supervisores, enfim toda a direção e demais funcionários da escola se juntarem para formar cestas básicas para distribuírem às famílias de alunos que passam por necessidades.

Assim, é válido ressaltar que a escola é bastante necessária para que esses alunos obtenham melhores condições de vida.

Considerações finais

De acordo com o acompanhamento do cotidiano escolar pautado em diálogos com a professora, pois a mesma ministra em ambas as turmas, foi possível perceber que ela possui uma compreensão da diversidade linguística de sua sala de aula de modo bem definido, pois ela é consciente de que cada aluno é possuidor de características peculiares, e cada um provém de um seio familiar e de uma origem diferente da outra, sendo assim, os alunos apresentam diferenças em quase todos os aspectos dentro do ambiente escolar, inclusive no modo de falar.

Portanto a professora é sabedora de que seus alunos possuem falares distintos, a diversidade linguística está intrinsecamente ligada ao cotidiano escolar. Destarte essa percepção se dá no dia a dia com a convivência em sala, onde busca-se identificar estas diversidades para conseguir orientá-los com sabedoria.

A partir das observações das atividades executadas em sala e do comportamento da professora bem como dos alunos, foi possível constatar quanto ao tratamento dado à variação da fala dos educandos que por parte da professora há plena compreensão e tolerância. Pois, ela mostra ser conhecedora das variações linguísticas e compreender as diferenças e ressaltar a aceitação bem como a não exclusão de nenhum aluno pelo simples fato de falar diferente.

Em nenhum momento notou-se ela recriminar ou reclamar algum aluno por ele ter usado um termo variante da norma padrão. Em diálogos, ela assegurou que há aulas com essa temática onde ela sempre salienta a importância de respeitar o outro, porque infelizmente ainda existem muitos alunos que tratam esse assunto com brincadeira fazendo graça com os colegas, ainda não respeitam essa variação.

No que compete à professora certamente uma dificuldade que ela enfrenta é a questão da conscientização dos alunos concernente ao respeito quanto às variações linguísticas em sala de aula. Ao que diz respeito aos alunos, uma das dificuldades relacionada à fala que eles apresentam é o fato de sentirem medo em alguns casos, geralmente em atividades de interação, como apresentação de trabalhos, participações durante as aulas e até mesmo em aulas dialogadas, denotam bloqueio em se expressar verbalmente e temor de não serem bem compreendidos ou vítimas de manguações.

Muitas vezes também a timidez os deixam inibidos, retraídos e por consequência disso possuem muita dificuldade em falar, pois perdem a segurança e ficam cativos da opressão, do medo, da vergonha, da timidez entre outros males que o preconceito contra a

linguagem suscita, por esse motivo é que se levanta tão intensamente a discussão ao combate contra essa cruel manifestação que devasta a vida escolar dos alunos e prejudica o ensino e a aprendizagem.

As variações linguísticas evidenciam que a pluralidade linguística no país é uma realidade que enriquece sua cultura, por meio dela é possível se expressar de modos diferenciados desde um sotaque a um bordão peculiar. Os professores da sociedade contemporânea não podem desconsiderar a existência das variações, pois elas são realidade presente no cotidiano escolar, a presente pesquisa ainda se encontra em construção, mas desde então já se ratificou a extrema necessidade em que as escolas, docentes e alunos têm de se apropriarem e se municiarem de informações sociolinguísticas para que assim possam combater o preconceito linguístico que infelizmente existe e faz muitas vítimas.

Referências

- BAGNO, Marcos. **A língua de Eulália: novela sociolinguística**. São Paulo: Contexto, ed.15, 2006.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em Língua Materna: A Sociolinguística na sala de aula**.4. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília, Secretaria de Educação, MEC/SEF, Brasília, 1998.
- LEITE, Marli Quadros. **Preconceito e Intolerância na linguagem**. São Paulo: Contexto, 2008.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**.2. Ed. São Paulo: Cortez, 2001

MACROANÁLISE DO POEMA ROMÂNTICO-GÓTICO “O CORVO” DE EDGAR ALLAN POE SOB A PERSPECTIVA DA ESCOLA LITERÁRIA SIMBOLISTA

Marcelo Baldin Nodari*

Resumo:

O presente trabalho propõe uma macroanálise do poema “O Corvo” de Edgar Allan Poe. *A priori* enquadrado no Romantismo-gótico norte-americano, apresenta, predominantemente, características do Simbolismo, o que pressuporia uma análise menos simplista da obra em questão. Este artigo tem por objetivo utilizar-se das técnicas de comparação literária a fim de expor as características simbolistas presente em “O Corvo”, para tanto, realizou-se uma pesquisa bibliográfica considerando as contribuições disponíveis em livros e *internet*, para endossar as abstrações perceptíveis nos signos linguísticos componentes da obra. Para finalizar, o trabalho em questão recomenda a leitura e interpretação do poema a partir da perspectiva simbolista, conferindo a Edgar Allan Poe mérito por seu gênio literário vanguardista.

Palavras-chave:

Macroanálise. Simbolismo. Edgar Allan Poe. O corvo.

Introdução

Este artigo tem como tema a análise do poema romântico-gótico “O Corvo” do escritor oitocentista norte-americano Edgar Allan Poe à luz de algumas características peculiares ao movimento literário simbolista: subjetivismo, efeito de sugestão, musicalidade e percepção intuitiva da realidade.

Assim, objetiva-se mostrar, que a partir das abstrações possíveis dos signos linguísticos contidos no poema e através de análise literária comparada entre as duas escolas arroladas (Romantismo-gótico e Simbolismo), como aquela o restringe e esta o, perfeitamente, enquadra.

Partindo-se da premissa de que o texto literário é um “campo aberto para interpretações e não uma caixa secreta para adivinhações” (CUTI, 2011, p.52), constata-se que gênios da literatura mundial como Edgar Allan Poe, não podem e não devem ficar restritos a pseudoanálises que não fazem justiça à plurissignificação de seus trabalhos, justificativa para a realização deste artigo.

A macroanálise contida neste escrito consiste em selecionar passagens fundamentais (versos e/ou estrofes) do poema em questão, observando as possibilidades interpretativas

destas (abstrações), indo além de uma mera compreensão textual e trazendo à tona a densidade do texto poético “O Corvo”.

Quanto à atitude comparativa literária, encerra-se como um paralelo sucinto proposto entre as principais características do Romantismo-gótico norte-americano do século XVIII e o Simbolismo do século XIX, para tanto, utilizou-se do recurso metodológico “pesquisa bibliográfica” com vistas à apreciação da referida obra gótica de Poe à luz de literatos simbolistas como Baudelaire, Mallarmé e Rimbaud, comparando-os. Sobre esta atitude T. S. Eliot (1989, p.39), comenta:

Nenhum poeta, nenhum artista, tem sua significação completa sozinho. Seu significado e a apreciação que deles fazemos constituem a apreciação de sua relação com os poetas e os artistas. Não se pode estimá-lo em si; é preciso situá-lo, para contraste e comparação. Entendo isso como um princípio de estética, não apenas histórica, mas no sentido crítico. É necessário que ele seja harmônico, coeso, e não unilateral.

O Simbolismo surgiu na França em 1886, mais de 30 anos após a publicação da última obra de Poe, mesmo não tendo vivido durante seu apogeu, o Simbolismo pode ter se valido, hipoteticamente, de uma série de temáticas utilizadas por Poe em suas obras, para criar um estilo de escrita totalmente novo, muito mais denso, profundo e sinestésico do que seu antepassado Romantismo.

Mostrar a contribuição inegável de Edgar Allan Poe para a literatura Simbolista é o que se pretende comprovar neste trabalho, ratificando Poe, com sua obra-prima “O Corvo”, como um escritor de vanguarda e como um autor que deve ser lembrado como uma referência de forte expressão no estudo das características da Escola Simbolista.

Desenvolvimento

Como forma de romper com o modelo Parnasiano de escrita, a Escola Literária Simbolista surge na França no ano de 1886 com a “As flores do mal” de Charles Baudelaire e após a publicação no jornal parisiense *Le Figaro*, do manifesto de Jean Moréas que propunha em seu artigo um movimento idealista e transcendente. Adeptos de Schopenhauer e Nietzsche, filósofos que pregavam o voluntarismo, esses artistas queriam passar ao largo das grandes aspirações românticas e, voltando-se para si mesmos, construir uma linguagem nova, que tivesse o mesmo poder abstrato da música: comunicar sugestões. A linguagem escrita seria representada não mais por objetos concretos, mas por símbolos que exprimiriam, de forma sugestiva, o que havia na alma do indivíduo.

Há uma semelhança tão contundente entre os trabalhos de Baudelaire e Poe que o escritor francês afirma em FISHER (2004, p. 633) “People accuse me of imitating Edgar Poe!

Do you know why I translated Poe so patiently? Because He resembled me.”, tornando incontestável a influência que Poe exerceu sobre as obras de Baudelaire.

Assim, percebe-se que características inerentes ao movimento literário simbolista já eram vistas antes de 1886, em trabalhos de autores, que não contendo seu impulso original-criativo, romperam com imposições de estilo em suas épocas, para dar espaço a características novas no processo da escrita literária, como Edgar Allan Poe.

Na literatura ocidental, a influência de Poe, tanto na poesia quanto na prosa, é enorme: desde os simbolistas do final do século XIX até os dias atuais. O Simbolismo recebeu influência de Poe através da divulgação de suas obras pelas mãos do poeta francês Baudelaire. Poe ditou muitas das características desse movimento: musicalidade, apelo ao sonho e descrição dos sentimentos por meio dos sentidos. (MARCEL, 2015)

Sobre o poema “O corvo”, “ANEXO B”, publicado pela primeira vez em 29 de Janeiro de 1845 no *New York Evening Mirror*, Poe escreve sobre a dor de um eu-poético pela perda de sua amada “Lenora” e os tormentos que este passa pelo surgimento de um corvo que constantemente repete “nunca mais”, como forma de mostrar que este jamais veria sua amada novamente. Dentre as principais características simbolistas contidas nesta obra, citam-se:

A subjetividade: Conferida aos poemas Simbolistas, se realiza de forma a perscrutar o mais profundo subconsciente do eu-poético, se aprofundando de tal forma que muitas vezes o retrato que se desenha no decorrer de seus versos acaba por se tornar ilógico ou mesmo irreal. Em “o corvo”, o tormento que a presença da ave causa no eu-poético é tão insuportável que este perde a razão em seus devaneios sobre o significado do grasnar do pássaro, que para ele, soa como um “nunca mais”, uma negação de que jamais veria sua amada Lenora e que as trevas em que agora vivia não se acabariam jamais, podemos ver claramente a presença da subjetividade simbolista na passagem abaixo:

*Then methought the air grew denser, perfumed from an unseen censer
Swung by Seraphim whose footfalls tinkled on the tufted floor.*

Então o ar se tornou mais denso, perfumado por um turríbulo invisível
Balouçado por Serafins cujos passos deslizavam pelo chão coberto de tufo de penas.

Notam-se os delírios do eu-poético que o levam à visão fantástica de seres angelicais, presentes no momento em que o que seria a presença do mal – o corvo – também ali estava, pode ser percebido então um “sema” (interpretação contraditória) nesse ínterim,

pois ao mesmo tempo em que tal contemplação fantástica tende a mostrar a fragilidade emocional pela qual o eu-poético passa, também demonstra uma autodefesa, frente ao que seria a presença do mal, aqui representada pelo corvo. Fica claro, portanto, que a subjetividade desta obra, vai muito além do ideal Romântico de mostrar um sentimentalismo quase sempre superficial, mas aqui o poema adentra ao mais profundo interior do eu-poético, como propunha o Simbolismo.

No que confere ao subjetivismo, os simbolistas retomam a subjetividade da arte Romântica com outro sentido. Os Românticos desvendavam apenas a primeira camada da vida interior, onde se localizavam vivências quase sempre de ordem sentimental. Os Simbolistas vão mais longe, descendo até os limites do subconsciente e mesmo do inconsciente. Este fato explica o caráter ilógico ou o clima de delírio de grande parte de seus poemas. (MILETTO, 2015)

O efeito de sugestão: Certamente uma das tônicas do Simbolismo foi provocar múltiplas interpretações no leitor, e para isto, os Simbolistas se valiam de uma linguagem incrivelmente figurada. Em “O Corvo”, diversas passagens poderiam ser citadas como artifícios usados pelo autor para criar toda a atmosfera de opressão, medo, mistério e melancolia que se evidenciam em cada verso da obra, ficando bastante evidente na segunda estrofe da mesma:

*Ah, distinctly I remember it was in the bleak December,
And each separate dying ember wrought its ghost upon the floor.
Eagerly I wished the morrow; - vainly I had sought to borrow
From my books surcease of sorrow- sorrow for the lost Lenore-
For the rare and radiant maiden whom the angels name Lenore-
Nameless here for evermore.*

Ah, claramente eu me lembro foi no gélido Dezembro,
E cada brasa de fogo que se separava desenhava seus fantasmas sobre o chão.
Eu desejava ardentemente a manhã, - inutilmente eu pedi
Que os meus livros acabassem com a tristeza – tristeza pela perdida Lenora –
A rara e radiante donzela a quem os anjos chamam Lenora –
Nome aqui já não possui mais.

Nesta estrofe, percebe-se como o eu-poético se usa da sugestão para demonstrar que sua amada estava morta, sem, entretanto, mostrar tal constatação de forma explícita, isto fica evidenciado quando ele diz que Lenora passou a ser chamada desta forma pelos anjos, seres que habitam um plano superior, não-terreno, cujos homens só podem contemplar após a morte, e reforça ainda esta ideia, no último verso, quando ele afirma que seu nome “aqui”, entre os homens – os vivos – já não tem mais. Portanto, a perda de Lenora se deu pela morte desta, por isso ela se encontra perdida para o eu-poético, logo, ele anseia pela manhã, metáfora para o fim da noite desoladora e encontro de sua amada, a qual ele tentou inutilmente buscar nos livros – sabedoria humana – mas não encontrou, fazendo com que cada fantasma desenhado no chão pelas brasas da lareira se tornasse uma representação dos seus próprios fantasmas e medos, de que esta manhã jamais aconteça e que esteja condenado a padecer eternamente sem Lenora. Portanto, o autor levanta, propositalmente, no decorrer do poema, pistas que vão levando o leitor a criar uma imagem de quem é o eu-poético e de onde advém sua dor, agonia e medos.

Descrever um objeto é suprimir três quartas partes do prazer de um poema, que é feito da felicidade de adivinhar-se pouco a pouco. Sugerir, eis o sonho. E o uso perfeito deste mistério é o que constitui o símbolo: evocar o objeto para expressar um estado de alma através de uma série de decifrações. (MALLARMÉ. 1945, p. 869)

Evocar, levar o leitor a questionar, interpretar e buscar as múltiplas abstrações contidas em uma obra literária constituem o chamado efeito de sugestão – característica marcante do Simbolismo, a qual Mallarmé, entre outros autores simbolistas defenderão como uma das mais importantes necessidades de uma obra, inspirar o apreciador à indução, levá-lo a mergulhar nas infindáveis possibilidades de interpretação, em busca do mistério, ato considerado prazeroso para os simbolistas, o que, por consequência, rendeu sérias críticas ao Romantismo, movimento essencialmente sentimentalista e considerado superficial no Simbolismo. Assim, o processo simbólico se realiza na decifração das “entrelinhas” do texto.

A musicalidade: A inovação trazida pelos simbolistas, em levar o leitor a experimentar sensações além da mera decodificação do signo, fez com que surgisse o desejo de que um poema pudesse exprimir um efeito sonoro através do arranjo das rimas ou mesmo pela escolha dos vocábulos, o que, por consequência, levaria o leitor a mergulhar na atmosfera da obra podendo interpretá-la em um âmbito muito mais profundo, já que o leitor acabava por se transportar para o mundo do eu-poético.

Os procedimentos técnicos mais ligados ao Simbolismo são a sinestesia e a musicalidade. A sinestesia corresponde à mistura de sensações, provocada exatamente para acionar no leitor uma série de sentidos. A musicalidade é obtida com a exploração da camada sonora dos vocábulos. A poesia desenvolveu, desde o final da época trovadoresca, formas particulares de obtenção da sonoridade, que sempre foram utilizadas. A musicalidade está presente na estética Simbolista em dois procedimentos básicos: a aliteração e na assonância. (DIAS, 2006)

Na obra em questão, Edgar Allan Poe prima pela profundidade sensorial do texto que se concentra numa atmosfera opressiva, sombria, solitária, misteriosa e melancólica, “ANEXO A”. Logo, cada verso, constitui-se numa cadência que ao mesmo tempo é regada pela melancolia e pelo terror, como pode ser visto já na primeira estrofe:

*Once upon a midnight dreary, while I pondered, weak and weary,
Over many a quaint and curious volume of forgotten lore,
While I nodded, nearly napping, suddenly there came a tapping,
As of some one gently rapping, rapping at my chamber door.
"Tis some visitor," I muttered, "tapping at my chamber door-
Only this, and nothing more."*

Nota-se como o autor se usa constantemente de aliterações como do sufixo “ing” [ɪŋ] em diversos vocábulos de cada verso, fazendo com que as palavras se alonguem, como se elas rastejassem e se arrastassem, o que prefigura a própria vida do eu-poético, ele está rastejando, definhando, num ritmo lento. Ainda no decorrer do poema e como pode ser visto nesta estrofe, a maior parte dos versos encerra em “or” ou “ore” [ɔ:r] o que foneticamente confere à leitura um tom sinistro e fantasmagórico. Assim, vê-se que a musicalidade é uma constante durante o poema o que por consequência formará uma atmosfera sombria que se delineará do início ao fim da obra.

Percepção intuitiva da realidade: Para interpretar a realidade, os Simbolistas se valem da intuição e não da razão ou da lógica. A imagem individual que o eu-poético faz daquilo que o cerca, por muito extrapola o limiar do que é palpável, para adentrar em uma “realidade” fantasiosa que só existe na mente do próprio eu-poético. Em “O corvo”, é possível depreender diversas passagens onde se podem notar o lado intuitivo sobrepujando a lógica.

*And the Raven, never flitting, still is sitting, still is sitting
On the pallid bust of Pallas just above my chamber door;
And his eyes have all the seeming of a demon's that is dreaming,*

*And the lamplight o'er him streaming throws his shadow on the floor;
And my soul from out that shadow that lies floating on the floor
Shall be lifted- nevermore!*

E o corvo, jamais se move, permanece empoleirado, permanece empoleirado
Sobre o pálido busto de Atena sobre a porta do meu quarto;
E seus olhos têm toda a semelhança com os de um demônio que está dormindo.
E a luz da lâmpada projeta sua sombra no chão,
E minha alma para além do círculo que esta sombra desenha sobre o chão
Não poderá elevar-se – nunca mais!

Na estrofe final, o eu-poético, em virtude de conceber o corvo como uma figura majestosa e sobrenatural, muito superior a ele próprio, se coloca em posição de subserviência em relação à ave, ela está acima do busto de Atena, acima da própria divindade. Extrapolando a lógica, por uma questão intuitiva, ele se vê preso à sombra do pássaro que se projeta sobre o chão, sombra da qual ele não se livrará jamais. Nota-se, portanto, a visão pessimista que Edgar Allan Poe dará ao final de seu poema, mostrando mais uma característica que se revelaria mais tarde na concepção Simbolista, onde o eu-poético é alguém que sofre até o fim, pois só o sofrimento poderá levá-lo a mergulhar nas profundezas do subconsciente, conferindo a densidade que pode ser vista nas obras simbolistas como um retrato da dor de existir.

Conclusão

Assim, constatou-se que o caráter vanguardista de Edgar Allan Poe evidenciou-se de forma inegável em suas obras, citando-se aqui *The Raven* (O Corvo), poema indubitavelmente simbolista, possuindo como outrora verificado, características contundentes para que este se encaixe no Simbolismo.

Portanto, espera-se que uma vez comprovada a proposta de não restringir a obra “O Corvo” ao Romantismo-gótico, notando-se suas nuances simbolistas, consiga-se um aprimoramento satisfatório quanto ao estudo da literatura norte-americana, uma vez que, prenúncios dessa estética já podiam ser sentidos em literatos como Edgar Allan Poe.

Para tanto, pesquisas históricas revelaram em diversos referenciais teóricos e catalogados aqui, que até mesmo grandes nomes do Simbolismo francês serviram-se de Poe como fonte de inspiração.

Logo, torna-se fundamental, que o ato de restringir e por vezes “podar” possibilidades de leitura de uma obra literária, venham a ser combatidas e que o objetivo geral dessa proposta venha a ser, de fato praticado, para que ícones da literatura mundial como Edgar Allan Poe possam ter suas genialidades devidamente reconhecidas e apreciadas pelos leitores e estudiosos da literatura.

Referências

- CUTI, L. S; Lima Barreto. In: **Retratos do Brasil negro**, 52, São Paulo: Selo negro edições, 2011.
- DIAS, Beatriz. “**Simbolismo: Características**”. Disponível em: <<http://www.profabeatriz.hpg.ig.com.br>>. Acesso em 3 nov. 2006.
- ELIOT, T. S. **Ensaio**. São Paulo: Art Editora, 1989.
- FISHER, B. F. **The essential tales and poems of Edgar Allan Poe**. New York: Barnes & Noble Classics, 2004.
- GONZAGA, Sergius. “**Simbolismo: Características**”. Disponível em: <<http://educaterra.terra.com.br>>. Acesso em 11 out. 2006.
- MALLARMÉ, Stéphane. In: José Lino Grünewald. **Poetas franceses do século XX**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991. P. 101.
- MARCEL, Lúcio. “**A vida e as desventuras do extraordinário Edgar Allan Poe**”. Disponível em: <<http://www.substantivoplural.com.br/a-vida-e-as-desventuras-do-extraordinario-edgar-allan-poe/comment-page-1/>> Acesso em 20 jun. 2015.
- MILETTO, D. “**Literatura brasileira: Simbolismo**”. Disponível em: <<http://denisemiletto.blogspot.com.br/p/simbolismo.html>> Acesso em 20 jun. 2015.

INCLUSÃO DE CRIANÇAS SURDAS NO ENSINO REGULAR NO MUNICÍPIO DE PICOS – PI

Adnaid Moura Rufino
Francisca D'arc do Nascimento

Resumo:

Diante da Legislação em vigor com relação à inclusão escolar de alunos surdos, percebe-se ainda a exclusão. Por isso, fez-se necessário a pesquisa, cujo objetivo foi analisar a inclusão destas crianças na Rede Municipal de Ensino na cidade de Picos (PI), bem como verificar se as práticas adotadas estão possibilitando a inserção do aluno em sala de aula; observar a relação professor-aluno, família, escola e comunidade; e listar as metodologias usadas que favorecem a aprendizagem. A pesquisa bibliográfica está fundamentada em: Damázio (2005), Goldfeld (2002), Honora (2008), Quadros (2006) etc. Outrora, a pesquisa de campo (entrevista) foi realizada com 04 educadores, 02 educandos e 02 familiares. Após a coleta de dados e análise geral apontam-se os seguintes dados: as dificuldades que o ambiente escolar apresenta ao estabelecer relações cotidianas de qualidade com o aluno, permeada com preconceitos e desconhecimento; as relações que se desenrolam no ambiente escolar reforçam para o aluno o papel cristalizado no insucesso e no fracasso escolar. Baseando-se nos princípios de “igualdade de oportunidade” e “educação para todos”, confirma-se então que a socialização de crianças surdas é resultado de um contexto escolar onde faltam educadores com qualificação e ambiente adequado para o seu atendimento.

Palavras-chave:

Surdo. Inclusão. Educação.

INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva foi tradicionalmente concebida como destinada a atender o deficiente mental, visual, auditivo, físico e motor, além daqueles que apresentam condutas típicas, síndromes e quadros psicológicos neurológicos e psiquiátricos.

Atualmente, por ser um dos princípios mais presentes nas escolas, a Educação Inclusiva envolve um amplo processo de mudanças e é considerada uma prioridade para garantir o convívio não segregado, inclusive das crianças com necessidades especiais, ou seja, a “inclusão escolar de todos”. Isso amplia a linha de ação dos profissionais e das práticas pedagógicas, que vem revertendo suas propostas convencionais para criar programas especiais para atender estes alunos e permitir uma capacitação exclusiva para os professores, para que estes possam contemplar as diversidades humanas.

O presente trabalho realizou-se na cidade de Picos (PI), situado na região centro-sul do estado do Piauí, a 308km da capital Teresina. A cidade possui uma área de **534,7km²**. A população estimada total do município era de 76.928, **conforme o Censo Demográfico do**

IBGE (2017) e um clima que oscila de tropical para o semiárido, quente e temperaturas médias de 30°C.

A importância deste artigo para o município justifica-se pelo fato de que a inclusão da criança surda na rede regular de ensino municipal reforça que a escola deve se estruturar para receber bem esse público e que vai recebê-lo para que futuros contratempos não ocorram e se ocorrerem que sejam solucionados com sucesso. Inclusão é uma questão humanística, democrática, que pode e deve ajudar a escola a formar educandos mais nobres e solidários uns com os outros.

Neste enfoque, o presente trabalho tem como objetivo geral analisar a inclusão de crianças surdas na rede municipal de ensino na cidade de Picos - PI, e possui como objetivos específicos, verificar se as práticas adotadas pelo município estão possibilitando a inserção do aluno em sala de aula; observar a relação professor-aluno com deficiência auditiva; conhecer a interação família, escola e comunidade e listar as metodologias usadas que favoreçam a aprendizagem dos alunos.

Sendo assim, a Rede Municipal de Ensino está favorecendo que as crianças surdas convivam de forma não segregada juntamente com os outros alunos na cidade de Picos - PI?

Mediante o problema exposto surgem as hipóteses: a educação está quebrando as barreiras que impedem a inserção do aluno surdo de conviver socialmente no espaço escolar; os objetivos e metas da inclusão escolar estão sendo alcançados na escola municipal picoense; as práticas pedagógicas são analisadas pelos gestores para a promoção de alunos com deficiência auditiva; e, a educação inclusiva é trabalhada em cooperação pela escola e pela comunidade.

A pesquisa bibliográfica está fundamentada nos autores: Damázio (2005), Goldfeld (2002), Honora (2008), Quadros (2006), Skliar (2002); dentre outros, além das consultas em meios eletrônicos, revistas especializadas e documentos/ legislação brasileira, em busca de um melhor estudo sobre o desenvolvimento da criança surda. Para se obter maiores informações, realizou-se também uma pesquisa de campo, cuja análise foi adquirida através de entrevistas com perguntas abertas, aplicadas a 04 (quatro) educadores, 02 (dois) educandos e 02 (dois) familiares, na perspectiva de conhecer a realidade e saber como os alunos com deficiência auditiva estão sendo inseridos na rede regular de ensino da cidade de Picos - PI.

Para isso, o artigo compõe-se de três partes subdivididas a fim de proporcionar uma melhor leitura e compreensão.

A primeira parte é composta pela Introdução; a segunda parte, aborda a fundamentação teórica objetivando expor o máximo e ordenado aprofundamento das ideias acerca o tema, na terceira parte, análise dos dados, contendo a interpretação da pesquisa após a utilização de questionários que foram aplicados durante a coleta de dados. Posteriormente, são apresentadas as considerações finais e as referências da pesquisa.

Deste modo, faz-se necessário enfatizar novamente a importância de repensar a organização pedagógica e instrumental da escola para as finalidades da inclusão a que esta pesquisa se destina.

HISTORIOGRAFIA DA DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Relatos de exclusão na História

A ideia que a sociedade fazia sobre os surdos, no decorrer da História, geralmente, apresentava apenas aspectos negativos. Na antiguidade, os surdos foram percebidos de formas variadas, com piedade e compaixão como pessoas castigadas pelos deuses ou como pessoas enfeitiçadas, e por isso eram abandonadas ou sacrificadas. Até mesmo na Bíblia pode se perceber uma posição negativa em relação à surdez, segundo Goldfeld (2002, p.27, apud SACKS, 1989, p.31):

A condição sub-humana dos mudos era parte do código mosaico e foi reforçada pela exaltação bíblica de voz e do ouvido como a única e verdadeira maneira pela qual o homem e Deus podiam se falar (“no princípio era o verbo”).

Sendo assim, fica claro que a pessoa com deficiência auditiva vem desde os primórdios, sofrendo muito, para conseguir ser respeitada e viver em uma sociedade como uma pessoa.

Através dos seus estudos, Goldfed (2002) explica que a crença de que o surdo era uma pessoa primitiva fez com que a ideia de que ele não poderia ser educado persistisse até o século XV. Até aquele momento eles viviam totalmente à margem da sociedade e não tinha nenhum direito assegurado. A partir do século XVI tem-se notícias dos primeiros educadores de surdos.

Conforme Reis (1992, apud GOLDFED 2002, p. 28), Cardono foi o primeiro a afirmar que o surdo deveria ser educado e instruído, afirmando: “é um crime não instruir o surdo-mudo”.

Goldfed (2002) explicita que em 1750, na França surge Abade Charles Michel de L’Epée, pessoa bastante importante na história da educação dos surdos. L’Epée se aproximou

dos surdos que perambulavam pelas ruas de Paris, aprendeu com eles a língua de sinais e criou os “Sinais Metódicos”, uma combinação da língua de sinais com a gramática sinalizada francesa. Ele teve imenso sucesso na educação de surdos e transformou sua casa em escola pública. Em poucos anos, de 1771 a 1785, sua escola passou a atender 75 alunos, número bastante elevado para a época. L’Epée e seu seguidor Sicard acreditavam que todos os surdos, independentemente do nível social, deveriam ter acesso à educação, e esta deveria ser pública e gratuita.

No Brasil, informação de que em 1855 chegou aqui o professor surdo francês Hernest Huit, trazido pelo imperador D. Pedro II, para iniciar um trabalho de educação de duas crianças surdas, com bolsas de estudos pagas pelo governo. Não demorou muito para que nos anos seguintes, mais especificadamente, em 26 de setembro de 1857, fosse fundado o Instituto Nacional de Surdos-mudos, atual Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES), que utiliza a língua de sinais até hoje para educar crianças com deficiência auditiva.

Baseado no teórico Goldfed (2002), no fim da década de 1970 chega ao Brasil a comunicação total, após visita de Ivete Vasconcelos, educadora de surdos da Universidade Galludet. Na década seguinte começa no Brasil o bilinguismo, com base nas pesquisas da professora linguística Lucinha Ferreira Brito, sobre a Língua Brasileira de Sinais. No início de suas pesquisas, seguindo o padrão internacional de abreviação das línguas de sinais, a professora denominou de Língua de Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros (LSCB), para diferenciá-la da Língua de Sinais Kaapor Brasileira (LSKB), utilizada pelos índios Urubu-Kaapor no estado do Maranhão. A partir de 1994, Brito passa a utilizar a abreviação Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Todas as reflexões acerca o entendimento sobre um determinado fato da história de exclusão no Brasil e no mundo, convidam a sociedade a dar sua contribuição para que nunca se repitam estas cenas. A inclusão do surdo nas escolas é um exemplo de que com esforço e determinação tudo é possível e que a passos longos as pessoas estão se humanizado cada vez mais.

Analisando a literatura sobre inclusão escolar, constata-se que, em geral, sua origem é apontada como iniciativas promovidas por agências multilaterais, que são tomadas como marcos mundiais na história do movimento global de combate à exclusão social. Entretanto, tanto, entende-se que essa é uma versão romantizada dessa história e a tese apresentada aqui é a de que o movimento pela inclusão escolar de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais, assim denominado na época, surgiu de forma mais focalizada nos

Estados Unidos, e que, a força de penetração da cultura desse país, ganhou a mídia e o mundo na década de 1990.

Conforme Sailor (1993; *et al* LIPSKY & GARTNER, 1997) uma evidência disso pode ser constatada no fato de que, até meados da década de 1990, na literatura, o termo “inclusão” aparece nos países de língua inglesa, e mais especificamente nos Estados Unidos, enquanto os países europeus ainda conservavam tanto a terminologia “integração” quanto a proposta de colocação seletiva no contínuo de serviços. Pesquisadores norte-americanos identificaram que o termo “inclusão” apareceu na literatura por volta de 1990, como substituto do termo “integração” e associada à idéia de colocação de alunos com dificuldades prioritariamente nas classes comuns.

Referenciais normativos da Política Nacional de Educação Especial na promoção da Educação Inclusiva

Segundo a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, diz ser indispensável satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem

A satisfação dessas necessidades confere aos membros de uma sociedade a responsabilidade de respeitar e desenvolver sua herança cultural, linguística e espiritual, de promover a educação de outros, de defender a causa da justiça, de proteger o meio-ambiente e de ser tolerante com os sistemas sociais e políticos que difiram dos seus, assegurando respeito aos valores humanistas e aos direitos humanos comumente aceitos, bem como de trabalhar pela igualdade e pela solidariedade de todos.

A Educação Inclusiva há muito tempo vem sendo discutida e em meio a tantas discussões os avanços com relação às Leis são muito bons, pois cada vez mais estão sendo elaboradas em prol de uma sociedade justa e igualitária, onde todos têm oportunidades iguais.

Conforme a Lei N.º 10.436 de 24 de abril de 2002 (Brasil, 2002, p.9)

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, constitui um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Quando se insere um intérprete de Língua de Sinais na sala de aula abre-se a possibilidade do aluno surdo poder receber a informação escolar em sinais, através de uma pessoa com competência nesta língua. Mas, infelizmente, a execução da Lei N.º 10.436 com

tantos pontos positivos, a favor de uma sociedade mais justa, ainda pode ficar só no papel, pois a legislação tem seus pontos positivos e negativos e precisa aprender a usá-la a favor da sociedade, pois apesar de ser exigido no currículo de formação ainda é restrito o número capacitado de professores, não suprimindo a necessidade exigida.

No que diz respeito às pessoas com deficiência, existem dois tipos de leis que servem de base, as gerais e as especificamente pertinentes às pessoas deficientes.

As Leis Gerais de integração mistas são definidas como aquelas que contêm dispositivos separados sobre a pessoa com deficiência para lhe garantir alguns direitos, como por exemplo, benefícios ou serviços, como exemplo, às Constituições Federal e Estadual (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, BRASIL, 1993) e a Lei Federal nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que trata da educação especial (BRASIL, 1996).

As Leis Específicas integracionistas trazem a ideia de que a pessoa com deficiência terá seus direitos assegurados desde que ela tenha a capacidade de exercê-los. É o caso da Lei nº 7.853/89, parágrafo único, II, “f”, que trata da matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino (BRASIL, 1994); a instrução Normativa nº 5, que dispõe sobre a fiscalização do trabalho das pessoas portadoras de deficiência (BRASIL, 1991); e a Lei nº 8.859, de 23/03/94, que entende aos alunos de ensino especial o direito à participação em atividades de estágios (BRASIL, 1994).

A Educação Inclusiva teve início nos Estados Unidos através da Lei Pública 94.142, de 1975, encontrando-se na segunda década de implementação.

No contexto da Declaração de Salamanca (1994, p.15) consiste:

Proporcionar uma oportunidade única de colocação da educação especial dentro da estrutura de ‘educação para todos’ firmada em 1990 [...] ela promoveu uma plataforma que afirma o princípio e a discussão da prática de garantia de inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais nessas iniciativas e a tomada de seus lugares de direito numa sociedade de aprendizagem.

No que diz respeito ao conceito de necessidades educacionais especiais, a Declaração afirma que:

Durante os últimos quinze ou vinte anos, tem se tornado claro que o conceito de necessidades educacionais especiais teve de ser ampliado para incluir todas as crianças que não estejam conseguindo se beneficiar com a escola seja por que motivo for. (UNESCO, 1994, p.15)

Não pode ser esquecido um dos artigos mais importantes da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), artigo este que traz como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art. 3º, inciso IV). Define, no artigo 205, a educação como direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, no seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para ensino (art.208).

Deficiências Auditivas: definição, tipos, causas e diagnóstico

O ouvido é o órgão que possibilita uma das funções superiores mais nobres do ser humano que é a comunicação. É por intermédio da linguagem que o homem consegue organizar o seu universo, entender o mundo que o rodeia compreender o outro, transmitir e abstrair pensamentos e sentimentos do outro, interagir no meio e adquirir conhecimento.

Na criança deficiente auditiva, o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem pode ser prejudicado, caso não ocorra diagnóstico e intervenção em tempo adequado para evitar o atraso do desenvolvimento linguístico.

Segundo Skliar (2002, apud Paddy Ladd, 2002, p. 87)

Hoje a comunidade surda constrói o conceito de surdo de diferentes formas. Alguns enfatizam mais os aspectos políticos, outros os aspectos referentes à língua de sinais e artes, alguns mantêm um tipo “ser surdo” como minoria, como comunidade, como povo. Podemos dizer que temos, segundo a FMS, uma população de 700 milhões de surdos no mundo e que nos movemos na multiplicidade de grupos.

A audição é um dos sentidos mais importantes para a vida, pois é através dela que as pessoas se comunicam e interagem. Durante a gravidez, a mãe já se comunica com seu filho e a audição é o primeiro sentido a ser apurado e estimulado, através do diálogo da mãe com o seu filho.

O surdo não é diferente unicamente porque não ouve, mas porque desenvolve potencialidades psicoculturais diferentes das dos ouvintes. Sendo assim é muito importante que a deficiência auditiva seja diagnosticada o quanto antes para que a criança possa ser acompanhada da maneira correta e assim possa desenvolver seu aprendizado com todos os seus direitos.

Segundo o Instituto Nacional de Educação dos Surdos – INES (2011) denomina-se deficiência auditiva a diminuição da capacidade de percepção normal dos sons, sendo considerado surdo o indivíduo cuja audição não é funcional na vida comum, e parcialmente

surdo, aquele cuja audição, ainda que deficiente, é funcional com ou sem prótese auditiva. Existem três tipos de surdez, esta pode ser por condução, por percepção ou neurossensorial e mista, de acordo com cada tipo é referida causas diferentes. Pelo menos uma em cada mil crianças nasce profundamente surda. Muitas pessoas desenvolvem problemas auditivos ao longo da vida, por causa de acidentes ou doenças.

Existem dois tipos principais de problemas auditivos. O primeiro afeta o ouvido externo ou médio e provoca dificuldades auditivas "condutivas", também denominadas de "transmissão", quando o problema se localiza no ouvido externo ou médio. Este tipo de surdez faz perder o volume sonoro, é como tentar entender alguém que fala muito baixo ou está muito longe; nesse caso, o prognóstico costuma ser excelente, normalmente, são tratáveis e curáveis. O outro tipo envolve o ouvido interno ou o nervo auditivo, também denominada de neurossensorial, quando se origina no ouvido interno e no nervo auditivo. Esta, corta o volume sonoro e também distorce os sons. Infelizmente, esse tipo de surdez em geral é irreversível. E a mista, quando o problema se localiza no ouvido médio e interno

A educação é um direito de todos, como tal deve ser oferecida com qualidade tanto para portadores de deficiência como para pessoas que não são portadoras de deficiência, sendo assim as escolas devem estar preparadas para recepcionar e educar bem esses alunos com deficiência auditiva.

É importante ressaltar que a inclusão do deficiente auditivo deve acontecer desde a educação infantil, pois é nesta etapa do ensino que a criança desenvolve habilidades que irão lhe acompanhar e lhe ajudar por toda a vida.

Com isso, sabe-se que pessoas com surdez enfrentam inúmeras dificuldades para participar das propostas educacionais oferecida pelas escolas. Percebe-se que os alunos com surdez são, na maioria das vezes, prejudicados por falta de estímulos adequados ao seu potencial.

INCLUSÃO SOCIAL E POLÍTICAS PÚBLICAS

Princípios fundamentais da Escola Inclusiva

As escolas inclusivas devem conhecer e respeitar as necessidades de seus alunos, para que eles realmente sejam incluídos no ensino regular. Devem atender as necessidades dos alunos, estilos e ritmos e o currículo também deve ser apropriado. Na verdade, devem existir profissionais qualificados para atender as necessidades educativas.

Uma escola inclusiva também deve contar com um espaço adequado e amplo, onde possa receber todos os tipos de deficiência, sem nenhum constrangimento de ter, por exemplo,

de pedir ajuda para entrar e sair com uma cadeira de rodas ou até mesmo precise de um guia, no caso de uma pessoa com deficiência visual, ou de um acompanhante que entenda a comunicação gestual caso seja surdo-mudo. A escola desejada necessita ter todos os atributos mencionados anteriormente para acomodar os alunos.

Infelizmente, este sonho de escola inclusiva ainda está muito distante, mas isso não significa dizer que a sociedade deva ficar parada, esperando as coisas acontecerem, pelo contrário, devem lutar para que este sonho venha acontecer e para que as crianças desfrutem de seus direitos, já aprovados por lei.

Quanto aos equipamentos adequados, faz-se necessário na escola a existência do kit para deficiente visual como: bengala, soroban - material para cálculo matemático - reglete e punção - instrumentos para escrever em braile - para cada aluno com deficiência visual matriculado em escola pública. Mapas e livros em braile, além de outros materiais, como livros falados, livros em tipos ampliados com letras grandes para alunos com baixa visão, lupas, luminárias; dicionários de Língua Brasileira de Sinais (libras), fitas de vídeo com histórias em Libras e materiais visuais.

Ainda existem os métodos de comunicação alternativa, como prancha com sinais, símbolos que correspondem às letras usadas por crianças que não conseguem falar. Lápis engrossado com fita crepe ou barbante para crianças com dificuldades motoras. Carteiras adaptadas para facilitar a entrada da cadeira de rodas, pranchas de madeira para prender papel ou caderno.

Todo este material pode ser solicitado pela Secretaria de Educação Municipal; esta envia o pedido através do censo escolar para as Secretarias Estaduais de Educação; a mesma envia um conjunto de materiais específicos.

Dimensões: direitos e deveres do profissional

O trabalho pedagógico dos alunos com surdez nas escolas comuns deve ser desenvolvido em um ambiente bilíngue, ou seja, em um espaço em que se utilize a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa em um período adicional de horas diárias.

O professor é um dos profissionais mais cobrados pela sociedade e pelo sistema, exigindo que ele seja sempre impecável, mas ainda falta muito para que isso aconteça, pois o próprio sistema, conforme notícias veiculadas em jornais, revistas, TV e sites da internet, não oferecem o que este profissional tem direito a ter, que é uma formação continuada e um salário digno.

Vale ressaltar que dentre as exigências da sociedade tem destaque os cursos de formação de professores, cuja preparação dos profissionais deve ser exigida a qualificação para lhes oferecer suporte adequado a trabalhar com as diversidades culturais, devido o atendimento ser realizado pela escola básica brasileira.

A formação de professores para atuar junto ao ensino de crianças com deficiência deve ser muito bem articulado, no sentido de garantir também o acesso a uma educação de qualidade com riquezas de conteúdo.

É muito importante este acompanhamento, pois a criança com deficiência tem direito a aprender como qualquer outra e se ela não estiver sendo bem acompanhada, este aprendizado pode fazer muita falta durante toda a sua vida.

A Declaração de Salamanca (1994, p.9) ressalta a importância da criança especial ter um professor que sirva de modelo para a sua vida.

Sendo assim, fica claro que o sistema educacional brasileiro ainda tem muito a aprimorar, com o fim de proporcionar uma educação de qualidade nas escolas regulares para que o deficiente seja incluído.

Recursos, metodologia e linguagem na inclusão dos surdos

Atenta à questão fundamental da necessidade de um desenvolvimento satisfatório de linguagem para a constituição dos sujeitos é que surge a proposta da abordagem bilíngüe para a pessoa surda, que enfatiza a necessidade de que o surdo adquira o mais precocemente possível uma língua de forma plena, que é a Língua de Sinais, considerada a língua natural dos surdos, e, como segunda língua, aquela utilizada por seus pais. A Língua de Sinais por suas características viso-gestuais é passível de ser adquirida pela pessoa surda sem dificuldades adicionais, sem que sejam necessários programas de treinamento, já que os surdos em contato com outros surdos, usuários de Língua de Sinais, procedem uma aquisição ampla e eficaz.

Nessa mesma perspectiva, Skliar (1997) baseia a proposta de educação bilíngüe, que busca contemplar o direito linguístico da pessoa surda de ter acesso aos conhecimentos sociais e culturais em uma língua na qual tenha domínio. Além disso, aspectos culturais, sociais, metodológicos e curriculares inerentes à condição de surdez precisam ser considerados em uma proposta séria de ensino à comunidade surda.

Mesmo com leis que exijam a matrícula de pessoas com necessidades especiais nas escolas regulares, é gritante o despreparo tanto da escola quando dos educadores. Não se pode

aceitar que uma criança com deficiência seja simplesmente colocada no mesmo espaço que as demais sem que a escola se preocupe em atender às suas necessidades educacionais especiais. Ao mesmo tempo em que frequentam a classe comum, os alunos com deficiência têm direito a um apoio pedagógico especializado em outro horário.

O serviço de apoio deve estar disponível na escola para atender aos alunos em períodos diferentes dos da classe comum, para ofertar um atendimento educacional especializado na área de deficiência do aluno e deve ficar sob a responsabilidade de um professor especializado na área da deficiência do educando.

Família e escola: desafios a parceria em busca de acessibilidade

É muito importante a parceria entre a família e a escola, não só para as crianças, mas também para os pais, pois a medida que eles acompanham o processo de inclusão do filho especial, ele vão se sentindo mais seguros e deixam a criança com deficiência mais a vontade para realiza as tarefas. Portanto, os pais devem participar de reuniões, em que possam colaborar com sugestões para a melhoria das condições das escolas, como por exemplo, a redução do número de alunos, que pode ocorrer ano após ano.

Sendo assim fica claro que a família é de indiscutível importância no processo de desenvolvimento da criança surda, já que é nesta que se desenvolve a socialização. A despeito do fato de que a vinda de uma criança com deficiência se constitui uma fase crítica, exigindo adaptações e o estabelecimento de novas prioridades na família (BRITO; DESSEN, 1999), consideram ainda que o desenvolvimento da criança é resultante do empreendimento conjunto entre ela e o adulto que dela cuida e que as interações e as relações com as pessoas e os sistemas sociais têm um papel crucial para as aquisições e para a construção de formações psicológicas cada vez mais sofisticada.

É muito importante que as famílias tenham consciência dos seus direitos, só assim elas irão saber cobrar das autoridades competentes.

Outro fato importante a respeito do envolvimento dos pais e que na maioria das vezes somente a mãe se envolve neste processo de adaptações e descobertas o que acaba por prejudicar o desenvolvimento dessa criança, já que ela não sente toda a familiar envolvida.

Sabe-se que escola e família compartilham funções sociais, políticas e educacionais, na medida em que contribuem e influenciam na formação cidadã. Ambas são responsáveis pela transmissão e transmissão do conhecimento culturalmente organizado, modificando a forma de funcionamento psicológico de acordo com a expectativa de cada ambiente.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Resultados da Pesquisa

De acordo com os educandos entrevistados, quando eles chegaram à escola foi difícil a sua aceitação no grupo, só com o passar do tempo é que seus colegas começaram a entender a sua situação e assim passaram a lhes auxiliar e até se interessaram para aprender a se comunicar com eles, utilizando a Língua Brasileira de Sinais.

O grande problema encontrado estava nos educadores que ministravam suas aulas sem se importar com a presença do mesmo em sala de aula, dificultando assim a inclusão da criança com deficiência auditiva.

Quanto a disciplina que o educando tem mais dificuldade, os entrevistados relataram não é só em uma disciplina e sim, em algumas tarefas que são aplicadas como, por exemplo, quando um determinado professor lhe pediu para entrevistar uma pessoa idosa e esta criança com deficiência não conseguia realizar a tarefa por que o mesmo lhe orientou que teria de fazer tudo sozinha sem o auxílio de colegas, a criança com deficiência auditiva se sentiu muito constrangida por não conseguir realizar a tarefa sozinha.

Os alunos que participaram destas entrevistas relataram que as escolas ainda não estão preparadas para receber o educando surdo. Isso ocorre desde o ambiente escolar inadequado até as necessidades mínimas do aluno. Os educadores, infelizmente, também não estão preparados para se comunicarem com alunos surdos.

Aluna 1: Existem muitas dificuldades de inclusão no ensino regular, já que não consigo acompanhar todas as atividades, mas há também vantagens, pois me sinto muito bem, pois gosto de estar no meio de jovens da minha idade [...] Todos me tratam bem, mas fico triste por alguns não saberem se comunicar comigo.

Aluna 2: Já encontrei dificuldades, a maior delas é ser vítima do despreparo dos professores. Mas também tem vantagens, como por exemplo, estar na escola junto com outras crianças normais [...] Quanto ao relacionamento com colegas e professores até que é bom, tenho dificuldades, pois a escola não tem um intérprete em Libras.

Todavia, o relacionamento dos surdos com os colegas da escola, a dificuldade dá-se pela comunicação, pois os mesmos não têm habilidades nem conhecimento de como interagir com as crianças com deficiência e isso muitas vezes fazem com que os excluam do grupo.

É importante ressaltar que o processo de inclusão dá-se de maneira lenta e assim deixa muito a desejar, visto que as escolas de Picos - PI não têm estrutura nem pessoas preparadas para acolher esses alunos de maneira correta para que os mesmos se sintam incluídos. De

acordo com os professores entrevistados a orientação que eles recebem é insuficiente, já que o profissional que os orienta só o faz uma vez por semana.

Professor(a) 1: Sou professora de religião e artes e só estou com ela uma vez por semana, pois não consigo comparecer aos encontros com a Psicóloga.

Professor(a) 2: Estamos recebendo algumas orientações da Psicóloga do município.

Professor(a) 3: Não recebo orientação nenhuma.

Quando indagados a respeito do currículo, os docentes responderam que ele era reformulado em parte, mais que ainda faltava muito para adequá-lo da forma correta, conforme recomendações da LDB, dos PCN's e, principalmente, do Plano Nacional de Educação.

Outro fato importante e que ficou bem claro após a entrevista, foi que um das maiores dificuldades dá-se pelo fato dos professores não terem o domínio da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, dificultando bastante a comunicação entre educadores e educandos, comentou os familiares.

Percebe-se também que o desempenho do profissional é maior quando o envolvimento da família é real e esta oferece suporte, participando dos encontros semanais e trocando experiências.

A criança surda tem muitas dificuldades para ser realmente incluída na rede regular de ensino em Picos - PI, tendo em vista que uma criança com surdez parcial não tem tantas dificuldades, porém os que apresentam surdez profunda ou severa tendem a ficar muito mais isolados.

O relacionamento da família segundo os pais é normal; todos em casa conseguem se comunicar com a criança com deficiência auditiva. No entanto, a mãe se envolve mais e procura sempre aprender para facilitar a vida de sua filha. Já os professores e colegas apresentam muitas dificuldades no início, entretanto, com o passar do tempo todos acabam se entrosando.

Familiar 1: A escola ainda tem muito o que melhorar para que a criança seja incluída de verdade.

Familiar 2: Considero o processo de inclusão mais ou menos. A escola tem muito o que melhorar.

O processo de inclusão só será bem-sucedido quando as escolas da rede regular de ensino, ofertarem capacitações para os educadores e adaptarem a escola para todos que a frequentam ou que vierem a frequentar.

De acordo com os dados coletados com professores, alunos e familiares a respeito do processo de inclusão da criança com necessidades especiais, pode-se observar que para o processo de inclusão acontecer é preciso que as pessoas tenham consciência que, a medida que a escola se preocupa em incluir, as pessoas com deficiência estão contribuindo para que toda a sociedade exerça seus direitos de frequentar a escola sem precisar se preocupar ao ter que entrar ou sair dela, ou até mesmo usar um banheiro ou qualquer espaço sem que se sintam constrangidos por não conseguirem fazer isso sozinhos.

É importante lembrar que, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 20/12/96, as crianças com deficiência auditiva devem ser atendidas na escola regular com exceção de algumas delas que prosseguirão a escolaridade em instituições ou classes especiais, quando sua deficiência é muito comprometida dificultando assim sua inclusão.

É evidente a importância que a LDB tem para a inclusão da criança com deficiência auditiva, já que esta é bem clara quando se refere à obrigatoriedade que a escola tem de receber o aluno deficiente e estabelece a implantação de serviços e apoio especializado para o atendimento das necessidades de cada criança.

Mas, infelizmente, segundo os dados coletados pode-se verificar que as escolas não dispõem de métodos, recursos e organizações específicas para acolher a criança com deficiência auditiva, já que durante as entrevistas as famílias relataram que na prática nada disso acontece.

Outro ponto importante relatado pelo próprio profissional é que eles não se sentem preparados para atender esta clientela, já que o apoio que eles têm ainda é muito pouco, e a pessoa com deficiência auditiva precisa de técnicas e metodologias específicas para desenvolver suas habilidades.

Dessa forma, há uma coerência na citação feita por Glat (1998), quando afirma que se não houver uma modificação no sistema educacional brasileiro os deficientes serão os maiores prejudicados no processo de desenvolvimento humano e a inclusão não passará de uma fantasia.

O processo de inclusão só se concretizará quando a criança com deficiência puder frequentar não só a escola, mas sim, participar das atividades e comunicar-se com seus professores e colegas, realizando as mesmas atividades que os demais alunos fazem. Jamais o aluno com deficiência auditiva deve ficar recuado, sem ser entendido ou sem entender o que está sendo repassado, pois é isso que acontece quando os professores e colegas não têm o

conhecimento da Língua de Sinais (LIBRAS). A criança até frequenta a escola, mas não entende o que está acontecendo ao seu redor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para escrever sobre o tema: surdez e os processos de desenvolvimento e aprendizagem, optou-se por estudar o contexto histórico, assim como as dificuldades de aprendizagem, os conceitos, tipos, causas e as caracterizações da deficiência, além dos processos compensatórios da formação dos profissionais com elementos indispensáveis para compreender a aprendizagem em crianças com deficiência auditiva.

A educação é o primeiro dos direitos sociais a serem adotados por nossa Constituição Federal, tendo esse diploma legal reconhecido, reafirma então a importância na formação do homem enquanto cidadão. Em razão da fundamentabilidade desse direito, não é possível admitir que ele seja negado a qualquer pessoa, independentemente do motivo.

Percebe-se que mesmo com o avanço da sociedade, ainda hoje, crianças e jovens sofrem preconceito e enfrentam problemas por serem surdas e precisarem usar aparelhos para a correção da perda de audição.

Observou-se que a importância da família é indispensável para detectar possíveis problemas auditivos nos filhos e orientar os professores já que estes, em sua maioria, não possuem formações específicas e sabem como lidar com a deficiência em certos momentos.

É necessária a transformação do espaço escolar a fim de trazer novos olhares para a eficiência. Não basta colocar o aluno portão adentro da escola, delegando-lhe um espaço físico dentro de sala de aula. É preciso que a escola, como instituição, viabilize formas de atendimento a essa população. É importante ressaltarmos que esses alunos têm não apenas o direito à educação, mas, também, têm o direito às oportunidades educacionais e isso implica atender, nas instituições escolares, a extensa gama de diferenças individuais existentes entre os educando.

O ambiente escolar observado apresenta um estímulo à competitividade, à negação das diferenças e uma tendência a valorizar a homogeneidade, enfim, a escola requisita o aluno a realizar suas ações para atender aos alunos necessitados.

A pesquisa na escola ofereceu a possibilidade de transformações, quando dirigentes, professores e coordenadores solicitaram auxílio e soluções para as ações do cotidiano escolar que os ajude a pensar sobre essa população, pois ao analisar as Leis e a realidade das metodologias na escola, percebeu-se que falta interesse por parte de alguns profissionais, mas

por outro lado, tem os profissionais interessados no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, mas faltam capacitações e recursos para a concretização da intervenção.

Constata-se, portanto, a grande dificuldade que a escola tem em ressignificar o papel que a pessoa com deficiência tem na sociedade. Essa dificuldade pareceu estar enraizada na concepção de que pessoas com deficiência auditiva possuem qualidades negativas, uma vez que o termo deficiência, no senso comum, nega a eficiência.

Contudo, precisa-se pensar de que forma poderia interferir e modificar as relações estabelecidas no ambiente escolar e de que forma ela poderia auxiliar e compor os processos de inclusão escolar de alunos com deficiência auditiva para que estes sejam inclusos e respeitados por todos.

Referências

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL, LEI n.º 10.436 de 24 de abril de 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Conferência Mundial Sobre Necessidades em Educação Especial. **A Declaração de Salamanca sobre princípios**. Política e Prática em Educação Especial. 1994.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Educação Escolar de Pessoa com Surdez: uma proposta inclusiva**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2005. 117 p. Tese de Doutorado.

GLAT, Rosana. **A integração dos excepcionais: realidade ou mito? Mensagem da APAE**, p.11-14, 1988.

GOLDFELD, Márcia. **A Criança Surda: Linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. 2 ed. São Paulo: Plexus, 2002.

HONORA, Márcia; FRIZANCO, Mary L.; **Esclarecendo as Deficiências: Aspectos teóricos e práticos para contribuir com uma sociedade inclusiva**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2008. p.192.

QUADROS, Ronice Muller. **Estudo dos Surdos**. Petrópolis (RJ): Arara Azul, 2006.

Revista Inclusão: R. Educ. Esp., Brasília, V. 4, n, 1, p.7-17, jan./jun. 2008.

Ronice Müller de Quadros (org.). **Estudos surdos I** – v. 324. Petrópolis (RJ): Arara Azul, 2006. p. 21.

SCOTTI, Annete Rabelo. **Adaptação curricular na inclusão**. *Integração*. Ano 9. _____, _____, p. 1991. nº 21, p. 19-20, 1

SKLIAR, Carlos. **A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade** (Educação e Realidade) Porto Alegre, v. 24, n.2, p. 15-32, Jul./dez. 1999.

SKLIAR, Carlos. **Y si el otro no estuviera ahí?** Buenos Aires : Ninõ y Dávila, 2002.

SAILOR, Wayne. **Inclusion**. President’s Comission on Excellence in Special Education Research Agenda Task Force. Nashville. Tennessee, 2002.

SOUZA, Regina Maria de. **Educação de Surdos: pontos e contrapontos**. Organizadora, São Paulo: Summus, 2007.

EDUCAÇÃO, MULTILETRAMENTOS E ENSINO DE TEXTO E LEITURA NUMA PERSPECTIVA SOCIOINTERACIONISTA

Carlos André da Costa Souza

Resumo:

A intenção deste trabalho é analisar os resultados de uma pesquisa qualitativa de natureza exploratória realizada em uma escola pública de Marabá- PA, cujos sujeitos são estudantes do 6º ano do ensino fundamental. O método usado no desenvolvimento da pesquisa foi inspirado na ideia do gênero textual enquanto objeto de ensino, para submeter os alunos a produção de textos contendo artigo de opinião, em que se utiliza os procedimentos da sequência didática criada pelo Grupo de Genebra²⁰, a fim de colaborar para uma melhora na produção escrita e na leitura dos discentes. Assim, se pretende ainda, jogar luz sobre a forma como se faz educação básica em nosso país, confrontando o atual paradigma, que é majoritariamente pautado na ideia de alfabetização, com as concepções de letramento que surgem a partir da década de 1980. No percurso teórico, se discutirá as novas abordagens de ensino, que apontam para o conceito de gêneros textuais (discursivos), juntamente com o ensino de Língua Materna baseado, não mais em frases isoladas, mas em textos, como base para um novo e mais efetivo modo de aprendizado. A pesquisa também realizou uma intervenção pedagógica em sala de aula de uma turma de 6º ano do ensino fundamental, a fim de observar os resultados de um trabalho com gêneros textuais em sequência didática. O fio condutor de todo o debate seguiu à luz da análise teórica nas áreas dos novos letramentos na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo de Bronckart (2012). Isso, sem perder de vista o desafio que representam os novos aprendizes (nativos digitais) detentores de múltiplas competências trazidas da esfera social e também pela exposição cotidiana às novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs)²¹. Destaca-se ainda no trabalho, que o aluno do século XXI, nascido sob o signo do hipertexto e que aprende de maneira não segmentada, tem sido frequentemente jogado de encontro a um currículo escolar linear e segmentado, o que em parte poderia ajudar a explicar o fracasso escolar.

Palavras-chave:

Letramento, Gênero e Ensino.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo se faz pertinente em função da necessidade de novos olhares sobre o ensino nos anos finais no ensino fundamental da escola brasileira. Muitos avanços foram experimentados desde que os trabalhos desenvolvidos pelas correntes da sociolinguística – lê-se Interacionismo Sociodiscursivo – trouxeram novas ideias para o debate educacional, especialmente, no que diz respeito ao ensino de língua materna.

Entretanto, não é novidade para ninguém que esteja envolvido nesse processo, que a situação atual da escola é causa de preocupações, pois cada vez mais, os resultados têm se apresentado abaixo do desejado, o que em parte pode ser explicado pelos métodos tradicionais

²⁰ Grupo suíço de pesquisas linguísticas composto por Joaquim Dolz, Bernard Schneuwly e Michèle Noverraz.

²¹ Tecnologias de Informação e Comunicação.

de alfabetização, que mantêm o ensino baseado em palavras e frases descontextualizadas, trabalhando com gramática pura e simples, e de maneira segmentada, o que, definitivamente, não contribui para que o aluno possa compreender a realidade que o cerca.

Por isso, a pesquisa lança-se sobre o desafio de propor uma metodologia para produção de textos que possa colaborar no desenvolvimento da comunicação, melhorando a leitura e a escrita dos alunos, através de sequência didática, em que os gêneros textuais (discursivos) são usados como preciosos objetos de ensino e aprendizagem.

Desde de meados dos anos 80, novas perspectivas de ensino, baseadas no letramento²² social e crítico, contestam a forma como são desenvolvidas, na escola, competências na área de linguagem, têm chegado ao Brasil, vindas sobretudo da Europa. A preocupação com o uso de textos que retratam o contexto do aprendiz vem provocando mudanças no modo como nossos educadores pensam o ensino, especialmente no que diz respeito ao relacionamento com o aluno.

Convém ressaltar, que as ideias vindas com a concepção de letramento influenciaram documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Com base no exposto até o momento, pode-se afirmar-se que a vida escolar das crianças em fase de aquisição da linguagem, nas últimas décadas no Brasil, tem se centrado em duas vertentes de ensino: Letramentos Sociais, com forte tendência de crescimento e Letramento Autônomo, que pode ser entendido como (alfabetização), nesse sentido, ignora as dimensões sociais do aluno, construindo um currículo como uma abstração dissociada de seu cotidiano multicultural e multilinguístico.

Considerando as colocações acima, se fazem necessários os seguintes questionamentos:

- 1- Quais benefícios podem advir da introdução de “novos” elementos teóricos ao currículo escolar do ensino fundamental da educação pública do Brasil?
- 2- Serão os gêneros textuais, enquanto objetos de ensino das competências de leitura e escrita, peças importantes no cenário do ensino aprendido? E por fim,
- 3- Qual o papel do meio social na aquisição da leitura e da escrita do aluno da escola pública, neste momento de mudanças de perspectivas teóricas?

Segundo Street (1984) *apud* Bagno (2014), de trinta anos para cá tem crescido o interesse pelas pesquisas sobre culturas escritas, especialmente por aspectos como sua relação

²² Domínio que um indivíduo apresenta em competências de leitura e escrita de textos. Para Soares (2009), o termo letramento deve ter sido utilizado a princípio no Brasil, no livro Mary Kato, *Mundo da escrita* de 1986.

com manutenção do poder e ensino. Estes estudos “impulsionaram reflexões sobre a compreensão das práticas de letramentos como construções culturais sujeitas a variações no tempo e no espaço” (p.7).

Além disso, o trabalho de Street (1984) na área de linguagem levou a percepção da escrita não apenas em sua dimensão linguística, mas também em seus aspectos “histórico, antropológico e cultural”, ampliando a noção de letramento à esfera social, além da individual, já conhecida. Assim, as dimensões do aprendiz fora da escola passaram a ser reconhecidas e valorizadas.

2. Ensino de Língua Padrão

Graças ao avanço das pesquisas na área da Linguística, principalmente a partir do Sec. XIX com Chomsky, Street, Ferrero, entre outros, foi possível abrir um novo olhar para língua e para o modo como ela é ensinada.

A “sociolinguística deu uma contribuição significativa para romper com antigo movimento epistemológico”, pois a partir da década de 1960, a introdução no meio social de uma noção de “variável linguística” e sua consequente sistematização enquanto teoria social, trouxe uma nova perspectiva ao panorama.

Camacho (2013, p.17) destaca que a variação deve, no mínimo nascer da necessidade humana, mesmo que essa mesma espécie negue “veementemente” sua existência, chegando ao cúmulo de se esforçar para diminuir seus efeitos, onde quer que eles ocorram. Para este autor, a superação dos estigmas a respeito da variação linguística remonta o episódio bíblico da Torre de Babel e, portanto, carrega consigo a associação entre variação e “castigo divino”.

Bagno (2002) defende que seria mais democrático estimular um conhecimento em larga escala de todas as “variedades sociolinguísticas”, especialmente diante do cenário atual de ensino de Língua Portuguesa no Brasil, que ainda opta pelo estudo da variante de maior prestígio (Gramática Normativa) em detrimento das demais. Esse paradigma impenetrável ajuda a explicar o assombroso percentual de 30 milhões de analfabetos funcionais em nosso país, de acordo com dados do MEC.

Ele enfatiza a necessidade de se reconhecer as variedades linguísticas e a própria sociolinguística, para que “o espaço da sala de aula deixe de ser o local para o estudo exclusivo das variedades de maior prestígio social e se transforme num laboratório vivo de pesquisa do idioma em sua multiplicidade de formas e usos”.

Muito embora, se encontrem em uma postura crítica em relação aos documentos oficiais da educação brasileira, as propostas em que se enquadram em “sociolinguística, linguística do texto e análise do discurso”, têm respaldo naqueles, o que pode significar uma oportunidade para que o ensino seja repensado.

2.1 Sequência Didática: uma proposta metodológica de ensino de língua

No início da década de 1990, começam a surgir em nosso país as primeiras publicações dos autores que ajudaram a popularizar essa nova tendência na Europa, tratam-se dos genebrinos Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly, que colaboram para a ampliação dessa nova forma de olhar o ensino de língua para além do texto e, com base nos pressupostos de Bakhtin, passam a considerar os gêneros textuais/discursivos como objeto de ensino.

Mais adiante, o texto é tomado como apoio para o desenvolvimento de “estratégias e habilidades de leitura e redação”. Ganham destaque no ensino os procedimentos de abordagem “cognitiva e textual”. As estruturas do gênero textual (descrição, narração e dissertação) também começam a ser discutidas por meio da linguística de texto: tipos textuais, “super, macro e microestrutura”, juntamente com noções de coerência e coesão.

Contudo, no Brasil, o ensino baseado nas propriedades do texto acabou originando a gramaticalização de seu uso, ou seja, o texto passa a ser pretexto para o trabalho com gramática. Os professores lançam mão da leitura para “pinçar”, dos textos, frases a fim de fazer análises sintáticas e morfológicas.

Por razões como esta, é que se tornou comum ver, no Brasil, alunos saindo do ensino médio somente com as capacidades mais elementares esperadas de um leitor, isto é, àquelas relacionadas com a simples extração de trechos de textos.

Bronckart (1985) ainda sustenta que, do ponto de vista sócio-histórico, pode-se classificar os textos como “produtos da atividade de linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais”.

2.3 Sequência didática segundo o grupo de Genebra

Para Dolz e Schneuwly (2004) seguidores do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) de Jean Paul Bronckart (2012), a sequência didática é uma espécie de “conjunto de atividades pedagógicas, organizadas de maneira sistemática em torno de um gênero textual, em que há o objetivo de oferecer ao aluno instrumentos importantes para melhorar sua capacidade de ler e escrever. O objetivo desse procedimento é colaborar para que o aluno passe a ter domínio de

um gênero textual determinado e que consiga ao final das atividades fazer a adequação do seu discurso a uma situação comunicacional específica.

Segundo Barros (2014, p. 45) o “processo de transição pelo qual um objeto teórico passa a ser objeto de ensino [...]” passa por três níveis: [...] “no primeiro nível, o conhecimento teórico é transformado em *conhecimento a ser ensinado*, isto é, transformado em “*saberes disciplinares*”; no segundo momento, “o conhecimento a ser ensinado se transforma em *conhecimento efetivamente ensinado*”, e finalmente o *conhecimento efetivamente ensinado*, vira *conhecimento efetivamente aprendido*’. Na terminologia criada por Dolz e Schneuwly (2004), o conceito acima é denominado de “*modelo didático do gênero*”.

A sequência didática tem entre suas finalidades tornar possível o trabalho diferenciado com cada gênero, levando em conta suas características e finalidades sociais.

A escola pesquisada, se localiza na Avenida Manaus, a principal do Bairro Belo Horizonte, nº 712, no complexo Cidade Nova e de acordo com informações do Projeto Político Pedagógico (PPP) da própria instituição, a mesma já existe há pelo menos 31 anos. Sua história está ligada às lutas populares dos primeiros moradores do local, que ao perceberem que havia muitas crianças fora da escola, resolveram se organizar.

O *corpus* pesquisado foi produzido por uma turma de 27 indivíduos, estudante do 6º ano, que durante aproximadamente dois meses, de maio a julho de 2016, desenvolveram um trabalho de produção de textos em sequência didática com o tema meio ambiente, tendo o gênero textual, artigo de opinião como objeto de ensino. Entretanto, ressalta-se que o presente artigo resulta da síntese de uma dissertação com mesmo título, do mesmo autor, para a conclusão do mestrado Profletras em 2016, por essa razão, apenas um dos textos produzidos em sala de aula será mostrado, para efeito de comparação entre a primeira produção e produção final.

Tomando por referência Dolz e Schneuwly (1998), em relação as chamadas Capacidades de Linguagem: Capacidade de Ação, Capacidade Discursiva e Capacidade Linguístico-Discursiva, foi realizada a análise do texto da Primeira Produção.

Nas palavras de Vieira (2007), a Capacidade de Ação ocorre no processo de mobilização do leitor/escritor em “primeira instância”, tal qual afirma Abreu-Tardelli (no prelo), para tomarmos consciência dos gêneros e da própria situação de comunicação em que o texto foi produzido.

A Capacidade Discursiva revela a competência quanto a questões de seleção e “organização do discurso”. A este respeito Bronckart (2003) sugere a Capacidade Discursiva como a escolha “da estrutura geral de um texto”, uma vez que a opção de se comunicar através de um determinado gênero exige certas escolhas capazes de realizá-lo.

Para Lousada (2005) às tais capacidades se somam ainda, a opção que o indivíduo Já a Capacidade Linguístico-Discursiva, definida por Dolz e Schneuwly (1998), como a “arquitetura interna do texto”, que envolvem as operações linguísticas de [...] textualização, que por sua vez “incluem as operações de conexão [...] organização entre as partes, segmentos do discurso, intervenções, separações, integração entre os discursos, etc.” e ainda as “operações de coesão nominal [...] verbal”, entre outras.

A seguir temos um quadro que mostra o resultado da avaliação com (T1) e (T2) da aluna A.R.N, com base no quadro de Pereira (2010). Apenas (T1) será ilustrado no quadro à esquerda, já quanto a (T2), apresentaremos a análise com trechos dessa escrita, para efeitos de ilustração.

O quadro foi distribuído da seguinte forma: Coluna 1 – o texto produzido pela aluna; coluna 2 – lista de constatação e coluna 3 – Capacidades de Linguagem.

Quadro 03: Mapeamento das capacidades de linguagem na produção inicial Primeira produção de A.R.N.

Corte de árvores	Lista de constatação inicial	Capacidades de linguagem iniciais
T1 (A.R.N) Marabá é uma cidade bela, mas esta com poblemas. As árvores esse é o problema, é que Marabá esta quente muito poluído é a cada ano falecem 80 pessoas e é claro que isso não é bom. As árvores são a nossa sobrevivência ela solta gas carbônico e nos ajuda a respira. Agora, poque será que cortam as árvores? Vou lhe fala porque, porque são plantadas em lugares que não são apropriados e não são as árvores certas, umas caim frutos, nas pessoas nos carros, sujam as ruas e acabam sendo cortadas. Ah, e tem que pedir permissão a prefeitura mas existe uma solução	1)A aluna não expressou sua opinião. Provavelmente porque não conhecia artigo de opinião, se limitando a expor algumas ideias. Assim, construiu um texto mais parecido com a dissertação. 2) O texto da aluna não se mostra adequado a destinatários múltiplos, no caso, os leitores do jornal, pois faz uso de expressões que deixam o texto subjetivo, tais como: ”vou lhe falar [...]”; Vamos lá eu sei que vamos vencer [...]”. 3) Embora confusa, a aluna consegue defender algumas ideias fazendo uso da argumentação, como no caso da sugestão de uma espécie de	1) Capacidade de ação * A aluna apresenta o objetivo do texto “o corte indiscriminado de árvores e suas consequências”, no entanto possui bastante dificuldade em progredir com as ideias. Assim, o artigo tornou-se repetitivo e confuso. * Tenta fazer com que o texto se torne apropriado a destinatários múltiplos, mesmo sendo redundante. 2) Capacidade discursiva *Em relação à planificação o texto demonstra-se desorganizado e confuso: Logo

que é: planta a arvore certa no lugar apropriado pra elas. As folhas que caem das árvores podemos fazer adubo é pra não quebra a calçada tem arvore que tem a raiz que não quebra a calçada, o nome desse raiz e raiz pivotante, uma raiz legal de ser plantada. Vamos lá eu sei que vamos vence essa batalha contra o desmatamento. Fim A.R.N 6º ano (E)	árvore que não quebra a calçada. 4) Os argumentos da aluna são coerentes com a temática, embora, tenha abordado mais sobre a questão das árvores. 5) No texto, as informações quase não se renovam a medida que o texto progride através dos parágrafos, o que torna o texto repetitivo, já que o tempo todo volta na questão da árvore. 6) A aluna tem dificuldade no uso de organizadores lógicos, já que pelo uso inadequado ou mesmo a falta deles, o texto mostra-se confuso. 7) A aluna tenta fazer uso de anáforas pronominais (elas) para retomar o termo (árvores), ainda que não consiga construir o período com coerência. 8) No texto há alguns problemas de ortografia e acentuação (esta/está, poblema, permissão, caim/caem, respira/respirar, fala/falar, poque/porque, vence/vencer) e também de pontuação.	no primeiro parágrafo, a pretensa ideia de desleixo com a natureza é anteposta e contraposta a uma outra que fragiliza a argumentação: “Marabá é uma cidade bela” Ainda neste parágrafo, ela apresenta falta de objetividade na introdução da tese:” [...] mas esta com poblemas. As árvores esse é o problema [...]”. Logo a seguir, há a tentativa de fazer uso da argumenta-ção, mas a ideia não progride, talvez por falta de argumentadores lógicos que ajudem na associação entre ela e a tese:” é que Marabá esta quente muito poluído é a cada ano falecem 80 pessoas e é claro que isso não é bom”. No segundo parágrafo, a aluna argumenta, mas se confunde em relação ao tipo de gás emitido pelas árvores, prejudicando o texto:” As árvores são a nossa sobrevivência ela solta gas carbônico e nos ajuda a respira”. *Entre o terceiro e o quarto parágrafos, ela ensaia uma defesa razoável da tese, mas a argumentação fica comprometida e confusa pela falta de articulação das ideias, pois tenta refutar com algo sem pertinência demonstrada: “Agora, poque será que cortam as árvores? [...]porque são plantadas em lugares que não são apropriados [...] Ah, e tem que pedir permissão a prefeitura mas existe uma solução que é: planta a arvore certa no lugar apropriado pra elas”. * Em relação à sequência o que predomina é a argumentação

		(argumentativa). A aluna faz pouco uso dos outros tipos de sequência (explicativa, narrativa, descritiva, etc.) 3) Capacidade linguístico-discursiva * Apresenta problemas ao estabelecer a conexão entre os organizadores lógicos, deixando, assim, o texto, confuso. Faz uso dos seguintes organizadores lógicos, encontramos (mas, é que, isso). *Quanto à coesão anafórica, faz pouco uso: falecem/isso, ela/árvore) *Não ocorrem vozes sociais na produção, mas apenas a do agente produtor marcada em alguns trechos pela 1ª pessoa do singular e plural: “vou lhe falar, vamos lá eu sei, etc”.

No (T1) de A.R.N, muito embora se possam encontrar deslizos de várias ordens nas três competências avaliadas, nota-se que a aluna compreende claramente a proposta, chegando a “falar” de todos quase todos os pontos abordados durante as aulas, o que atende a Capacidade de Ação.

No primeiro parágrafo, ela faz por conta própria, a proposição de que Marabá é uma cidade bela, para em seguida contrapor a informação ao fato de que poderia ser melhor se fosse mais cuidada.

Ainda que fosse mais apropriado usar um argumento que corroborasse a tese de que há um desleixo com a cidade, a estudante, de certa maneira aproveitou para fazer, a seu modo, um contra-argumento ao sugerir que em vez de cuidarmos da cidade estamos cortando as árvores sem pensar direito, mobilizando assim, a Capacidade discursiva.

Ainda sobre esta capacidade, no terceiro parágrafo, assim como na conclusão, a aluna deixa escapar algumas expressões e verbos em primeira pessoa, “vou lhe falar, vamos lá eu sei” e para mostrar que concluiu o texto faz uso da expressão “FIM”, demonstrando outra fuga das características exigidas para o gênero quanto a consciência sobre a autoria.

Fechando a análise no (T1) de A.R.N, se pode afirmar que ela apresentou dentro ainda da capacidade linguístico-discursiva, uma razoável retomada entre termos nominais, como em: “Marabá/bela, árvores/elas” e presença de organizadores lógicos: “mas, é que”, revelando que a criança já possuía certa noção quanto ao gênero.

No (T2), a aluna A.R.N percebe-se que novamente ela consegue, enquanto enunciatória, passar para o leitor que leu e entendeu os textos disponibilizados na SD. Seu texto, no entanto, continua argumentativo, mas sem se arriscar muito na opinião, salvo no quarto parágrafo onde diz: “E a solução é fazer mais áreas verdes, recompor os canteiros da cidade e plantar mais árvores [...]”. Na conclusão a aluna arrisca uma sugestão, demonstrando Capacidade de Ação no trecho. ”Assim, com ideias boas e cada vez melhores, todos podemos fazer nossa parte [...] o calor vai saindo e a cidade vai ficando mais fria e com sombra [...]”.

A.R.N demonstra ainda tem consciência de que está escrevendo para pelo menos um destinatário, embora não apresente mecanismos textuais, nem terminologia que leve a crer que fala para múltiplos destinatários: “Como podemos perceber Marabá antigamente era muito bem cuidada [...] Mas como podemos ver [...]”.

Já em relação à Capacidade Discursiva, notamos que a estrutura geral do texto não permite afirmar que A.R.N tenha conseguido produzir um exemplar do gênero artigo de opinião, pois lhe faltam a emissão da opinião que ultrapasse aquilo que disseram os autores dos artigos usados como base para o módulo. Faltam ainda características importantes do texto de opinião, as refutações. Ainda assim, podemos afirmar que os argumentos são pertinentes ao tema proposto e mesmo não seguindo uma hierarquia, eles têm poder de convencimento.

A progressão temática foi apenas razoavelmente atendida, pois não houve repetição de argumentos, embora, a aluna tenha se demorado muito para apresentar a tese: “Como podemos perceber Marabá antigamente era muito bem cuidada ‘avia’ muitas árvores avia poucas derrubadas [...]” Apenas no final do parágrafo, ela consegue colocar a ideia principal: “[...] ‘é’ nossa cidade *esta* ficando cada vez mais sem árvores”.

Na Capacidade Linguístico-Discursiva, nota-se o uso de organizadores lógicos: “mais/mas, isso, por exemplo, por causa disso, assim”, e em relação às anáforas, podem se identificar, no texto: “Marabá→nossa cidade, áreas verdes → árvores”. Não se notam, entretanto, a presença de vozes de autores ou autoridades de fora da própria produção da aluna.

3 - Considerações finais

Após a análise dos resultados apresentados na produção final, acredita-se que a adoção da metodologia com SD do Grupo de Genebra tenha afetado positivamente o desenvolvimento das capacidades de linguagem de todos os alunos que se envolveram na pesquisa, muito embora, se evidencie apenas um exemplar. Contudo, se fazem necessárias novas atividades com interação, do estilo das proporcionadas pela SD, de forma que as carências que persistiram possam ser atendidas plenamente.

De ponto de vista de nossa análise, houve uma melhora considerável nas três formas de interação (capacidades de linguagem), sobretudo nas capacidades de ação e discursiva, embora, tenha se dado de forma menos representativa na capacidade Linguístico-Discursiva.

No entanto, acreditamos que com um tempo mais prolongado do que o que tivemos nesta experiência, o trabalho poderia também ajudar no atendimento dessa e de outras demandas.

Em relação à leitura, pode-se afirmar que houve melhoras, que mesmo não quantificáveis, foram notadas em boa parte da turma. Mudança que, novamente, creditamos às atividades voltadas para esta importante competência dentro da SD.

Vale lembrar que esta ou qualquer outra metodologia deve ser aplicada em sala de aula, valorizando o ensino em forma de espiral, sempre partindo do diagnóstico das reais necessidades de cada turma para um processo de evolução constante, para que as atividades não caiam na rotina e sejam jogadas na vala comum de outras metodologias tradicionais como “correção indicativa, resolutiva e classificatória” segundo Vieira (2010), que caducaram, se tornando sem utilidade para o aprendizado dos alunos.

Destaca-se nesta pesquisa a relevância do trabalho pedagógico interativo em que o professor abandona o papel de “conteudista” e assume o protagonismo como mediador do conhecimento construído coletivamente entre ele e seus alunos.

Referências

ABREU-TARDELLI, L. S. **Elaboração de sequências didáticas: o ensino e aprendizagem de gêneros em língua inglesa.** Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/99821789/ABREU-TARDELLI-Sequencia-Didatica-1>. Acesso em 03 jun. 2015.

BAGNO, Marcos. **Língua materna: letramento, variação e ensino.** São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da Criação Verbal**, 6ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de Linguagem, textos e discursos**. Por um interacionismo Sociodiscursivo. Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. 2ª ed. São Paulo: EDUC, 2012.

LOUSADA, E. **Ensinar a língua estrangeira por meio de textos**: a evolução da unidade mínima do corpus usado em livros didáticos de ESL. Claritas, São Paulo, n. 11º vol. (1): 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais**, 2010.

ROJO, Roxane (org.) **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, Roxane Helena. **Multiletramentos na Escola** / Roxane Rojo, Eduardo Moura [orgs.]. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOARES, Magda, **Letramento e Alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, (2003)

SOARES, Magda. **Letramento e Escolarização**. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2004.

STREET, Brian. **Letramento sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução Marcos Bagno. 1ª edição, São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

ESCRITA NA INTERNET: RECURSOS DA COESÃO NA CONSTRUÇÃO DOS AFORISMOS POSTADOS NO FACEBOOK

Wanessa Danielle Barbosa Soares²³

Resumo:

“Escrever não é fazer frases isoladas ou combinar formas apenas, mas produzir textos que sejam compreensíveis” (ANTUNES, 2005). O presente trabalho propõe analisar os recursos da coesão na construção dos aforismos postados no Facebook, buscando descrever as características linguísticas mais comuns das lexias complexas denominadas de fraseologismos que se configuram como fenômenos linguísticos na Internet. A metodologia é qualitativa pautada no pressuposto ontológico do fenômeno em que “nos permite uma análise melhor e qualificada para a interpretação dos dados coletados” (CHIZZOTTI, 2016). Para a coleta de dados temos a construção de um corpus, a partir da seleção de 06(seis) postagens publicadas na linha do tempo do Facebook. A abordagem teórica utiliza os estudos na Linguística Textual, analisando as fases que ela possui para apresentar como se iniciaram os estudos dos fraseologismos. Os resultados da pesquisa contribuirão para ampliar os estudos sobre a Linguística Textual, sobretudo no que diz respeito a lexicologia, fraseologismo (*aforismos*) e coesão, como produto da interação social no ciberespaço que emana saberes históricos, sociais e coletivos. Também contribuirão para a descrição e análise da língua portuguesa falada no Brasil.

Palavras-chave: Fraseologismos; Facebook; Coesão.

Introdução

O século XXI vem sendo testemunha de uma verdadeira revolução na vida social, com a entrada da internet como meio usual de comunicação, introduzindo novas formas e novos conceitos na vida cotidiana. A linguagem, como matéria e tecnologia da comunicação humana, vem recebendo os efeitos dessa revolução.

Com a era das comunicações virtuais e a inserção das redes sociais nos estudos linguísticos, é importante a pesquisa acerca da linguagem, uma vez que a internet pode ser tratada como um corpus linguístico. “O mundo online está sendo constantemente escrito, seja na forma de sites de um único autor ou redes sociais escritas colaborativamente” (BARTON; LEE, 2015, p.42).

Crystal (2005) aborda a linguagem da internet e estuda essa linguagem sem lançar nenhuma sombra de preocupação sobre a permanência das palavras e seu significado,

²³ Membro integrante do Grupo de Pesquisa em Tecnologia e Ensino/GPTECEN-UFMA. E-mail: wanessasoares2.lettras@gmail.com.

explorando, sobretudo, a ideia de que a internet é uma forma nova de comunicação que vem fazendo uma revolução na linguagem.

Os *espaços online*, conhecidos como *espaços de escrita*, oferecem possibilidades e restrições do que pode ser escrito e do que provavelmente será escrito na internet. “A palavra escrita ainda é central para todas as formas de interação online e criação de conteúdo” (BARTON; LEE, 2015, p.42). As redes sociais configuram plataformas de discussão em que dependendo de suas multimodalidades, suas funcionalidades vêm sendo modificadas e redesenhadas ao longo dos anos. Assim, a presente pesquisa se insere no campo de estudos da Linguística da Internet, de acordo com Crystal (2008 *apud* Shepherd e Saliés, 2013, p.29) que afirma:

Precisamos entender como a linguagem mediada pelo meio digital funciona, como explorar pontos fortes e como evitar os perigos, e é neste aspecto que a Linguística da Internet, ora em desenvolvimento, pode ter uma contribuição significativa.

O *Facebook* se configura como um espaço linguístico de características próprias, com estrutura em torno de perfis de usuários (chamada de linha do tempo). Apesar das variadas modificações ao longo dos anos, seus espaços de escrita ainda continuam disponíveis. O Artigo que propomos visa analisar os recursos da coesão na construção dos *aforismos* postados no Facebook. Procuraremos compreender as construções linguísticas que estruturalmente são constituídas por duas ou mais palavras, mas que tem o valor de uma única e são chamadas de fraseologias.

Biderman (2005) afirma que “as unidades fraseológicas são sequências de pelo menos duas palavras separadas por brancos, hifens ou apóstrofes” (p.750). Podemos encontrar diferentes tipos de fraseologias. Não há uma única terminologia para se referir aos itens lexicais complexos, conforme Camacho e Riva (2010). Dentre essas construções complexas, encontra-se *os aforismos*. Em grego antigo, *aphorizo* é de fato uma operação de determinação, e *aphorisma*, uma definição. Preferimos apoiar-nos em um uso contemporâneo que vê no aforismo “uma frase com ar sentencioso, que resume em algumas palavras uma verdade fundamental” (Grand Larousse de la langue française).

Na internet, as *sobreasseverações* são candidatas naturais aos *destacamentos*, um fenômeno linguístico que, nós veremos, tem sua importância. Não basta constatar que certas frases (*aforismos*) foram destacadas em postagens na rede social Facebook, deve-se considerar também como elas se apresentam antes e pós destacamentos, já, que a destacabilidade pode ser demarcada de várias maneiras. Conhecida por seus trabalhos sobre

língua portuguesa numa linha inovadora e ligada a linguística textual e análise da sociointeração, Irandé Antunes(2005), desenvolve uma série de argumentos mostrando como os textos são muito mais do que simples formas:

Escrever é uma atividade que exige um movimento para o outro, definindo este outro como seu interlocutor. E é nesta relação que o próprio autor se constitui. Ninguém escreve sem um destinatário. É claro que, nessa visão, o que mais conta não vai ser a ortografia nem a simples regra de concordância e sim o desenvolvimento das ideias e a distribuição dos tópicos, a seleção lexical, a contextualização, o estilo que vão produzindo a adequação da escrita.

Com o advento da internet, uma multiplicidade de textos tem sido colocada à nossa disposição. Esses textos são marcados por elos semânticos que nos permitem passar de um ao outro quando os ativamos. São esses textos que estamos nos propondo a investigar, mais especificamente, as fraseologias(aforismos) produzidas na rede social *Facebook*, as quais apresentam um sistema de escritas interconectadas.

A presente pesquisa parte da hipótese de que os elos semânticos presentes nos *aforismos* funcionam como elementos de textualidade, uma vez que estão fisicamente ancorados pelas relações textuais, por exemplo, a uma palavra ou frase antes ou pós os *destacamentos*. Esse fato nos induz aos seguintes questionamentos: Como são construídos os *aforismos* postados no Facebook? Em que consiste a coesão nos *aforismos*? Que recursos linguísticos são empregados nos *aforismos* para o estabelecimento da coesão?

Para respondermos a esses questionamentos, nos basearemos nos estudos da fenomenologia como método de apreensão da realidade, por se tratar de uma modalidade de pesquisa qualitativa. A relevância deste estudo, a partir das abordagens descritas neste Artigo, consiste em trazer contribuições sobre os aspectos da *escrita na internet*, a partir das relações textuais que envolvem os recursos da coesão e a construção de fraseologismos em postagens na rede social Facebook. Acrescentando, assim, ao conjunto de conhecimentos científicos sobre o tema, facetas ainda pouco exploradas, como a crescente produção de textos digitais em língua portuguesa, a qual requer uma Linguística própria que dê conta dessa produção.

Feitas estas considerações, reafirmamos a importância de pesquisas nessa direção, tanto para a análise e descrição do português brasileiro, quanto para investigar as mudanças evidenciadas no uso da língua, enquanto prática situada histórica e socialmente.

Objetivos

Geral: Investigar os recursos da coesão na construção dos aforismos em postagens na rede social *Facebook*, buscando descrever e analisar as características linguísticas mais comuns que se configuram como fenômenos linguísticos na Internet.

Específicos:

- ✓ Identificar os recursos da coesão mais recorrentes nos *aforismos* publicados no *Facebook*.
- ✓ Descrever que recursos linguísticos são empregados nos *destacamentos* para o estabelecimento da coesão.
- ✓ Analisar como se faz a coesão e suas relações textuais na construção dos *sobreasseveramentos* que compõem o *corpus* da pesquisa.
- ✓ Levantar considerações sobre as relações coesivas que ocorrem em cada recurso identificados nos *aforismos* selecionados.

Metodologia

A pesquisa que pretendemos realizar é de natureza qualitativa, uma vez que dispensa o controle estatístico na análise dos dados, sendo o pesquisador um atribuidor de significados. Isto porque,

A pesquisa qualitativa visa a uma compreensão aprofundada e holística dos fenômenos em estudo e, para tanto, os contextualiza e reconhece seu caráter dinâmico, notadamente na pesquisa social. Nesse contexto, o número de componentes da amostra é menos importante que sua relevância para o problema de pesquisa, de modo que os elementos da amostra passam a ser selecionados deliberadamente, conforme apresentem características necessárias para a observação, percepção e análise das motivações centrais da pesquisa. (FRAGOSO; RECUERO; AMARAL, 2015, p. 67).

Acreditamos que o trajeto qualitativo pautado ao pressuposto ontológico do fenômeno, de acordo com Chizzotti(2016), “nos permitirá uma análise melhor e qualificada para a interpretação dos dados coletados”. Nos basearemos nos estudos da fenomenologia como método de apreensão da realidade, pois nos possibilitará compreender o papel dos elos semânticos junto à fraseologia nas *postagens* da rede social *escolhida*, locus da nossa investigação. Nesta pesquisa propomo-nos investigar a escrita na internet, precisamente, os recursos da coesão na construção dos aforismos postados no Facebook(ciberespaço).

A análise será feita a partir da seleção de 06(seis) postagens publicadas na linha do tempo, com as perspectivas textuais presentes neste *artigo*. A ilustração abaixo apresenta as características que compõem a linha do tempo (página principal) da rede social *Facebook* que será utilizada como *locus* da pesquisa.

Figura

1.



Página/ linha do tempo

Fonte: <https://www.facebook.com/tecendotextos.construindosaberes>

Para a coleta de dados será construído um *corpus*, procedimento qualitativo que “garante a eficiência que se ganha na seleção de algum material para caracterizar o todo” (BAUER; AARTS, 2002, p. 40). A construção do *corpus* será baseada em Barthes (1992, p. 104) para quem, *corpus* “é uma coleção finita de materiais, determinada de antemão pelo analista, conforme certa arbitrariedade (inevitável) em torno da qual ele vai trabalhar”. Serão capturadas 06 (seis) postagens produzidas na rede social delimitada acima, as quais serão analisadas com base no referencial teórico-metodológico descrito nesta proposta.

Os resultados da pesquisa contribuirão para ampliar os estudos sobre a Linguística Textual, sobretudo no que diz respeito a lexicologia, fraseologismo (*aforismos*) e coesão, como produto da interação social no ciberespaço que emana saberes históricos, sociais e coletivos. Também contribuirão para a descrição e análise da língua portuguesa falada no Brasil.

Discussões e Resultados

A abordagem teórica utiliza os estudos na Linguística Textual, analisando as fases que ela possui para apresentar como se iniciaram os estudos dos fraseologismos. Os teóricos selecionados que darão as bases neste trabalho são, dentre outros, Birdeman (2001) com os estudos sobre Lexicologia; Antunes(2005), com os estudos sobre a língua, a coesão do texto, procedimentos e recursos da coesão; Marcuschi(2012) com os estudos sobre Linguística Textual; Barton; Lee(2015) e Crystal (2008) com os estudos sobre a Linguística da internet e Lévy (1996) com abordagens em cibercultura, ciberespaço, hipermídia e espaços digitais.

A partir dos conceitos de Lexicologia, Birdeman(2001) afirma que o léxico é um sistema aberto e em expansão. “Incessantemente, novas criações são incorporadas ao léxico. Só existe uma possibilidade para um sistema lexical se cristalizar: morte da língua”. De acordo com Vilela(1979), o léxico, encarando-o como competência lexical:

Representa um sistema de possibilidades, no locutor/ouvinte ideal, que abrange as palavras reais (dado o caráter aberto do léxico, torna-se muito difícil um envolvimento exaustivo das palavras reais) pautadas pela norma(documentadas) e ainda as palavras possíveis, com base nas regras de formação(p.10).

Ao tratarmos das palavras, podemos encontrar algumas palavras que se comportam como unidades lexicais simples, por apresentar construções estruturais constituídas por uma única palavra (ou lexia) e outras como unidades lexicais complexas, por apresentarem construções estruturais constituídas por duas ou mais palavras (mais de uma lexia).

O que há em comum, em ambos os casos, é a ideia de unidade. Nesse cenário, abordamos uma subárea da lexicologia que se preocupa especificamente com essas unidades lexicais complexas, ou seja, que são constituídas por mais de uma palavra. Estamos nesse sentido falando da Fraseologia.

Para se referir às fraseologias, Saussure (1969 *apud* RIVA, 2012, p.319) utiliza a denominação *agrupamentos* e pontua que esse tipo de organização estrutural se refere a: “sintagmas compostos por mais de uma unidade consecutiva que estabeleçam um encadeamento de caráter linear e poderiam corresponder a palavras, a grupo de palavras [...]”. Segundo Ramos(2012) as unidades fraseológicas “contemplam um conjunto variado e complexo de unidades linguísticas as quais mantêm estreitas relações com os fatos socioculturais e históricos da comunidade linguística e sociocultural em que elas circulam”.

Podemos encontrar diferentes tipos de fraseologias: expressão idiomática, frases feitas, locuções, provérbios, ditos populares, *aporismos*. No entanto, os critérios e limites para se definir as diferenças e características específicas de cada uma dessas construções complexas, ainda se configura um grande desafio para os pesquisadores dessa área.

Para o estudo dos *aforismos* postados no Facebook, foco do nosso artigo, analisaremos os recursos da coesão na construção dos sobreasseveramentos, a partir daí, concepção de *destacamento* das construções linguísticas, lexias complexas, sua organização estrutural, características específicas e multilexicais. É válido pontuarmos algumas características que estão diretamente relacionadas ao processo de formação das unidades fraseológicas: podemos ter expressões que apresentam forte coesão das palavras entre si (forte grau de fixação de uso); por outro lado, há também expressões que denotam fraco graus de coesão. O processo de lexicalização é o que na verdade, cria unidades multilexicais cuja estrutura apresenta um maior ou menor grau de coesão interna.

A linguística textual e a análise da sociointeração, desenvolve uma série de argumentos mostrando como os textos são mais que simples formas. “Escrever não é fazer frases isoladas ou combinar formas apenas, mas produzir textos que sejam compreensíveis”, Antunes(2005). Isto significa que escrever é oferecer algo para ler. Assim a coesão tem aspectos voltados tanto para o linguístico quanto para decisões relativas ao contexto social, cultural e cognitivo, levando em conta o interlocutor visado. Depreendemos pela concepção de coesão, segundo Antunes(2005), “a função de criar, estabelecer e sinalizar os laços que deixam os vários segmentos do texto ligados, articulados, encadeados”.

A Linguística Textual trata o texto como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas. Por um lado, deve preservar a organização linear que é o tratamento estritamente linguístico abordado no aspecto da coesão e, por outro, deve considerar a organização reticulada ou tentacular, não linear, portanto, dos níveis de sentido e intenções que realizam a coerência no aspecto semântico(MARCUSCHI,2012).

É importante, pois, ressaltar que a continuidade que se instaura pela coesão é fundamentalmente uma continuidade de sentido, uma continuidade semântica, que se expressa, no geral, pelas relações de *reiteração, associação e conexão*. Essas relações acontecem graças a vários procedimentos que, por sua vez, se desdobram em diferentes *recursos*.

Ao entrar no mérito da comunicação, há um ponto importante no aspecto midiático – a cibercultura a qual,

[...] dá forma a um novo tipo de universal: o universal sem totalidade. E, repetimos, trata-se ainda de um universal, acompanhado de todas as ressonâncias possíveis de serem encontradas com a filosofia das luzes, uma vez que possui uma relação profunda com a ideia de humanidade. Assim, o ciberespaço não engendra uma cultura universal porque de fato está em toda parte, e sim porque sua forma ou sua ideia implicam de direito o conjunto dos seres humanos. (LÉVY, 1999, p.119)

A cibercultura possibilita a abordagem de diversos assuntos que dizem respeito à humanidade, como questões políticas, sociais, econômicas etc., podem estabelecer a comunicação entre as pessoas que utilizam os espaços virtuais com esse propósito, procurando, assim, a colaboração entre os usuários desses espaços, reconhecidos como cidadãos do mundo contemporâneo.

Outro aspecto presente neste campo de estudo é o ciberespaço, considerado o lugar no qual trafegam atividades e informações tecnológicas. Lévy (1996) conceitua ciberespaço como “o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial de computadores e das memórias dos computadores” (LÉVY, 1996, p.92). Sendo assim, entende-se que o ciberespaço surgiu com a criação da rede mundial de computadores para a população acessar este ambiente por meio de computadores e atualmente, por outros equipamentos tecnológicos com acesso à internet, como tablets, celulares, dentre outros.

A internet tem possibilitado o aparecimento de redes sociais, como o *Facebook*, uma rede de sociabilidade situada no ciberespaço. “Apresenta uma justaposição de espaços online, enquanto uma série de formas síncronas e assíncronas de interação CMC (Comunicação Mediada pelo Computador) ocorre em um mesmo espaço” (BARTON; LEE, 2015).

Várias pessoas fazem cadastros para participar das funcionalidades que essa rede disponibiliza, criando um perfil com as características pessoais. Por ser um dos melhores espaços de convergência, priorizaremos os *aforismos* postados como *texto principal* na linha do tempo. Pretendemos que seja preservada sua *continuidade*, a sequência interligada de suas partes, para que se efetive a unidade do sentido e das intenções de nossa interação.

Investigar, portanto, como se realiza a escrita na internet e os recursos da coesão na construção dos aforismos postados no Facebook, significa considerar os princípios teóricos da Linguística Textual, sobretudo no que diz respeito a lexicologia, fraseologismo e coesão, *para a análise dos sobreasseveramentos*, estabelecendo o sentido dos textos produzidos pelos interagentes da referida rede social.

Referências

- ANTUNES, I. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BARTON, D.; LEE, C. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BAUER, W.; AARTS, B. **A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos**. In: BAUER, W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002.

BIDERMAN, M.TC. **Teoria Linguística: teoria lexical e linguística computacional**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BIDERMAN, M.TC. Unidades complexas do léxico. In: **Rio-Torto, G.; FIGUEIREDO, O.M; SILVA, F.(Org.). Estudos em homenagem ao Professor Doutor Mário Vivalva**. 1ªed. Porto, Portugal: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2005, v.II, p.747-757.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 2016.

CRYSTAL, D. **A revolução da linguagem**, trad. de Ricardo Quintana, Jorge Zahar. Rio de Janeiro: Editora Ltda. 2005

FRAGOSO, S.; RECUERO, R.; & AMARAL, A. (2013). **Métodos de Pesquisa para Internet**. Porto Alegre: Sulina

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: O futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LÉVY, P. **O que é o virtual?** São Paulo: Editora 34, 1996.

MARCUSCHI, L. **Linguística de texto: o que é e como se faz?** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

RAJAGOPALAN, K. **Como o internetês desafia a linguística**. In: SHEPHERD, T. G.; SALIÉS, T. G. (Org.) **Linguística da Internet**. São Paulo: Contexto, 2013. p. 37-53.

RAMOS, C.M. **Ariri-de-festa, Angu-de-carço e Banda-de-esteira: a fraseologia maranhense na obra de Domingos Vieira Filho**. In: LIMA, A. F.; OLIVEIRA, M. B.; RAZKY, A.(Coords). **II Congresso Internacional de Dialetologia e Sociolinguística**. Ed.1. São Luís: EDUFMA, 2012.

RIVA, H.C. **O levantamento de neologismos fraseológicos**. In: ALVAREZ, M. L. O. (Org.) **Tendências atuais na Pesquisa Descritiva e aplicada em Fraseologia e Paremiologia**. Campinas(SP): Pontes Editores, 2012. V.1.

SHEPHERD, T.G.; SALIÉS, T.G. **O princípio: entrevista com David Crystal**. In: SHEPHERD, T. G.; SALIÉS, T. G. (Org.) **Linguística da Internet**. São Paulo: Contexto, 2013. p.17-35.

VILELA, M. **Estruturas léxicas do português**. Coimbra: Livraria Almeida, 1979.

O LÉXICO ESPECIALIZADO DO CORPO DE BOMBEIROS MILITAR DO MARANHÃO

José Claudio Bezerra Pereira – UFMA²⁴

Resumo:

Esta pesquisa, em andamento no Mestrado em Letras da UFMA, busca levantar, descrever e sistematizar o léxico usado nos segmentos especializados do Corpo de Bombeiros Militar do Maranhão, doravante denominado CBMMA, na capital do Estado, para fins de registro e produção de um glossário. Acredita-se que, desde 1993, a emancipação dessa Corporação em São Luís, no que tange aos campos de sua atuação (atendimento pré-hospitalar, salvamento terrestre, aquático, ambiental, etc.), tenha gerado a produção de um vasto léxico especializado. Atualmente, no Brasil, existe apenas um “glossário de gírias” do Corpo de Bombeiros Militar de Santa Catarina – CBMSC. Como questões de investigação desta pesquisa tem-se: a) existe um léxico especializado atuante no cotidiano dos integrantes do CBMMA?; b) quais fatores geram a produção e, quiçá, a variação desse léxico especializado?; c) como ocorre a interação entre os integrantes de diferentes segmentos, faixas etárias e sexos no CBMMA? Este estudo fundamenta-se teórica e metodologicamente na Lexicologia, Lexicografia e Terminologia desenvolvidas, sobretudo, por Biderman (1981), Barbosa (1995), Haensch (1982) e Esquivel (2011), e sua relevância dá-se por promover o registro e a divulgação do léxico dessa determinada comunidade de fala e, assim, valorizar o patrimônio sociocultural dessa comunidade e do Maranhão.

Palavras-chave:

Léxico especializado. Glossário. Corpo de Bombeiros do Maranhão.

INTRODUÇÃO

A partir da constatação de que o Corpo de Bombeiros Militar do Maranhão - CBMMA, doravante chamado de CBMMA, ao longo dos seus 114 anos de criação, portanto uma Instituição secular, não possuir qualquer registro quanto ao léxico utilizado por seus membros.

Este trabalho tem por objetivo trazer à tona esse léxico especializado em uso pelos homens do CBMMA não se perca, não caia em desuso, além do registro de novas palavras, termos técnicos e jargões sem o devido reconhecimento.

Sendo assim, torna-se importante a criação de um glossário, por entender que “são inúmeras palavras e expressões que retratam o léxico de uma comunidade de fala, aqui entendida como uma comunidade cujos falantes compartilham entre si normas linguísticas e não linguísticas”. (COSTA; SEABRA 2015)

²⁴ Orientadora: Profa. Dra. Georgiana Márcia Oliveira Santos (UFMA).

O léxico existente em uma determinada comunidade de fala, independentemente do surgimento de variações, tem a capacidade de reproduzir o patrimônio sociocultural daquela comunidade a que se propõe vários estudiosos têm se interessado pelo estudo da relação léxico e sociedade em nas mais diversas abordagens.

Se considerarmos a dimensão da língua, podemos entender o léxico, conforme assinala Biderman (1981, p. 132), como o patrimônio social da comunidade por excelência, juntamente com outros símbolos da herança cultural.

Esse tesouro léxico é transmitido de geração para geração como signos operacionais, por meio dos quais os indivíduos de cada geração podem pensar e exprimir seus sentimentos e ideias (BIDERMAN, 1981, p. 132).

Neste trabalho busca-se refletir acerca do léxico especializado desenvolvido no CBMMA, investigar esse universo até então nunca estudado, nos leva a observar sua heterogeneidade, seu mundo fenomenológico, de modo a levantar essas regularidades lexicais, pois como nos afirma Seabra (2006): “dentre os fatores que determinam a variada formação do léxico destacam-se também: o tempo, o espaço e o registro.”

Como ponto de partida temos as seguintes hipóteses: A interação entre os integrantes do CBMMA é assegurada pelo conhecimento e uso de um léxico especializado. Há unidades terminológicas muito específicas de determinadas Unidades Especializadas do CBMMA. Os membros mais novos do CBMMA utilizam um léxico especializado diferente dos mais antigos, assim como, os homens das mulheres.

Como questões de investigação desta pesquisa tem-se: a) Existe um léxico especializado atuante no cotidiano dos integrantes do CBMMA?; b) quais fatores geram a produção e, quiçá, a variação desse léxico especializado?; c) como ocorre a interação entre os integrantes de diferentes segmentos, faixas etárias e sexos no CBMMA?

Para respondermos a estes questionamentos tomaremos por base os estudos da Lexicologia, da Lexicografia e Terminologia, uma vez que abordam este tema de forma qualitativa, tais ciências nos possibilitarão ao entendimento, organização e consecução dos trabalhos referentes ao Léxico no Corpo de Bombeiros Militar do Maranhão, no intuito de criar um glossário com termos técnicos e gírias, corpus de nossa investigação.

Diante das diversas ocorrências observa-se que:

“Na realidade, a língua apresenta uma linguagem geral, comum a todos os falantes e inúmeras linguagens especializadas, sejam regionais, profissionais, sociais, técnicas ou científicas. Essas linguagens especializadas constituem um conjunto de subcódigos que, evidentemente, mantêm coincidências parciais com o código e subcódigos da língua comum, caracterizando-se por algumas peculiaridades, específicas de cada uma delas.” (OLIVEIRA; ISQUERDO, 2001)

Justifica-se este trabalho em face da Originalidade e pertinência do tema, pelo fato de que até o momento existe somente um “glossário de gírias” desenvolvido pelo Corpo de Bombeiros Militar de Santa Catarina – CBMSC; por ser o CBMMA a sétima Corporação mais antiga do país, criada em 10.12.1903 e a terceira a ser criada no nordeste, da relevância das atividades do CBMMA para a sociedade maranhense e principalmente pela importância do registro e divulgação do léxico especializado do CBMMA.

OBJETIVOS

Objetivo Geral

Elaborar um glossário do Corpo de Bombeiros Militar do Maranhão – CBMMA.

Objetivos Específicos

Levantar e descrever o léxico do Corpo de Bombeiros Militar do Maranhão, no município de São Luís, para fins de registro e análise dos fatores constitutivos desse léxico;

Analisar os fatores que determinam a constituição do léxico especializado do CBMMA, como pertencimento a determinada unidade de trabalho, sexo, idade, tempo de trabalho, para posterior agrupamento em campos semânticos;

Registrar a variação no léxico do CBMMA.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

São muitas os estudos voltados para a língua, sua relação com a cultura e como esta ocorre na sociedade e além das contribuições da sociolinguística, e das variações e mudanças linguísticas, todavia, fundamentaremos nosso trabalho no aparato teórico-metodológico da Lexicologia, da Lexicografia e da Terminologia desenvolvido, sobretudo, por Sapir (1969), Corseriu (1977), Biderman (1981), Barbosa (1991), Haensch (1982), Labov (2008), e Esquivel (2011), e outros.

Baseados no conceito de linguagem de acordo com Sapir (1969), no qual a linguagem tem função ativa na construção da nossa visão de mundo, pois esta varia de acordo com o sistema linguístico utilizado. Todavia, temos a sociolinguística como sendo a ciência que estuda a língua em uso:

“o estudo da língua em uso, língua em sociedade, cujo campo é uma grande tenda: pode englobar trabalho feito em análise do discurso, estudos de interação, sociologia, antropologia, estudos culturais, feminismo, e também pode ser utilizado de modo muito mais restritivo para somente se referir a estudos variacionistas na tradição laboviana”. (COSTA; SEABRA apud 2015, MEYERHOFF)

Entretanto, Labov (2008) nos faz uma diferença entre a Sociolinguística da sociologia da linguagem e da etnografia da fala, uma vez que para ele a Sociologia da linguagem “centraliza sua atenção nos fatores sociais de larga escala que interagem mutuamente com línguas e dialetos, destaca ainda que a etnografia da fala como sendo “estudo funcional concebido como complementar ao estudo da estrutura linguística” (p.216).

Para Labov (2008), a Sociolinguística tem como objetivo relacionar as variações linguísticas observáveis em uma comunidade às variações sociais observáveis nesta mesma comunidade.

Desta forma, a Sociolinguística de acordo com Costa e Seabra (2015), fixa-se como uma área da linguística que estuda a língua através de fatores externos, os quais caracterizarão a diversidade e a heterogeneidade linguística.

Ratifica-se então as palavras de Costa e Seabra (2015), que “estudar o universo lexical de um grupo significa analisar tanto suas características sociais, quanto culturais, ou seja, estudar o sujeito falante inserido em um contexto sócio- linguístico-cultural”.

Diante da variação e mudança linguística percebe-se que a língua por conta de sua variedade tem elos inseparáveis, haja vista que “qualquer língua, falada por qualquer comunidade, exibe sempre variações, uma vez que nenhuma língua se apresenta como entidade homogênea, todas são apresentadas por um conjunto de variedades”. (COSTA; SEABRA, 2015)

Daí termos quatro subdivisões quanto aos tipos de variação:

1. Variação diastrática ou social, esta relaciona-se a um conjunto de fatores que têm a ver com a identidade dos falantes e também com a organização sociocultural da comunidade de fala;
2. Variação diatópica ou geográfica, relaciona-se a diferenças linguísticas distribuídas no espaço físico, observáveis entre falantes de origens geográficas distintas;
3. Variação estilística ou registro, é o resultado da adequação de expressão às finalidades específicas do processo de interação verbal com base no grau de reflexão do falante sobre as formas que seleciona para compor seu enunciado; e
4. Variação diafásica, está relacionada a diferentes situações de comunicação, a fatores de natureza pragmática e discursiva.

Sendo que estas variações quando da consecução do projeto iremos nos aprofundar em seus conceitos e fundamentações.

Sobre as mudanças linguísticas, seguiremos os ensinamentos de Milroy (1987), o qual segundo Costa e Seabra (2015) “nos dará o devido suporte para observarmos em que medida os homens do CBMMA, interagem no seu cotidiano nas diferentes Unidades de bombeiros localizadas em São Luís, e em que sentido essa interação influencia no universo lexical por eles utilizado”.

Já a lexicologia, é o ramo da linguística que trata e/ou se ocupa do estudo científico do léxico.

Para Biderman (1981):

“a lexicologia estuda as palavras de uma língua em todos os seus aspectos e tem uma ligação com a semântica. Sendo muitas das vezes definida como a “ciência do léxico duma língua” e estuda o relacionamento das palavras com os restantes subsistemas da língua, incidindo, sobretudo, na análise da estrutura interna do léxico, nas suas relações inter-relações”.

Porém, Corseriu (1977), nos diz que: “um objeto de estudo dessa ciência a estrutura do vocabulário da língua, sua composição, variedade, origem, mudanças históricas e adaptação às condições sociais da comunidade”. Ele foi o responsável por substituir o vocábulo Lexicologia por Lexemática. Para o mesmo, a significação lexical, objeto da Lexemática, parte como conteúdo das palavras lexicais e distingue-se de outros tipos de significado, tendo um valor de existência presente nas frases.

Entretanto a Lexicografia, de acordo com Costa e Seabra (2006), “em sua tradição monolíngue, é responsável pela elaboração do chamado dicionário de língua, a mais prototípica das obras lexicográficas”. Sua metodologia nos leva em busca das regularidades, seja para enquadrar a palavra nos moldes de um dicionário, seja ainda para registro de dados descritivos que pertencem a articulação interna dos verbetes nos clássicos dicionários de uma língua.

Diante do objeto de estudo deste trabalho Barbosa (2015), nos define o seguinte:

”enquanto o dicionário tem como objeto a reunião e definição do maior número possível dos lexemas de uma língua e os definir; o vocabulário procura representar o conjunto de lexema de um determinado tipo de discurso (político, geográfico, religioso) – como os vocabulários técnicos- científicos e especializados; por sua vez o glossário pretende ser representativo da situação lexical de um único texto manifestado, em um único contexto”.

Todavia, temos ainda os fundamentos teóricos da Terminologia, uma ciência relativamente nova, que se desenvolve paralelamente com as mudanças e transformações que ocorrem no mundo, principalmente nas áreas da ciência, tecnologia e comunicação.

O objeto de trabalho da Terminologia é o termo, isto é, a palavra especializada, os conceitos inerentes às diversas matérias especializadas, foco e objeto da nossa dissertação.

Cabré (1993, p. 52) nos apresenta a seguinte definição:

“A terminologia é, antes de tudo, um estudo do conceito e dos sistemas conceptuais que descrevem cada matéria especializada; o trabalho terminológico consiste em representar esse campo conceptual, e estabelecer as denominações precisas que garantirão uma comunicação profissional rigorosa.”

Segundo Rondeau (1984, p. 89), o trabalho produzido pela terminologia, segue as seguintes tendências:

“delimitação de domínios e subdomínios; delimitação da amplitude do trabalho (número aproximado de noções a serem tratadas); estabelecimento e diferenciação de catálogo, compreendendo obras lexicográficas e não lexicográficas; consultas permanentes de especialistas de área; apresentação, segundo a ordem sistemática, acompanhada de índice alfabético; preparação e difusão limitada de um manuscrito provisório, seguido de comentários; acompanhamento de ilustrações no caso ou na matéria em questão.”

Sendo este o caminho que exatamente pretendemos seguir em nosso trabalho, cujo objeto de estudo se reduz a uma área geográfica, no caso o CBMMA.

METODOLOGIA

Tipo de Estudo

Trata-se de uma pesquisa de caráter descritivo e natureza qualitativa. A pesquisa descritiva constitui-se naquela que apresenta como principal objetivo a descrição dos aspectos de cada população ou fenômeno, estabelecendo diferentes relações por meio da utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados (GIL, 2008).

A abordagem qualitativa busca compreender as manifestações ocultas de determinado fenômeno, através de suas crenças, valores, motivações e sentimentos, dentro de um contexto de significados. Os dados qualitativos consistem em descrições detalhadas de situações, com intuito de compreender os indivíduos quanto às suas percepções e sentimentos sobre o fato investigado. Ela ainda se caracteriza pela profundidade na investigação, indo para além da aparência (GOLDENBERG, 2009).

Local do estudo

A pesquisa será desenvolvida no município de São Luís, pelo fato de somente na Capital termos os trabalhos executados especificamente pelas Unidades Operacionais Especializadas do Corpo de Bombeiros, uma vez que a partir do marco da emancipação em 1993, em tese obtivemos um léxico especializado adequado a cada natureza de trabalho desenvolvidos por aquelas unidades a citar: o Batalhão de Bombeiros Marítimos – BBMAR; o Batalhão de Bombeiros de Emergência – BBEM; o Batalhão de Busca e Salvamento – BBS; o Batalhão de Bombeiros Ambiental – BBA; o 1º Batalhão de Bombeiros Militar – 1º BBM; a Seção de Combate a Incêndio em Aeródromo – SCI; a Academia de Bombeiros Militar “Josué Montello” – ABMJM.

Em São Luís atualmente temos dois quartéis de combate a incêndio escolhemos apenas o 1 BBM por ter sido a primeira Instituição a ser criada na capital.

A escolha ainda da ABMJM, ocorre devido a mesma tornar-se o centro de formação dos futuros Oficiais e comandantes do CBMMA e ainda por tratar-se de um curso de ensino superior, parceria entre o Corpo de Bombeiros e a universidade estadual.

Observaremos através de uma análise criteriosa de que forma se desenvolve o léxico da comunidade bombeirística, nos diferentes quartéis de acordo com suas especialidades, quer seja incêndio, salvamento aquático, terrestre e aéreo, atendimento pré-hospitalar, resgate veicular, e academia de bombeiros miliar “Josué Montello”, etc.

Perfil dos informantes

Serão sujeitos dessa pesquisa, membros do CBMMA, tanto da ativa quanto da reserva remunerada. Serão abordados e convidados a participar da pesquisa militares de ambos os sexos, com faixa etária divididas em dois grupos: faixa etária 1 que vai de 18 a 47 anos e a faixa etária 2 que vai de 48 a 60 anos. Dessa forma, a amostra será considerada suficiente para a saturação das ideias.

Utilizaremos também os seguintes critérios de inclusão: ter ensino médio e/ou superior; idade entre 18 e 60 anos; igual ou superior a 18 anos, devido ser idade mínima para ser bombeiro de acordo com a lei 6.513; ter trabalhado pelo menos em um quartel operacional da Corporação; aos membros da ativa o critério principal é trabalhar em uma das unidades Operacionais de São Luís e/ou pertencer a Academia de Bombeiros Militar “Josué Montello”.

Instrumentos e procedimentos da pesquisa

A metodologia empregada para esta pesquisa será do tipo exploratória baseada em levantamento de materiais bibliográficos específicos do objeto em estudo; análise dos pontos essenciais e fichamento, utilizando-se de consultas em livros, revistas e textos referentes ao assunto, além da aplicação de questionários que fazem referência ao assunto.

Na investigação de campo serão realizados questionários abertos com o intuito de se obter uma visão diferenciada sobre o assunto. Como também a Observação “in loco”, visando levantar maiores informações sobre o local estudado e pesquisar a respeito do objeto de estudo, haja vista a pesquisa qualitativa avaliar o desenvolvimento natural dos acontecimentos, isto é, não há manipulação nem estimulação em relação à realidade (CORBETTA, 2003).

No processo de análise dos dados da pesquisa, quanto aos fins à mesma será metodológica e aplicada, porque visa à construção de um novo método, entendido aqui como um caminho instrumentalizado de forma a construir um registro do léxico dos bombeiros.

Trata-se ainda de um estudo de caso, uma vez que tal pesquisa tem caráter de profundidade e detalhamento, fazendo uso de um questionário e entrevista com os bombeiros, por ser de fundamental importância para avaliação e análise do objeto em estudo, por entendermos que é impossível conhecer o real, sem a devida verificação “in loco”.

Por meio dos resultados obtidos na pesquisa bibliográfica e documental, bem como, no estudo de campo, buscar-se-á suas análises, e as respostas servirão de suporte para o desenvolvimento do presente trabalho.

Sendo assim, por intermédio desta pesquisa junto ao CBMMA, poderemos contribuir de forma objetiva em outras instituições de bombeiros de modo a ampliar esse leque de léxicos, bem como de uma melhor análise do português falado no Brasil.

Alguns dados encontrados no CBMMA

ORD	DESCRIÇÃO	SIGNIFICADO
01	A-01	Paciente Psiquiátrico
02	CRISTALINA	Esposa
03	F.O +	Ponto positivo
04	F.O -	Ponto negativo
05	UNIDADE	Quartel
06	MUQUIÇO	Desalinhado
07	GAIVOTA	Ponto na Prova
08	MACACO PRETO	Telefone

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo permitirá conhecer o léxico especializado no Corpo de Bombeiros Militar do Maranhão – CBMMA, por intermédio de uma investigação *in loco* nas Unidades Operacionais Especializadas. Registro e divulgação do léxico especializado do Corpo de Bombeiros Militar do Maranhão, além de uma maior interação entre os membros do CBMMA, de um maior conhecimento do português falado no Maranhão/Brasil e Estimular à produção de outros trabalhos dessa natureza sobre os diferentes Corpos de Bombeiros do país.

Referências

- BARBOSA, M. A. **Contribuição ao estudo de aspectos da tipologia de obras lexicográficas**. Revista Brasileira de Linguística, São Paulo, v. 8, p. 15-30, 1995.
- BIDERMAN, M. A. **A estrutura mental do léxico**. In: _____. **Estudos de filosofia e linguística**. São Paulo: ed. T.A. Queiróz; ed. Da Universidade de São Paulo, 1981.
- CABRÉ, M.T. **La terminología: teoría, metodología, aplicaciones**. Barcelona, Antártida/Empúries, 1993.
- CORBETTA, P. **Social Research: Theory, Method and Techniques**, Sage Publications, 2003.
- CORPO DE BOMBEIROS MILITAR DE SANTA CATARINA. **Dicionário de gírias militares**. 1ª edição. Florianópolis, 2014.
- CORSERIU, E. **Lições de linguística geral**. Rio de Janeiro: livro técnico, 1980.
- _____. **Princípios de semântica estructural**. Madrid: Gredos, 1977.
- COSTA, Raquel Pires; SEABRA, Maria Cândida Trindade Costa de. **As palavras sob um viés cultural: o léxico dos pescadores da Raposa, Ma**. São Luis: EdUema, 2015.
- ESQUIVEL, F. M. **La lexicografía em lãs variedades no-estándar**. Jaén: Universidade de Jaén, 2011.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GONÇALVES, Hortência de Abreu. **Manual de monografia, dissertação e tese**. São Paulo. Avercamp, 2004.
- GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 11ª ed. RJ/SP: Record, 2009.

HAENSCH, G. et. al. **La lexicografía: de la lexicografía teórica a la lexicografía práctica**. Madrid: Gredos, 1982.

LABOV, W. **Padrões Sociolinguísticos**. São Paulo. Ed. Parábola, 2008.

MEYERHOFF, M. **Introducing Sociolinguistics**. Nova York: Taylor & Francis e- Library, 2006.

MILROY, J. **Language and Social networks**. 2. Ed. Oxford: Blackwell, 1987.

OLIVEIRA, A.M.P.P.; ISQUERDO, A.N. **As ciências do Léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia**. 2ª ed. Campo grande. Ed. UFMS, 2001.

RONDEAU, G. **Introducion à la terminologie**. 2^{ème} ed. Québec, Gaëtan Morin, 1984.

SAPIR, E. **Linguística como ciência**. Rio de Janeiro: acadêmica, 1969.

SEABRA, M.C.T.C. **A formação e a fixação da língua portuguesa em Minas Gerais: a toponímia da região do Carmo**. 2004. Tese (Doutorado em Linguística), Universidade de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

SEABRA, Maria Cândida Trindade Costa de. **O léxico em estudo**. Belo Horizonte: Faculdade em Letras da UFMG, 2006.

SILVA, José Maria da; SILVEIRA, Emerson Sena da. **Apresentação de trabalhos acadêmicos: normas e técnicas**. 8ª ed. Petropolis, RJ; Vozes, 2014.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2002.

LEITURA, ESCRITA E SEQUÊNCIA DIDÁTICA: O USO DE GÊNEROS TEXTUAIS COMO INSTRUMENTOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM.

Maria Claudiana da Silva Canela²⁵

Resumo:

O presente trabalho objetivou investigar as contribuições da sequência didática de gêneros para o desenvolvimento da leitura e da escrita considerando a produção textual a partir de situações reais de uso da linguagem, dentro de uma abordagem interacionista sociodiscursiva de acordo com os estudos de Bronckart, (2007) Dolz e Schneuwly, (2010); dentre outros. Tendo em vista esse objetivo, optamos trabalhar com a sequência didática do gênero conto, por que esse gênero, além de despertar a imaginação por meio da ficção nos permite refletir sobre diferentes aspectos da realidade, além disso, é uma excelente forma de manifestação da linguagem. Nesse sentido, realizamos uma pesquisa-ação em uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Jacundá-PA. Com base nos estudos bibliográficos, elaboramos e aplicamos uma proposta de uma sequência didática, desenvolvida em 26 aulas, tendo como suporte norteador o modelo didático do gênero e a lista de constatação. O desenvolvimento desse projeto de intervenção possibilitou-nos constatar que a inserção do ensino de gênero por meio de sequência didática com base numa visão interacionista da linguagem contribui para o desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas dos alunos, propiciando consequentemente, o aprimoramento da leitura e da escrita de textos.

Palavras-chave:

Leitura. Escrita. Sequência Didática. Gêneros Textuais

Introdução

Questionamentos como o que ensinar? Como ensinar? Para que ensinar? Tem se tornado frequente entre os docentes de Língua Portuguesa, afinal trata-se do ensino-aprendizagem de língua materna, ou seja, uma língua conhecida e falada pelos educandos. Questionamentos como esses têm levado muitos estudiosos a dedicar-se sobre um estudo que considere as situações reais de uso da língua considerando os diferentes contextos. Dentro desta perspectiva, destacam-se as teorias do Interacionismo Sociodiscursivo (*ISD*) sobre gêneros textuais como instrumentos de ensino- aprendizagem a partir do trabalho com sequência didática.

De acordo com a concepção do *ISD*, a sequência didática constitui-se como um conjunto de atividades escolares, organizadas de maneira sistemática em torno de um gênero textual oral ou escrito. Sendo, portanto, uma proposta que permite a seleção e a organização de procedimentos e atividades para o trabalho com os gêneros em sala de aula.

²⁵ Mestranda – Mestrado Profissional em Letras (Profletras) pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa). E-mail clausilva2015@gmail.com.br

2- Professor orientador –Dr. Paulo da Silva Lima- Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

Dentro desse contexto, a pesquisa que ora apresentamos buscou investigar quais seriam as contribuições da sequência didática para o ensino aprendizagem da leitura e da escrita a partir do uso dos gêneros textuais como instrumento de ensino-aprendizagem?

Tendo em vista esse objetivo, optamos trabalhar com a sequência didática do gênero **conto**, pois se trata de um gênero que faz parte currículo do 7º do Ensino Fundamental, e também por acreditarmos que as narrativas são uma excelente forma de manifestação da linguagem. Através da leitura e produção de narrativas, os alunos podem expressar sua imaginação narrando fatos e acontecimentos fictícios a partir da intertextualidade com histórias de uma realidade vivida, ouvida ou lida em suas experiências de letramento.

Para embasar a pesquisa no desenvolvimento dos temas que a perpassam, buscamos suporte teórico principalmente nos estudos de: Rojo e Cordeiro, (2004); Oliveira (2010); Dolz e Schneuwly (2004), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004); Lima, (2014); Barros e Rios-Registro (2014); entre outros.

Os gêneros textuais como instrumentos de ensino

Apesar dos avanços tecnológicos e das transformações nas formas de comunicação, acreditamos que não existem outros meios de se adquirir e transmitir informação e conhecimento a não ser através dos gêneros textuais. Esses ainda continuam sendo uma das formas mais completas de divulgação do saber e da cultura acumulados ao longo do tempo. Além disso, por estarem presentes na vida cotidiana, os gêneros possuem uma grande importância para o desenvolvimento do letramento na vida e na escola.

Nesse sentido, acreditamos que o ensino de gênero nas escolas públicas precisa ser repensado, no sentido de adequar-se às novas tendências que vem ocorrendo tanto no Brasil quanto no exterior em relação à inserção do conceito de gênero como objeto de ensino da língua, principalmente no que diz respeito à escrita e à produção textual. No entanto, não se trata aqui apenas de ensinar a ler e escrever os gêneros, mas de ensinar com gêneros. Nessa perspectiva, Oliveira, (2010) reitera:

Nessa perspectiva, sugerimos os projetos de letramento como práticas que contextualizam a leitura e a escrita, possibilitando abordar os gêneros não como um *'fim'*, mas como um *'meio'*. Corresponde, noutros termos, ensinar *com* gêneros e não *sobre* gêneros, o que significa considerá-los como *elemento organizador* da ação de ensinar. (OLIVEIRA, 2010. P 342.)

Diante disso, compreendemos a importância do trabalho com os diversos gêneros, no intuito não de ensinar os gêneros, mas de dinamizar o processo de letramento.

Nessa Perspectiva, é preciso que haja uma constante reflexão acerca da necessidade do ensino da leitura e da escrita através dos gêneros textuais, considerando a produção textual a partir de situações reais de uso da linguagem. Nesse sentido, podemos buscar suporte

teórico para embasar essa reflexão em autores que desenvolveram estudos considerando uma interacionista sociodiscursiva, como Bronckart, (2007); Dolz e Schneuwly, (2004); Oliveira (2010); Machado (2015); Rossi (2011) entre outros.

Desde 1998 com a implantação dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), essa abordagem discursiva (ou enunciativa), com base na teoria dos gêneros discursivos de Bakhtin (1922) e na visão interacionista sociodiscursiva do grupo de Genebra, sobre o ensino de gênero já vem sendo divulgada e aceita no meio acadêmico e tem possibilitado novos caminhos para o ensino de língua portuguesa.

Segundo Rossi (2015) um dos maiores ganhos do trabalho pedagógico com gêneros discursivos, de acordo com o grupo de Genebra, consiste no fato de proporcionar o desenvolvimento da autonomia dos alunos no que diz respeito à leitura e à produção textual. De acordo com a autora, este tipo de trabalho favorece o domínio do funcionamento da linguagem em situações de comunicação, pois é por meio dos gêneros discursivos que as práticas de linguagem unem-se às atividades dos alunos.

Nesse sentido, a autora ressalta que:

“Cabe ao professor, portanto, criar condições para que os alunos possam apropriar de características discursivas e linguísticas de gêneros diversos, em situação de comunicação real. Isso pode ser feito com muita eficiência por meio de projetos pedagógicos que visem ao conhecimento, à leitura, à discussão sobre o uso e as funções sociais dos gêneros escolhidos e, quando pertinente, a sua produção escrita e circulação social”. (Rossi 2011, p. 71)

Os gêneros, portanto são meios usados para intermediar as práticas de linguagem. Conforme Schneuwly e Dolz (2004) “o gênero é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos” Schneuwly e Dolz (2004, p. 61).

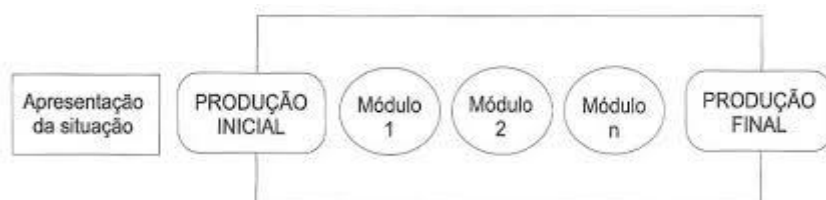
Contribuições da sequência didática para o ensino de gêneros

Schneuwly e Dolz (2004, p. 82) ressaltam que é “possível ensinar a escrever textos e a exprimir-se oralmente em situações públicas, escolares e extraescolares desde que múltiplas ocasiões de escritas e de fala sejam oferecidas aos alunos”. Para os autores, é preciso criar situações precisas de uso da língua através de atividades e exercícios múltiplos, de forma sistemática e organizada em forma de sequências didáticas.

Segundo os autores, “uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares, organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Portanto, é uma proposta que permite a seleção e a organização de procedimentos e atividades para o trabalho com os gêneros em sala de aula. Nas palavras dos autores uma sequência didática

tem ”a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de maneira mais adequada numa dada situação de comunicação”.

A estrutura base da sequência didática consiste nos seguintes procedimentos: *apresentação da situação de comunicação, produção inicial, módulos (1,2,,n..) e produção final*, conforme mostra o gráfico abaixo apresentado pelos autores Dolz e Schneuwly:



A apresentação da situação é fundamental para que o aluno se familiarize com o gênero. Trata-se da apresentação do gênero e da situação de comunicação, um primeiro contato com o gênero a ser produzido. A produção inicial é o momento em que os alunos tentam elaborar o primeiro texto do gênero apresentado revelando as dificuldades e os possíveis acertos. Esse é um momento importante para o professor, pois os resultados e as constatações dessa primeira produção servirão para nortear os caminhos que o professor deverá seguir durante a aplicação dos módulos. Dessa forma, durante as atividades de cada módulo, serão trabalhados os problemas que aparecerem na primeira produção, apresentando aos alunos instrumentos necessários para superá-los e assim obter o sucesso na produção final. Nesse último momento da sequência didática, é dada aos alunos a possibilidade de pôr em prática os aspectos estudados em cada módulo. Este momento também permite ao professor realizar uma avaliação somativa, de acordo com critérios pré-estabelecidos na lista de constatação.

O modelo didático para o ensino dos gêneros

Trabalhar o ensino dos gêneros a partir de situações reais de uso da língua facilita a sua aprendizagem, uma vez que esses são identificados e caracterizados pelos usos reais que lhes são atribuídos pelos falantes. Para que esse ensino se torne mais eficaz é preciso que seus objetos sejam descritos e organizados de forma sistemática. Nesse sentido, Dolz (2010, p.47-50) apresenta a proposta de elaboração de um “*modelo didático do gênero*” a ser trabalhado. A construção deste modelo deve levar em consideração os elementos ensináveis de cada gênero que possam gerar atividades e sequências de ensino. O *modelo didático do gênero* é uma ferramenta fundamental para organizar o ensino da produção textual por meio dos gêneros.

Dessa forma, para a construção do modelo didático é preciso considerar alguns elementos importantes em relação ao gênero, como: o *contexto de produção*, em que se identificam as capacidades de ação de linguagem; o segundo elemento diz respeito às *capacidades discursivas/plano discursivo*, e por fim as *capacidades linguístico-discursivas*.

A seguir apresentaremos o modelo didático do gênero que escolhemos para ser didatizado.

Quadro 7- sinopse do modelo didático do gênero conto

Capacidades de ação	Capacidade discursiva e enunciativa	Capacidade linguístico-discursiva
Enunciador: texto escrito pelos alunos do 7º ano do ensino fundamental; Interlocutores: professor; colegas de sala; e demais leitores interessados; O texto será produzido na sala de aula/escola Objetivo: entreter e engajar o leitor ao prazer da leitura; Em nossa proposta, apresentado à comunidade escolar na forma de “<i>caderno de contos escolares</i>”, que ficará disponível biblioteca da escola;	Gênero escrito em prosa, pertencente à esfera literária; Texto produzido para entreter e engajar a leitura através do suspense, do desenrolar das ações enredo; Pertence ao mundo do narrar; Composição: apresentação da situação inicial, complicação, conflito, desfecho; Predomina o discurso narrativo e as sequências textuais narrativas; Podem aparecer várias vozes (voz do narrador, vozes sociais, voz do autor, etc.); Predomina as modalizações: apreciativa e pragmática; Suporte: livros, internet;	Utiliza uma linguagem literária, geralmente, de fácil compreensão Uso da 1ª ou 3ª pessoa do discurso; Predomina o emprego dos verbos no pretérito perfeito e imperfeito; Há expressões nominais definidas; Presença de retomadas anafóricas pronominais; Aparecem com frequência, marcadores temporais e espaciais: advérbios de tempo e de lugar; Privilegia a variedade padrão informal;

Contexto da pesquisa

A pesquisa foi realizada no segundo semestre de 2017, com a participação de 32 alunos de uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental da escola Raimundo Ribeiro de Souza, situada no município de Jacundá-PA. Esses estudantes durante os trabalhos desenvolvidos foram mobilizados a realizarem, dentro de situação de interação específica, leituras e produções escritas do gênero conto através de uma sequência didática elaborada com base no modelo didático desse gênero. Para a realização da *SD* foram utilizadas 26 aulas. O processo de reescrita deu-se com base em uma *lista de constatação* e por meio de uma correção interativa com o objetivo de estabelecer um diálogo entre os aprendizes e o professor pesquisador na busca de melhores resultados.

Optamos pelo gênero conto, primeiro por fazer parte do currículo do 7º ano, considerando a progressão escolar. Segundo por se tratar de um gênero narrativo cuja produção desperta a criatividade e o imaginário dos alunos, além de apresentar uma estrutura simples e bem definida. E, sobretudo porque a sua produção exige alguns conhecimentos linguísticos e discursivos importantes para o aprimoramento da escrita.

Para a realização da pesquisa, a nossa proposta foi desenvolvida com base na abordagem qualitativa de pesquisa-ação com a finalidade de se obter uma compreensão mais efetiva dos problemas apontados. Este tipo de pesquisa possui um caráter social empírico e é responsável por resolver um problema de forma coletiva. Neste caso, o pesquisador atua como colaborador na identificação de uma ação problema que realmente necessitam de uma investigação.

De acordo com Fonseca (2002, p. 34) “a pesquisa-ação pressupõe uma participação planejada do pesquisador na situação problemática a ser investigada”. Para isso o pesquisador “recorre a uma metodologia sistemática no sentido de transformar as realidades observadas, a partir da sua compreensão, conhecimento e compromisso para a ação dos elementos envolvidos na pesquisa”.

Nesse sentido, compreende-se que nesse tipo de pesquisa há um envolvimento maior entre o pesquisador e os participantes do processo de pesquisa. Estes deixam de ser meras cobaias e passam a fazer parte de um processo de interação colaborando com o pesquisador para a reflexão e solução de um problema.

Conforme já mencionamos anteriormente, para a realização dessa pesquisa usamos como principais instrumentos de ensino o modelo didático e sequência didática, de acordo com a proposta do *ISD*. A seguir apresentaremos o resumo da sequência didática sobre o gênero que escolhemos para ser didatizado.

Sequencia didática do conto

Seguindo as orientações de Dolz e Schneuwly et al. (2004) sobre o procedimento sequência didática elaboramos a nossa intervenção para as atividades de leitura e produção de contos de acordo com a seguinte estrutura: *apresentação situação inicial, primeira produção, módulos e produção final*.

O quadro a seguir apresenta o resumo SD desenvolvida para a produção de contos.

Quadro 2- Sequencia didática aplicada

1º encontro

Apresentação da proposta de produção de texto para os alunos.

24/10/2017

2º encontro	Leitura comentada do conto “A Senhora Holle”.	25/10/2017
3º- encontro	Comparação do texto escrito com o texto multimodal (desenho animado- adaptação do conto a “A Senhora Holle”).	26/10/2017
4º- encontro	Primeira produção: produção de um <i>conto</i> , a partir de <i>estórias orais</i> que já ouviram ou apenas usando a sua imaginação.	31/10/2017
5º- encontro	Identificação dos elementos da narrativa no conto lido nos encontros anteriores “A Senhora Holle”.	01/11/2017
6º- encontro	Revisão da primeira produção com base na lista de constatação.	07/11/12
7º- encontro	Exibição do curta “A doida no cinema” baseado no conto “A doida” de Carlos Drummond de Andrade.	09/11/17
8º- encontro	Estudo dos elementos linguísticos discursivos.	14/11/2017
9º- encontro	Estudo sobre as características das tipologias textuais.	16/11/17
10º- encontro	Correção de aspectos ortográficos e gramaticais;	22/11/2017
11º- encontro	Refacção do texto produzido na produção inicial;	28/11/2017
12º- encontro	Revisão e avaliação do texto reescrito através de uma leitura detalhada, observando o que melhorou e o que ainda pode ser melhorado.	29/11/2017
13º- encontro	Leitura da versão final do texto produzido para o professor e para os colegas.	30/11/12

Conforme podemos observar a sequência didática foi desenvolvida em 13 encontros, sendo que cada encontro corresponde a 2 aulas, portanto foram usadas 26 aulas no total.

Análise dos resultados

Dividimos nossa intervenção em 13 encontros. Os três primeiros encontros foram destinados à apresentação do projeto e verificação dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero didatizado. Nesse sentido, fizemos algumas atividades de sondagem com algumas perguntas subjetivas e objetivas a respeito dos contos lidos.

O quarto encontro foi destinado à *produção inicial*. Nesse momento da intervenção percebemos muitas dificuldades dos alunos em relação à estruturação do texto, ao desenvolvimento das ideias, à organização dos parágrafos e à caracterização das personagens, etc. Nessa primeira parte da *SD* os resultados não foram muito satisfatórios, mas como constatamos que os alunos não tinham a prática de leitura e escrita de gêneros de forma sistematizada, os resultados podem ser considerados dentro do previsto.

Nos demais encontros, passamos para a realização das atividades dos *módulos*. Conforme já mencionamos anteriormente a *SD* hora descrita contém sete módulos. Em seis

desses módulos, desenvolvemos várias atividades, procurando apresentar subsídios necessários para diminuir as dificuldades dos estudantes verificadas durante a primeira produção. Dessa forma, realizamos com os alunos um estudo detalhado das partes que estruturam uma narrativa, especificamente do conto.

Realizamos também a correção e a revisão da primeira produção com base na lista de constatação/controle. Nesse sentido, identificamos na maioria das produções problemas relacionados à arquitetura interna do texto: capacidades de ação, capacidades discursivas aspectos linguísticos discursivos, contexto de produção, adequação a situação comunicativa, características e objetivo do gênero.

Nos encontros seguintes, trabalhamos com os mecanismos linguísticos discursivos: os elementos articuladores da progressão textual na narrativa do gênero conto (tempo verbal, modalizadores, foco narrativo, anáforas, retomadas pronominais etc.).

Voltamos nossa atenção também para a correção de alguns problemas relacionados aos aspectos gramaticais encontrados nos textos dos alunos, pois todos os textos produzidos a primeira versão, apresentaram problemas seríssimos com relação a esses aspectos. Vale destacar que esse estudo não foi realizado com o objetivo de impor regras, mas com a finalidade de levar os alunos a perceberem a escrita como um processo que necessita de algumas implicações e adequações e que geralmente precisa seguir um padrão pré-estabelecido através das convenções ortográficas e gramaticais.

O último módulo foi destinado a refação da primeira produção, com o objetivo de observar nos textos produzidos a evolução do processo de aprendizagem da escrita desses alunos e juntamente com eles analisar o que ainda poderia ser melhorado para se chegar a uma produção final mais significativa e com o máximo possível de adequação à situação pretendida.

É interessante destacar o avanço dos alunos em relação às diferenças entre a primeira e a última versão dos textos produzidos. Nesse sentido, na última atividade tivemos um resultado bastante satisfatório conforme podemos verificar na análise a seguir da primeira e da última versão do texto do Aluno (A-1).

O pastor de ovelha e o poço mágico

Era uma vez um jovem pastor de ovelhas que estava com as 100 ovelhas que estava apascentar. Até que na hora dele levar as ovelhas, uma ovelha caiu dentro de um poço mas ninguém viu.

Mas tarde o jovem foi conta as suas ovelhas quando a sua conta deu errado ele viu um poço diferente que estava a brilhar muito forte ele ficou cego e caiu dentro do poço. Esse poço era mágico.

O jovem quando acordou viu um jardim cheio de árvores e flores depois de ver tudo isso, levantou-se e parou em frente de um papagaio que falava muito. O jovem perguntou ao papagaio assim:

- Você viu minha ovelha? O papagaio respondeu dizendo assim:

- Vi uma velha subiu a montanha.

O jovem subiu a montanha escurregou e caiu se machucou, mas levantou-se novamente e correu para pegar a ovelha que estava na ponta da montanha. O jovem pegou a ovelha e foi indo para perto do papagaio e novamente perguntou:

- Tá vendo aquele portão? passa com olhos fechado e você sai da qui.

O jovem correu para o portão e fechou os olhos. E um vento bem forte tirou ele de lá. Quando ele abriu os olhos. Já estava na superfície da terra. Mais não apenas com uma ovelha mas com milhares, pois quando ele passou pelo portão mágico um rebanho com 10 mil ovelhas o acompanhou e o jovem ficou muito rico e feliz.

Nessa primeira versão do texto do aluno A-1, podemos perceber que o estudante apesar de não apresentar total domínio das capacidades de discursivas, conseguiu efetivar a ação da linguagem. Nesse sentido, no *contexto físico* o lugar de produção é a instituição de ensino, o leitor, em um primeiro momento, é o professor. No *contexto sociossubjetivo*, o lugar social é a escola, responsável pelo desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes. O papel exercido pelo produtor é o de aluno, pessoa que através do imaginário, cria e narra uma história como narrador observador sem participar dos fatos narrados. O papel social do leitor é atribuído ao professor, profissional responsável por intermediar o momento de interação verbal. O objetivo da interação é produzir um conto para ser publicado no blog da escola e compor um livro de contos para ser exposto na biblioteca da escola.

No que diz respeito ao conteúdo temático, podemos afirmar que o aluno demonstrou certo conhecimento dos aspectos relacionados à organização do plano textual do conto, lançando mão para a produção de seu texto de vários recursos linguísticos e estruturais do gênero, conforme as atividades desenvolvidas durante a sequência didática. No entanto, percebe-se que o aluno ainda não domina o uso adequado de alguns elementos linguístico-discursivos, como o uso de anáforas pronominais para evitar repetições, emprego dos sinais de pontuação de forma correta, uso dos conectivos adequado para estabelecer a coesão textual entre os parágrafos do texto. O uso desses saberes poderia ter levado o estudante a produzir um texto mais proficiente.

Em relação à planificação do texto, observamos que o aluno consegue organizar seu conto conforme a estrutura composicional clássica do gênero, que de acordo com Köche (2005), é composta por: *apresentação da situação inicial*, *complicação*, *clímax* e *desfecho*, mas com algumas dificuldades. Assim, no primeiro parágrafo o aluno faz a apresentação da situação inicial, em que apresenta o personagem principal de forma breve sem se deter em uma descrição mais profunda. O espaço e o tempo ficam indeterminados.

Quanto aos aspectos microestruturais, observamos que o aluno ainda não domina algumas regras ortográficas, pois grafou de forma incorreta várias palavras (*apassentar*) primeiro parágrafo, (*papagaio*) no terceiro, quarto, quinto e sexto parágrafos, (*escurregou*)

no quinto e sexto parágrafos, entre outros. Usa uma linguagem informal com várias marcas de oralidade, como repetição de palavras, no caso do conectivo (*e*), repetição desnecessária da anáfora nominal (*o jovem*), por exemplo, palavras incompletas (*passo, superfície, escuregou*). Há também problemas relacionados à acentuação em (*superfice, magico*).

Análise da última versão do texto produzido pelo aluno 1 (A-1).

O pastor de ovelha e o poço mágico

Era uma vez um jovem pastor que passava os dias no campo a apascentar suas poucas ovelhas

. Certo dia, na hora dele levar as ovelhas para o campo uma ovelha caiu dentro de um poço, mas ele não viu.

Mais tarde, quando o jovem foi contar as suas ovelhas a sua conta deu errado. Imediatamente ele saiu a procura de sua ovelha. Depois de andar por um bom tempo no campo, ele viu um poço diferente que estava a brilhar muito forte. Ao se aproximar do poço ele ficou cego e caiu dentro dele.

O jovem quando acordou estava num lindo jardim cheio de árvores e flores. Depois de ver tudo isso, levantou-se e saiu andando até parar em frente de um papagaio que falava muito. Ao se aproximar do papagaio, perguntou:

- Você viu a minha ovelha? O papagaio respondeu:
- Vi uma velha subindo a montanha.

O jovem subiu a montanha que era muito alta e cheia de pedras muito lisas. Quando já estava quase na metade escorregou e caiu. Mas se levantou e continuou andando atrás de sua ovelha. Após andar por algumas horas sem parar o jovem escorregou de novo e se machucou, mas se levantou novamente e correu para pegar a ovelha que estava na ponta da montanha. O jovem pegou a ovelha e voltou pelo mesmo caminho até chegar perto do papagaio e novamente perguntou:

- _ Como faço para sair daqui?
- _ Tá vendo aquele portão? Passa com olhos fechados e você sai daqui.

O jovem correu para o portão e fechou os olhos. Nesse momento um vento bem forte tirou ele de lá. Quando ele abriu os olhos já estava na superfície da terra, não apenas com uma ovelha, mas com milhares de ovelhas, pois, para sua surpresa, quando ele passou pelo portão e saiu do poço, um rebanho com mais dez mil ovelhas o acompanhou.

O jovem pastor ficou muito rico e viveu feliz até os últimos dias de sua vida.

Ao analisarmos a última versão do texto do aluno A-1, podemos observar que quanto ao contexto de produção o aluno conseguiu efetivar a ação de linguagem pretendida, seguindo as mesmas observações feitas na primeira versão. No que diz respeito ao conteúdo temático, assim como na primeira versão, podemos afirmar que o aluno apreendeu de forma significativa os aspectos relacionados à organização do plano textual do conto, lançando mão em seu texto de várias características linguísticas e estruturais do gênero. Nesse sentido, percebe-se que o aluno demonstrou certo domínio dos conhecimentos trabalhados durante a sequência didática em relação ao uso adequado dos elementos linguísticos discursivos, como as anáforas pronominais para evitar repetições, emprego dos sinais de pontuação de forma

correta, uso dos conectivos adequado para estabelecer a coesão textual entre os parágrafos do texto. O que possibilitou ao estudante produzir um texto mais proficiente.

Em relação à planificação do texto, observamos que o aluno conseguiu organizar melhor seu texto, conforme a estrutura composicional clássica do gênero. Assim, o primeiro parágrafo é formado pela apresentação da situação inicial, em que apresenta o personagem principal sem se deter muitos detalhes, porém já acrescenta uma pequena descrição do seu caráter e da sua conduta, (*um jovem pastor de ovelhas que passava os dias no campo a apascentar suas poucas ovelhas*). Apresenta também o espaço de forma determinada por meio da locução adverbial (*no campo*), mas o tempo continua indeterminado, porém pelo contexto e pelo uso de algumas palavras como *era uma vez*, *pastor de ovelhas*, inferimos que os fatos poderiam ter ocorridos num passado remoto, provavelmente há muitos anos atrás.

Em relação à análise das capacidades discursivas, mecanismos de textualização, assim como no primeiro texto, predomina o discurso da narração, pois há uma grande presença de verbos no pretérito perfeito e imperfeito do modo indicativo, (*era, passava, caiu, acordou, subiu*). Uso constante de marcadores temporais e espaciais como os advérbios de tempo e de lugar (*aqui, lá, na ponta, na hora, mais tarde, quando, daqui, lá, etc.*); uso de pronomes e verbos na terceira pessoa do discurso (*ele, você sua, acordou, viu, subiu, etc.*); predominância de sequências textuais narrativas em todos os parágrafos. Podemos observar ao longo do texto que há ausência de elementos linguísticos fazendo referência ao produtor ou aos leitores do texto, causando um distanciamento entre os mundos dos interlocutores da interação verbal.

Em relação às competências linguístico-discursivas, observa-se que apesar ainda da existência de algumas falhas, houve um aprimoramento quanto ao processo de referenciação. Este ocorreu por meio de anáforas nominais, pronominais e elipses. No segundo parágrafo, encontramos anáforas pronominais com o uso dos pronomes (*dele e ele*) fazendo referência à expressão (*jovem pastor*). O mesmo processo ocorreu no terceiro com o uso dos pronomes (*ele, ele*) também retomando o sintagma nominal (*o jovem*) e do pronome (*dele*) fazendo referência ao nome (*poço*). No quarto parágrafo, o aluno empregou corretamente o pronome (*se*) duas vezes retomando também o termo (*o jovem*) em: (*levantou-se / ao se aproximar*).

Quanto à coesão textual, há presença de alguns marcadores usados pelo produtor para indicar circunstância de tempo e estabelecer a progressão temporal do texto, como em (*certo dia, na hora*) no início do segundo parágrafo, (*mais tarde, quando, imediatamente,*

depois) no terceiro parágrafo. Prosseguindo, no quarto parágrafo, há a repetição do marcador circunstancial de tempo (*quando, depois, até*).

O aluno também fez uso dos articuladores aditivo (*e*) e do adversativo (*mas*) para ligar termos e períodos do texto, embora em algumas vezes, de forma repetitiva. Quanto aos aspectos microestruturais, observamos que o aluno demonstrou mais domínio em relação às regras ortográficas, pois além de corrigir as palavras grafadas incorretamente na primeira produção, não cometeu outros erros, com exceção da palavra (*superfice*) que continuou grafada de forma incorreta. Procurou usar uma linguagem padrão formal corrigindo as marcas de oralidade e evitando algumas repetições desnecessárias.

Ao analisar a última versão do texto do aluno A, podemos concluir que houve um avanço significativo em relação ao domínio das capacidades de linguagem envolvidas na produção do texto. Nesse sentido, observamos que o aluno conseguiu articular vários saberes relacionados à construção do gênero trabalhados na sequência didática. Porém é claro, que esses conhecimentos ainda precisam ser aprimorados através de atividades contínuas de leitura e produção textual ao longo da sua vida escolar.

Considerações finais

Nessa pesquisa, procuramos relacionar as teorias o *ISD* com a prática de sala de aula ao desenvolvermos uma sequência didática em uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental procurando identificar as contribuições da *SD* de gêneros textuais para processo ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. Dessa forma, procuramos investigar como o trabalho com a sequência didática a partir da construção de um modelo didático do gênero pode contribuir para ajudar o aluno a tornar-se um produtor de texto de forma mais eficiente, tornando-se agente participativo no processo de construção do seu conhecimento.

Conforme imaginamos, ao iniciarmos a pesquisa, percebemos uma mudança significativa no comportamento dos estudantes que passaram a participar mais das aulas e realizar de forma efetiva as atividades propostas na sequência didática. No entanto, gostaríamos de ressaltar que apesar dos resultados positivos, enfrentamos certas dificuldades e cometemos algumas falhas em relação à elaboração, aplicação e desenvolvimento da pesquisa.

Uma dessas dificuldades, diz respeito à dificuldade para concluir a sequência didática passo-passo devido uma série de fatores internos e externos, como problemas com transporte escolar, dispensa das aulas por motivos de luto, antecipação do final do ano letivo, falta do aluno nas aulas, falta de interesse de alguns alunos etc.

Outra dificuldade foi o fato de se tratar de uma experiência nova tanto para a professora quanto para os alunos. Nesse sentido, houve certa resistência dos alunos principalmente em relação processo de reescrita. Também concluímos que faltou também a aplicação de atividades mais motivadoras que incentivassem os alunos a querer melhorar o seu texto.

Apesar dessas dificuldades, constatamos ao longo da pesquisa, que o trabalho sistematizado com os gêneros textuais nas aulas de leitura e produção de texto, através do modelo didático e da sequência didática, de fato proporciona o desenvolvimento das capacidades de linguagens dos alunos facilitando, dessa forma, a sua participação efetiva no processo ensino aprendizagem. Nesse sentido, é imprescindível que o professor ao trabalhar com atividades de leitura e produção textual tenha conhecimento dessas novas teorias e metodologias pautadas no Interacionismo Sociodiscursivo desenvolvido pelos autores de Genebra.

Referências

- BARROS, Eliana Melim deganutti de. & RIOS-REGISTRO, Eliane Segati. (orgs.) **Experiência com Sequências Didáticas de Gêneros Textuais**. Campinas SP: Pontes, Editores, 2014.
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**, MEC. 1998/1999.
- BROCKART, J-P. **Atividade de Linguagem, Texto e discurso: por um interacionismo Sociodiscursivo**. São Paulo: EDUC, 2007.
- CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes e NASCIMENTO. Gêneros textuais e ensino: Contribuições do Interacionismo Sociodiscursivo. In: Acir Mário Karwoski, Beatriz Gaydeczka, e Kerim Siebeneicher Brito. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo, Parábola Editorial, 2011.
- DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Organização e tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Editora Companhia das Letras. Campinas, São Paulo, 2 edição 2010.
- FONSECA, João José Saraiva, **Metodologia da Pesquisa Científica**. UEC. CE.
- GERALDI, João Wanderley. Concepções de Linguagem e Ensino de Português. In – (org.) **O Texto na Sala de Aula**. 3ª Ed. São Paulo, SP: Ática 2004, PP.39-45.
- KÖCH. V. S. et. Alii. **Estudo e produção de textos: Gêneros textuais do relatar, narrar e descrever**. 2 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- _____. **Gêneros textuais: Práticas de leitura escrita e análise linguística**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- LIMA, Paulo da Silva. **A reescrita de textos na escola: trabalhando com gêneros e sequências didáticas**. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. **Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos.** In KARWOSKI, Acir Mário et. al. (orgs.). In *Gêneros Textuais: Reflexões e ensino*. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2011 (PP.69-84).

MACHADO, Anna Raquel. A Perspectiva Interacionista Sociodiscursiva de Bronckart. In: J.L. Meurer, Adair Bonini, Désirée Mott-Rohh, organizadores. **Gêneros, teorias, métodos, debates.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais:** configuração, dinamicidade e circulação. In: Acir Mário Karwoski, Beatriz Gaydeczka, e Kerim Siebeneicher Brito. *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. São Paulo, Parábola Editorial, 2011.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. **Gêneros textuais e Letramento.** Belo Horizonte, MG: UFRN, 2010.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: J.L. Meurer, Adair Bonini, Désirée Mott-Rohh, organizadores. **Gêneros, teorias, métodos, debates.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

GÊNEROS TEXTUAIS COMO MEDIADORES PARA PRODUÇÃO TEXTUAL

Júlio Luís Assunção Vasconcelos²⁶

Resumo:

Este trabalho traz uma revisão bibliográfica dos aportes teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e tece algumas considerações a respeito dos conceitos de gênero textual e sequência didática. Com isso, temos o objetivo de destacar a contribuição dessas abordagens para o ensino de língua materna fazendo uma reflexão crítica sobre a prática docente que há muito vem norteando esse processo. Para isto, recorreremos principalmente a autores como Bronckart (2006, 2012), Marcuschi (2008) entre outros. Primeiramente, serão apresentadas as considerações sobre Interacionismo Sociodiscursivo, em seguida o conceito de gênero em paralelo com a tipologia textual. Em seguida, destacar-se-á a contribuições dessas teorias para o ensino de Língua Portuguesa e por fim apresentar-se-á uma proposta de sequência didática para o ensino do gênero notícia no 9º ano do Ensino Fundamental.

Palavras chave:

Gênero, letramento, Interacionismo Sociodiscursivo, ensino. Sequência didática.

Introdução

Há muito vem se discutindo sobre o ensino de língua materna e muitas são as propostas para melhor trabalharmos as competências e habilidades necessárias para um bom desempenho da língua, tanto de forma escrita quanto falada, algumas extremamente cartesianas e outras vagas no sentido de materializar de forma efetiva esses conhecimentos – tanto objetivos (gramaticais) quanto subjetivos (ideias explícitas implícitas, discurso do outro...) ²⁷, isto se deve a um problema muito comum para professores de Língua Portuguesa: a indefinição de objetivos e procedimentos para a execução e real alcance de resultados satisfatórios.

Muitas vezes nos profissionais desta área estamos apenas preocupados com o cumprimento dos conteúdos ²⁸, com a abordagem gramatical e acabamos esquecendo do real propósito da língua - fazer com que nossos alunos participem efetivamente da sociedade e nela podendo agir compreendendo os mais variados mecanismos de comunicação e fazendo uso deles nesse processo de interação.

O problema aqui discutido neste artigo resume-se em fazer de uma técnica e uma análise formal o centro do trabalho em língua portuguesa, isto é, embasado muitas vezes pelo

²⁶ Mestrando do programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. juliosfol@gmail.com

²⁷ Neste caso refiro-me aos conhecimentos de análise do discurso de Orlandi (2005).

²⁸ Neste caso a referência é o conteúdo programático elaborado, muitas vezes, pelo próprio professor que irá ministrar as aulas, demonstrando o apego a esta ou àquela teoria em particular fruto de sua formação universitária.

pouco entendimento das teorias o professor de língua portuguesa acaba aplicando de maneiras equivocadas métodos e técnicas que poderiam ser melhor trabalhadas se houvesse um real preparo desse docente. Entretanto não se pode reduzir a língua à ortografia e as regras gramaticais, justamente é esse o trabalho que se vê reproduzido por muitos professores. E nesse sentido, temos que conceber uma correta compreensão e identificação do com gramática e do trabalho com os diálogos que o texto oferece – interpretações, associações, alusões, etc.

Sendo assim, este artigo busca contribuir não apenas para o melhoramento do ensino de língua materna, mas também propor uma prática mais simples e eficaz baseada no estudo dos gêneros textuais assim como das sequências didáticas, fazendo com que o professor de Língua Portuguesa identifique e corrija as deficiências do aluno com relação aos gêneros de circulação tanto social quanto escolar fazendo assim o aluno se apropriar de tantos quantos forem necessários para se tornar um indivíduo participante de nossa sociedade capaz de se apropriar dos múltiplos letramentos que lhe são exigidos todos os dias.

Concepções de ensino e função da língua

Para compreendermos melhor a questão, faz-se necessário a observação do real propósito da língua, isto é, sua função.

Até pouco tempo o ensino de língua portuguesa centrava-se apenas no ensino do código, isto é, no aspecto gramatical, este trabalho era embasado na concepção estruturalista de ensino de língua, cujo objetivo é compreender a analisar as estruturas que a compõe, essa tendência ainda encontra-se muito presente em manuais de língua portuguesa e até mesmo em muitos livros didáticos, os quais para muitos professores, ainda é material indispensável nas aulas de língua portuguesa, logo nossos alunos apenas aprendiam a decodificar signos linguísticos²⁹ e aplicá-los na escritura de texto, pois esse foi durante muito tempo o objetivo deste ensino. Mas a língua está em constante movimento e mudança, então na década de 1980 o ensino de língua materna ganha outro enfoque, este agora evidenciando o texto, entretanto muitas vezes o texto se tornava pretexto para novamente priorizar-se o ensino de gramática.

Dessa maneira o ensino perpassou e perpassa por tendências que limitam muito a prática docente, outro exemplo claro disso é a Funcionalista que se preocupa com a função e usos da língua em contextos definidos, tal tendência ainda é muito usada, também, em muitos dos livros didáticos de língua portuguesa adotados pelas escolas públicas do Brasil.

²⁹ Para mais esclarecimentos sobre estruturalismo recomenda-se o Curso de Linguística Geral de Ferdinand de Saussure (2006).

Além disso, a língua não se detém apenas a essa compreensão limitada de sua função. Percebe-se que o trabalho em língua materna parte do enunciado e suas condições de produção para bem entender e produzir textos, é uma forma de chamar a atenção do aluno para a real função da língua na vida diária e nos seus modos de agir e interagir, neste percurso, nota-se que a língua é variada e variável e que as normas gramaticais não são tão rígidas e não podem ser o centro do ensino. Não se está, aqui, pregando pelo fim do ensino de gramática, muito pelo contrário, está-se sim, apenas questionando esse ensino, que de certa forma, hodiernamente falando, limita o desenvolvimento linguístico de nossos alunos reduzindo-os apenas a meros repetidores de regras que para Marcuschi (2008, p.56) é “um conjunto de práticas sociais e discursivas e não um conjunto de regras gramaticais o que a tornaria muito pobre”. Com isso, concebe-se a língua como um conjunto de práticas sociais historicamente construídas e situadas que descreve o funcionamento da sociedade.

Dessa forma concebemos o ensino de língua materna como algo dinâmico e voltado para as reais necessidades dos alunos no seu dia a dia. Onde as práticas discursivas são bem definidas por gêneros e cada gênero tem uma função específica e características também específicas, logo a prática de ensino de língua materna volta-se para uma reorganização metodológica e conceitual direcionada à uma teoria interacionista sociodiscursiva que por sua vez não limita a língua a estruturas ou contextos, mas a expande a um nível de utilização muito maior que possibilita compreender não só a língua em si mas a sociedade na qual o indivíduo está inserido.

Para compreendermos com maior propriedade tais premissas vamos agora entender o trajeto do Interacionismo Sociodiscursivo e a questão de gênero.

Algumas considerações sobre o Interacionismo Sociodiscursivo e a questão de gênero

A partir de 1980, de acordo com Machado (2004), começou a ser projetada a teoria do Interacionismo Sociodiscursivo, que a partir deste ponto será sempre referida pela sigla (ISD), fundada por Jean-Paul Bronckart e um grupo de pesquisadores da Universidade de Genebra. Trata-se de uma abordagem que concebe a linguagem como um fenômeno social e histórico, como uma “produção interativa associada às atividades sociais, sendo ela um instrumento por meio do qual os “Interactantes”, institucionalmente emitem pretensões a validades relativas às propriedades do meio em que essa atividade se desenvolve. (BRONCKART, 2012, p.34).

Segundo o próprio Bronckart (2012), o ISD compartilha de três princípios do interacionismo social. O primeiro diz respeito à problemática da construção do pensamento humano consciente e o fato de que essa problemática deve ser tratada paralelamente à construção do mundo, dos fatos sociais e das obras culturais. Assim como os processos de socialização e individualização são concebidos como vertentes indissociáveis do desenvolvimento humano.

Quanto ao segundo princípio, ele questiona que as Ciências Humanas devem apoiar-se na filosofia de Aristóteles à Marx e preocupar-se ao mesmo tempo com questões de intervenção prática.

E o terceiro princípio apoia-se nas problemáticas centrais de uma *ciência do humano*, acredita-se que elas implicam relações de interdependência entre os aspectos psicológicos, cognitivos, sociais, culturais, linguísticos, e também os processos evolutivos e históricos.

Considerando a ideia defendida por Vygotsky (1984) segundo a qual a linguagem tem papel fundamental no desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos seres humanos, o grupo de pesquisadores do ISD dedicou-se ao estudo do funcionamento dos textos/discursos, bem como ao processo de sua produção. Nesse sentido, ISD tem como unidades de análise: a linguagem, as condutas ativas e o pensamento consciente. Em oposição a essas duas formas que Bronckart considera reducionistas, ele sustenta que “a atividade de linguagem é, ao mesmo tempo, o lugar e o meio das interações sociais constitutivas de qualquer conhecimento humano”. (BRONCKART, 2012, p.338)

Essas interações sociais, mais especificamente as verbais, para ele regulam e medeiam a cooperação dos indivíduos na atividade, constituindo o que Habermas (1987 apud Bronckart, 1999) designa agir comunicativo. Sendo assim, o ISD toma emprestado de Habermas o conceito de *Agir Comunicativo*: a atividade de linguagem em funcionamento nos grupos humanos.

Dentro dessa perspectiva precisamos ter bem construídos os conceitos de gênero textual e discurso pois esses serão nossos objetos de trabalho nesta abordagem.

O gênero textual e suas definições

Quando se fala em gênero, muitas são as dúvidas e vários os conceitos. Dessa forma nos cabe aqui esboçar um pequeno panorama teórico sobre alguns conceitos de gênero textual difundidos no mundo acadêmico e tecer algumas considerações sobre eles. Apresentaremos e

problematizaremos, portanto, partindo das pesquisas de Mari e Silveira (2004), os conceitos de gêneros de Bakhtin (2003) e Marcuschi (2002)

“Cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, aos quais chamamos gêneros do discurso” BAKHTIN (2000, p. 256), ou seja, podemos entender, com isso, que um enunciado organizado e estável se constitui em um gênero discursivo.

Cabe dizer que Bakhtin (2000) considera a enunciação (o ato de produzir um enunciado, como diria Emile Benveniste (1989)), como um ato individual de expressão – aquilo que se forma no interior para o exterior produto de uma interação de dois indivíduos socialmente organizados e com objetivos a serem atingidos no ato comunicativo.

Sendo assim, autor divide os gêneros discursivos por meio de sua concepção enunciativa em: gêneros do discurso primário, aqueles advindos de uma circunstância de comunicação verbal espontânea (portanto, não são ensinados – são simples); e em gêneros do discurso secundário, aqueles advindos de uma comunicação verbal produzida, principalmente a escrita (portanto, são ensinados – são complexos).

Para classificação dos gêneros Bakhtin (2003) considera, que o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo são os traços que permitem identificar todo e qualquer gênero, totalidade que, para o autor, não é possível de delimitação formal, dada sua natureza.

Barbosa (2000) esmiúça as categorias que definem o gênero Bakhtiniano: a) situação de produção, segundo ela, se refere a quem fala, para quem, em que determinados lugares sociais os interlocutores estão, quais são os seus posicionamentos ideológicos, em que situação, em que momento histórico, intenção, em que registro, etc.; b) conteúdo temático que corresponde ao que pode ser dizível em um dado gênero, a construção composicional – ou seja, sua forma de dizer, sua organização geral que não é inventada a cada vez que nos comunicamos, mas que está disponível em circulação social; e c) estilo verbal que se refere a seleção de recursos disponibilizados pela língua, orientada pela posição enunciativa do produtor do texto.

Em sua noção de gênero, portanto, Bakhtin (2003) analisa a produção e a compressão de textos incorporando elementos da ordem do social e do histórico, como afirma Barbosa (2000) “é a própria definição de gênero do discurso de Bakhtin” – ele não reforça o lado inconsciente da produção linguareira, mas sim o consciente; é o meio social (externo) que organiza a atividade de toda e qualquer atividade linguística, não atos individuais de expressão.

Para Bakhtin (2003) os gêneros são regulados e constituídos sociohistoricamente pelo social, dessa forma, o homem apenas os utiliza como instrumento de seus ideais. As palavras inseridas em gêneros recebem uma expressividade própria do mesmo, isso porque cada gênero possui um destinatário ideal e está imerso em um arcabouço histórico-social específico. Essas características, portanto, surgem no meio acadêmico por meio de conceitos e proposições inaugurais que serão repensadas em diversos momentos da história linguística dos gêneros e da análise discursiva como um todo.

Já para Marcuschi,

gênero textual pode ser entendido como: “uma noção propositalmente vaga para se referir a textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio comunicativas definidas por conteúdo, propriedades funcionais, estilo e composição característica – existem, portanto, em número ilimitado” (MARCUSCHI, 2008, p.155).

Cabe aqui, definirmos também a noção de tipo textual, visto que em suas pesquisas Marcuschi (2008, p. 154-155) contrapõe o conceito de “tipo de texto” com o conceito de “gênero textual”. Tipo de texto, então, é conceituado pelo pesquisador como “uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção” (ibidem). Marcuschi (2008) entende que gênero e tipo são elementos linguísticos distintos e precisam ser diferenciados.

Para ele,

Em geral, a expressão ‘tipo de texto’ muito usada nos livros didáticos e no nosso dia-a-dia, é equivocadamente empregada e não designa um tipo, mas sim um gênero de texto. Quando alguém diz, por exemplo, a ‘carta pessoal’ é um tipo de texto informal, ele não está empregando o termo ‘tipo de texto’ de maneira correta e deveria evitar essa forma de falar. (MARCUSCHI, 2002, p. 25).

Marcuschi (2002) enfatiza também que existem quatro fases de aparecimento dos gêneros na sociedade: a primeira fase, corresponde ao momento em que os gêneros eram essencialmente orais (eram poucos); a segunda fase, corresponde ao momento em que houve o aparecimento da escrita alfabética, século VII A. C. (os gêneros se multiplicaram um pouco mais); a terceira fase, século XV, se refere ao aparecimento da imprensa e da industrialização – fato este que propiciou o surgimento de inúmeros gêneros –; e, por fim, a quarta fase, denominada cultura eletrônica, que se refere ao advento da televisão, do rádio e da internet,

pois estes criaram, em conjunto, uma explosão de novos suportes que produziram, conseqüentemente, uma infinidade de novos gêneros textuais e/ou discursivos.

Há que se dizer também que os gêneros na sociedade servem para estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. Através dessa orientação os produtores/leitores poderão, por meio do desprendimento de regularidades da escrita ou da leitura, produzirem ou interpretar/compreenderem melhor os gêneros a sua volta, e, com isso, se capacitarem para uma melhor atuação como cidadãos em sua comunidade.

Seguindo os pressupostos de Marcuschi (2008, p. 156), ainda afirma que “um gênero tende a configurar-se como uma instituição que incorpora e reflete a sociedade em que ocorre, regulando as ações de produtores e receptores” – ou seja, com o estudo de gêneros textuais as pessoas perceberão as diversas formações discursivas dos gêneros a sua volta, e, assim, verão “o que pode e o que não pode ser dito” em um determinado gênero situado em algum momento sócio histórico específico.

Mari e Silveira (2004, p. 34) ao problematizarem a questão dos gêneros textuais, procuram demonstrar como as pessoas “transitam de uma instância discursiva para outra sem grandes problemas. ” Isso porque a estrutura e o funcionamento geral de muitos gêneros textuais e/ou discursivos já são socialmente compartilhados, de forma que não é necessário o seu estudo. Entretanto, nem todos os gêneros possuem essa disseminação, o que exigiria das pessoas a habilidade de se aproximarem de novos gêneros, ou seja, de aprenderem outros gêneros por meio do ensino-aprendizado escolar ou social, formal ou informal.

Gêneros textuais e o trabalho do professor

Ao tratarmos da questão do ensino de língua materna nas series do ensino fundamental nota-se que o professor se limita ao objetivo de fazer com que seus alunos dominem, se apropriem apenas dos conteúdos que são estabelecidos pelos programas³⁰, abordando somente os conhecimentos que estão canonicamente constituídos, tidos como mais formais, e que são os privilegiados pela sociedade. Para mudarmos essa situação precisamos compreender que o objetivo maior do ensino de língua é levar o aluno a apropriar-se do maior número de gêneros e que esse domínio possibilite, ao aluno, melhor desempenho social, não só do ponto de vista formal, mas em todos os contextos em que eles atuam, ou venham atuar.

³⁰ Os programas aqui mencionados são referentes aos conteúdos programáticos de cada serie, e que são planejados no início de cada ano letivo, como norteadores do trabalho docente nas series, principalmente, do ensino médio e fundamental.

Nesse sentido, consideraremos que esses contextos, práticas sociais, são necessárias ao desenvolvimento do aluno e para tanto ele precisa se apropriar dos vários letramentos dos quais necessita para interagir em sociedade, a compreensão desse universo se faz necessária por nos professores para desenvolver um trabalho com nossos alunos mais voltado ao acúmulo de experiências e prepará-los para as inúmeras situações sociais de sua comunidade. Nesta seção refletiremos sobre a prática docente dos professores de língua portuguesa partindo de situações cotidianas com o intuito de construirmos uma base sólida e capaz de contribuir para o ensino de língua.

Sem sombra de dúvida, a leitura e a escrita são competências indispensáveis para o convívio social, logo elas devem constituir a base de toda prática em sociedade, para isso temos que proporcionar a nossos alunos um conhecimento dinâmico e completo enquadrado nas necessidades, a princípio diárias, de sua atuação social.

Toda prática docente se encontra centrada em dois polos, duas extremidades essenciais para a construção do conhecimento: o conteúdo que se quer ensinar e o aluno para quem vamos ensinar, entretanto essa conexão entre conteúdo e aluno só é possível de ser efetivada, na escola, através da mediação feita pelo trabalho docente, onde o professor, através de seu preparo acadêmico e experiências, conecta o aluno ao conhecimento.

Contudo, o que vemos são práticas educacionais que não acompanham as dinâmicas sociais, as mudanças sociais, e limitam-se a modelos de ensino defasados pelo tempo e outros desconexos das reais necessidades dos alunos para interação social. O professor encontra-se isolado, assim que sai da faculdade e inicia sua prática nas salas de aula, sofre a pressão do sistema de ensino, dos programas de conteúdo que devem a todo custo ser cumpridos para “o bom” andamento das atividades docentes como diz Nascimento (2009, p.10) “o isolamento do professor, assim que inicia a prática profissional é campo fértil para que ‘forças centrípetas’ atuem muito mais no sentido de impor uma centralização nos objetos de ensino, na forma como são organizados e planejados nos livros didáticos”, isto é, não mais o diálogo recorrente entre teoria e prática, não se refutam os métodos buscando adequá-los, melhorá-los, apenas se reproduz ou executa o que já está planejado sem a sensibilidade de levar em consideração o contexto dos alunos.

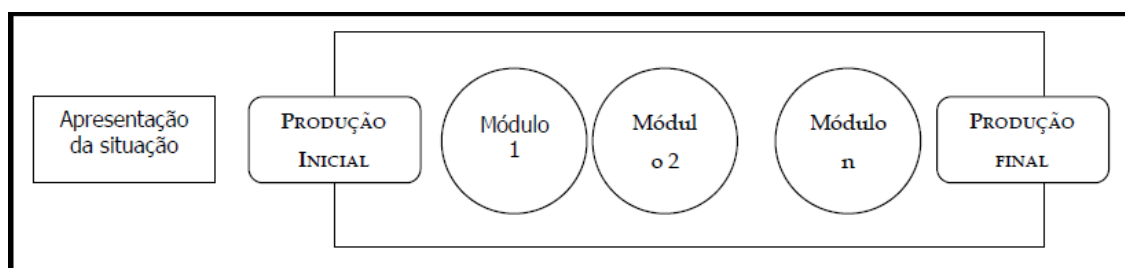
O professor de língua materna não pode de forma alguma limitar-se aos manuais e programas de ensino, antes de tudo ele deve refletir sobre as reais necessidades dos seus alunos e a partir desse ponto construir sua prática docente.

Uma proposta de ensino de gênero por meio de uma sequência didática.

Primeiramente uma "sequência didática" é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito, ela tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação.

O trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente; sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos e sobre gêneros públicos. As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos à práticas de linguagens novas ou dificilmente domináveis ou aquelas nas quais os alunos apresentam dificuldades acentuadas.

Abaixo podemos visualizar o esquema tradicional exposto por Schneuwly e Dolz (2004, p. 98) o qual nos mostra a sequência modular que deve ser seguida para o ensino de determinado gênero.



Esquema da sequência didática

Fonte: Schneuwly e Dolz (2004, p.98).

Percebemos então que após a apresentação de uma situação inicial, que consiste na descrição detalhada da atividade a qual os alunos deverão se submeter é apresentado o gênero a ser reproduzido pelos mesmos, teremos a produção inicial escrita correspondente ao gênero trabalhado.

Neste caso, trabalharemos com o gênero notícia, para uma turma de 9º ano do ensino fundamental. Vale ressaltar que se visa a partir do gênero escolhido identificar os discursos por traz dos textos produzidos.

Antes da atividade propriamente dita faz-se necessário algumas breves observações sobre o trabalho com gêneros no ensino fundamental.

Os gêneros permitem com que o aluno materialize uma vivência social e por isso é um trabalho diferenciado e que visa sempre a reescrita do texto sempre amenizando possíveis

lacunas ou deficiências. Neste caso é preciso evidenciar uma análise a partir dos seguintes pressupostos: a) situação de comunicação, enunciador, destinatário, objetivo, suporte, b) estrutura e composição interna do texto e nesse caso falamos das características particulares do gênero e c) os aspectos textuais como as sequências que compõem o gênero, o foco da enunciação, se é em primeira ou terceira pessoa, o vocabulário característico do gênero em estudo, os tipos de frases que o compõem etc.

Para este estudo apresentamos um modelo de características do gênero notícia e que devem ser evidenciadas no decorrer do estudo.

- **OBJETIVO**; informar algum acontecimento, o aluno deve perceber desde já a finalidade do gênero em estudo.
- **ENUNCIADOR** (alunos do 9ºano): terceira pessoa, pois ele irá relatar um acontecimento que não o envolve.
- **OBJETO** – fato a ser noticiado.
- **DESTINATÁRIO** (outros alunos, professores, e outros membros da comunidade escolar): quem serão seus leitores.
- **SUPORTE** – no caso um jornal escolar, por exemplo.
- **O RELATOR** - somente apresenta os dados não há opinião, entretanto é importante salientar que não há neutralidade no registro, pois cada um escreve de acordo com sua vivências, marcas de suas impressões que deixam subtendidos os discursos dos outros.
- **TÍTULO** – cumpre dupla função: sintetizar o tema e atrair os leitores.
- **ESTRUTURA INTERNA** – segue o esquema e pirâmide invertida – no início há uma apresentação geral dos acontecimentos, tentando responder as seguintes questões: Quem? O que? Onde? Quando? Como? Por que? Posteriormente há o detalhamento dos acontecimentos.

A notícia é um texto predominantemente narrativo, apresentando orações breves, verbos na voz ativa e voz passiva e predominância de pontos final e vírgulas.

Primeiramente apresenta-se a situação inicial: os alunos deverão falar sobre os aspectos gerais da notícia, comentar sobre os aspectos gerais dos jornais (capa, cadernos, charges, etc.), explicar a função social do jornal e da notícia e, ainda, ter em mãos um jornal local para possíveis consultas.

Parte-se desse princípio para a produção de uma versão inicial de notícia, isto é a “produção inicial”, que consiste na primeira versão do texto propriamente dito, neste nosso

caso a sugestão é noticiar um fato ocorrido na própria escola ou no seu bairro. Esta versão será trabalhada nos módulos de maneira a aprofundar o conhecimento e a técnica a respeito do gênero pretendido.

Dessa maneira nos modulo 1, 2 e n observa-se uma sequência de atividades que visam a estruturação técnica dos conteúdos, nestes o aluno irá:

a - Escolher, no jornal do dia, alguma notícia e ler; fazer anotações, rever a notícia produzida inicialmente;

b - Compreender a importância e as características de uma notícia; mostrar sua importância e função social, responder ao questionário sugerido pelo professor que os levem a refletir sobre tais características estruturais tais como formatação, presença de tempo e espaço e outros;

c - Trabalhar com fotos e legendas, mostrando a importância delas para o entendimento da notícia; recorte de diferentes fotografias e produção de legendas para as mesmas; registrar nos cadernos os conhecimentos adquiridos sobre o gênero ao longo do processo.

Observa-se que nos módulos o intuito primordial é construir a base teórica e estrutural de uma notícia, saber o seu ambiente de circulação, seu interlocutor potencial, isto é a quem a notícia possa interessar e assim adequar o vocabulário. Nos módulos, ainda o aluno deverá fazer suas anotações de maneira organizada para que ao final da sequência possa construir um quadro das principais partes e características de uma notícia utilizando vocabulário apropriado para tal.

Concluída esta etapa da sequência, caminhamos para a produção final que permite ao aluno colocar em prática seus novos conhecimentos, nesta sequência sugerimos para os alunos que produzam um jornal mural que deverá ser colocado no pátio da escola, contendo todas as notícias produzidas pelos mesmos.

Esta etapa permite ao professor fazer uma avaliação somativa e qualitativa das produções dos alunos incluindo alguns critérios tais como: Correção e avaliação das produções; Balanço e avaliação do progresso (comparação do 1º texto com o final).

Nesta etapa também pode-se ter uma visão dos discursos por traz dos textos produzidos pelos alunos uma vez que eles são sujeitos e escreveram tendo como base situações sociais diferentes logo cada texto deixará uma mensagem subtendida.

Considerações finais

Acreditamos que o ensino de Língua Portuguesa deve ser destinado a preparar o aluno para lidar com a linguagem em suas diversas situações de uso, manifestações, atividades de linguagem, pois o domínio da língua materna não se dá apenas em conhecimentos linguísticos isolados.

Nesse sentido, a teoria do ISD tem muito a contribuir com o ensino de língua portuguesa, porque o domínio das características de gêneros não se pauta em regras prescritivas, mas em uma abordagem que envolve a situação comunicativa. Dessa forma, Bronckart, unindo as teorias de Vygotsky (1988) e de Bakhtin (1992) em um modelo de análise textual, contribuiu para o reconhecimento do contexto de produção do discurso, da infraestrutura textual, ou seja, dos tipos de discurso, dos mecanismos enunciativos e de textualização.

Assim, o estudo de gêneros pode colaborar com o aumento da capacidade de se expressar dos aprendizes, por meio de textos escritos ou orais. Além disso, pode amenizar o baixo desempenho de muitos alunos que concluem o Ensino Fundamental e não conseguem interpretar textos e/ou se apropriar devidamente do gênero.

Sendo assim, a escola deve além dos modelos tradicionais abordar modelos de letramento atuais pois o aluno não viverá para sempre nos domínios da escola ele deve ser preparado para a sociedade e sabemos que a mesma está em constante evolução, nesse sentido a escola deve evoluir juntamente com a sociedade.

Além disso, acreditamos que cabe ao professor buscar apoio e saber utilizar os aportes teóricos disponíveis, a fim de conseguir conciliar o ensino dos três eixos que envolvem o ensino de língua materna: leitura, produção (oral e escrita) e conhecimento linguístico.

Portanto, neste texto, conseguimos estabelecer um breve apanhado da abordagem ISD assim como de gênero e sequência didática destacando suas contribuições para o ensino de língua portuguesa. Contudo, consideramos que há a necessidade de aprofundar essa reflexão, devido à amplitude dos estudos voltados a este tema e à importância de se conhecer outras opiniões.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros discursivos. In: **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARBOSA, Jaqueline Peixoto. Do professor suposto pelos PCN's ao professor real de língua portuguesa: são os PCN's praticáveis. In: ROXO, Roxane (org.). **A prática de linguagem em**

sala de aula: praticando os PCN's. São Paulo: EDUTEC; Campinas: Mercado de letras, 2000.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de Linguagem, Textos e Discursos:** Por um Interacionismo Sociodiscursivo; trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. 2º ed. São Paulo: EDUC, 2012.

_____. **Atividade de Linguagem, Discursos e desenvolvimento humano.** Trad. Anna Rachel Machado, Maria de Lurdes M. Matêncio [et al.] Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral II.** Trad. Eduardo Guimarães et al. Campinas: Pontes, 1989.

MARCUSCHI, Luis Antônio. Gêneros textuais e ensino. In: **Gêneros textuais e ensino.** Editora Lucerna: Rio de Janeiro, 2002.

_____. **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola, 2008.

MARI, Hugo; SILVEIRA, José Carlos. Sobre a importância dos gêneros discursivos. In: MACHADO, I. L.; MELLO, R. (orgs.). **Gêneros e análise do discurso.** Belo Horizonte: NAD/FALE/UFMG, 2004.

NASCIMENTO, Elvira Lopes. **Gêneros da atividade, gêneros textuais: repensando a interação em sala de aula.** In: Elvira Lopes Nascimento (org.). Gêneros Textuais da Didática das Línguas aos objetos de ensino. Clara Luz: São Carlos, 2009.

ORLANDI, Eni puccinelli. **Análise do discurso: princípios e procedimentos.** Campinas, SP: Pontes, 6ª edição, 2005.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral.** São Paulo: Cultrix, 1970.

SCHNEUWLY, Bernard ; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola.** Trad. Roxane Rojo. Campinas, SP. Mercado das Letras, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

A IMPORTÂNCIA DO AMBIENTE PARA A EDUCAÇÃO BILÍNGUE INFANTIL: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO

Gabriela Alencar Maruyama UFMA)³¹

Resumo:

Embora a procura por escolas bilíngues de educação infantil venha aumentando em São Luís/MA, ainda são poucos os estudos voltados para a formação dos profissionais que atuam nessa área, assim como aqueles que têm foco na construção de um ambiente que favoreça esse processo de educação bilíngue. Objetivamos, no presente estudo, esclarecer o ensino/aprendizagem de segunda língua para crianças na primeira infância, com base nas ideias de Krashen (1985) para a sala de aula. Fundamentamo-nos também nos conceitos de língua materna (MUES, 1970), segunda língua (BALBONI, 1995), assim como na teoria de Lenneberg (1967) sobre o período crítico da aprendizagem infantil e na diferenciação entre segunda língua e língua estrangeira estabelecida por Ellis (1986). Nessa pesquisa bibliográfica, descritivo-exploratória, propomos um guia que facilite a elaboração e uso de estratégias adequadas a essa faixa etária (primeira infância), considerados os conceitos de língua, bilinguismo e aquisição. Temos a expectativa de que os resultados alcançados contribuam para um melhor aproveitamento no ensino/aprendizagem na sala de aula bilíngue, por parte tanto dos professores quanto dos alunos, colaborando para a criação de um ambiente bilíngue e trabalhando tanto o desenvolvimento linguístico quanto aquelas áreas de desenvolvimento infantil previstas no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

Palavra-chave:

Bilinguismo, Educação Infantil, Ensino/aprendizagem de línguas, Modelo Monitor

Introdução

Há uma grande preocupação dos pais em preparar os filhos para o futuro e é fácil notar o grande interesse desses pais em que seus filhos aprendam a Língua Inglesa. Seja por seu peso político no mundo, seja por sua grande relevância na área científica, acadêmica, econômica e industrial, ou seja, pela era tecnológica e globalizada na qual predomina o Inglês, independente do porquê, o que vemos claramente é um aumento da procura de escolas bilíngues ou cursos de inglês para crianças na primeira infância.

Diante dessa realidade, torna-se, então, necessário um estudo a respeito da Educação Infantil Bilíngue, dado que são poucos os estudos, principalmente em língua portuguesa, que se propõem fazer uma análise das teorias, relacionando-as a Educação Infantil e com foco nos termos e conceitos associados ao assunto.

³¹ Graduanda do Curso de Letras da Universidade Federal do Maranhão. E-mail: maruyama.gabi@gmail.com. Orientadora: Profa. Dra. Monica Fontenelle Carneiro (UFMA). Professora Adjunto do Programa de Pós Graduação em Letras (PGLETRAS) do Departamento de Letras da Universidade Federal do Maranhão, Doutora e Mestre em Linguística pela Universidade Federal do Ceará. E-mail: monicafcarneiro@gmail.com.

Fundamentação teórica

Quando falamos sobre a internalização de uma nova língua é preciso definir alguns termos como língua materna (L1), segunda língua ou língua adicional (L2/LA) e língua estrangeira (LE), uma vez que tais definições vão, também, nos ajudar a entender os processos que se dão na internalização de uma língua que podem ser de aprendizagem ou aquisição. Com foco na educação infantil bilíngue, debateremos a cerca das definições de bilinguismo apresentadas por diversos autores, como Bloomfield, Macnamara e Harms e Blanc, para em seguida chegarmos na educação bilíngue, na qual trabalharemos a perspectiva dos autores Fishman e Lovas, e dos autores Harms e Blanc. E finalizando a fundamentação teórica, apresentaremos o modelo monitor de Krashen, no qual ancoramos nossa pesquisa.

O conceito de língua materna é um tanto óbvio e descrito pela maioria dos autores de forma simples e direta. A descrição que será utilizada nessa pesquisa será a de MUES (1970 apud SPINASSÉ, 2006) no livro *Sprach: Was ist das* (Língua: O que é isso.). O autor defende que a língua materna é a primeira língua que cada indivíduo aprende e, em decorrência disso, é a base de sua formação como ser humano. Segundo esse conceito, é preciso considerar dois importantes aspectos: a concepção de “Primeira Língua” justapondo-se ao fator identitário da pessoa.

A aquisição da língua materna dá-se de forma subconsciente e intuitiva no que concerne aos princípios gramaticais. Sabe-se que a aquisição da L1 é parte integrante na formação do indivíduo, pois é, a partir da competência linguística que são adquiridos os valores pessoais e sociais. A comunicação é vital para qualquer ser humano e a L1 manifesta-se de forma natural, envolvendo não apenas os aspectos linguísticos, mas também a identificação da pessoa com a sua língua materna. Muitas vezes aprendida por meio dos pais, a língua materna é também aquela falada na comunidade e aquela do dia-a-dia, porém, isso não é necessariamente uma regra.

Para definir a segunda língua ou língua adicional, será usado um dos conceitos dados por Balboni (1995). Para ele, existem dois conceitos para “segunda língua”. Um dos conceitos citados por ele é o de que a segunda língua é toda língua adquirida pelo indivíduo que não seja a sua primeira língua ou língua materna. Nesse caso, não há distinção entre segunda língua e língua estrangeira, qualquer língua adquirida ou aprendida quando o indivíduo já possui domínio da L1, é considerada L2.

O outro conceito defendido por Balboni, e o que será base da pesquisa, é o de que a segunda língua se dá quando o processo de ensino e aprendizagem acontece em um contexto no qual a língua a ser adquirida é usada como a língua de comunicação cotidiana. Desta forma, há uma diferenciação entre a segunda língua e a língua estrangeira, já que essa é ensinada em um contexto no qual ela não exista, a não ser na escola, ou de forma ocasional em alguns meios na mídia.

A diferenciação entre L2 e LE é de grande importância para analisarmos os métodos de ensino e aprendizagem, uma vez que este trabalho se propõe a analisar estratégias de ensino/aprendizagem da língua Inglesa como segunda língua em escolas bilíngues. É preciso entender que a aquisição da L2 acontece quando o indivíduo já domina em parte ou totalmente a (s) sua (s) L1, ou seja, ele está em um estágio avançado da L1, já se comunica bem e domina por completo uma ou mais competências linguísticas.

Para definir melhor essa diferenciação entre L1 e L2, levaremos em conta o Período Crítico, teoria defendida por Lenneberg (1967). O termo Período Crítico tem sua origem na biologia, pois estudos feitos por Eubank e Greg (1999, p. 71) mostram que existem fenômenos que só acontecem em função de algum tipo de estímulo em um período biologicamente pré-determinado, muito bem delineado, e previsível. Quando usamos esse termo na linguística, não estamos falando de um período tão bem delimitado, pois Lennenberg defende que existe um espaço de tempo, no qual a aquisição ocorre de forma mais fácil e eficaz. Quanto mais cedo a criança entra em contato com uma língua, mais chances ela tem de adquirir tal língua como língua materna e, quanto mais tarde o indivíduo é apresentado a uma nova língua, mais demorado será o processo de aprendizagem, já que, muitas vezes, a língua não se torna natural, sendo, assim, considerada uma língua estrangeira.

Outra diferenciação importante para entendermos os processos de aquisição da língua é o de língua estrangeira e língua adicional. O processo de aprendizagem de língua estrangeira não se estabelece num contato tão grande e intenso com a língua, não tem função de comunicação diária, não é fundamental para a interação do indivíduo na comunidade em

termos sociais. O contato com a língua estrangeira geralmente ocorre somente nas aulas, dessa forma, o indivíduo não adquire a língua, e sim, aprende-a, nos moldes de uma matéria escolar. Ellis (1986 e 1994) defende que a diferenciação de língua adicional e língua estrangeira não está ligada à psicolinguística, mas sim à sociolinguística. Segundo Ellis (1986,1994), o processo de aquisição da LA ocorre quando a língua exerce um papel institucional e social na comunidade, enquanto a LE acontece em contexto no qual não exerce papel importante na comunidade e é primeiramente aprendida em sala de aula. A competência linguística da LA é maior por conta da *performance* exigida pelo “meio”, já o aprendiz de LE não é submetido a essa provação diária.

Consideradas tais definições de língua e as suas diferentes formas de aquisição, é possível chegar a uma definição de bilinguismo. Existem dois campos de definição para o que é ser bilíngue, um unidimensional e um multidimensional. Nessa pesquisa iremos nos ater ao âmbito multidimensional do bilinguismo.

O autor Mackey (2000), seguindo o pensamento multidimensional acerca do bilinguismo, analisa que para chegar a definição do que é ser bilíngue devem-se atentar para quatro questões:

- **Proficiência:** é preciso analisar o conhecimento do indivíduo sobre as línguas, o qual não precisa ser equivalente em todos os níveis linguísticos. Por exemplo, o indivíduo pode ter vasto vocabulário nas duas línguas, porém ter a pronuncia deficiente em uma delas.

- **Função e o uso das línguas:** as situações, nas quais o indivíduo faz uso das duas línguas, também devem ser objeto de estudo ao conceituar o bilinguismo.

- **Alternância de código:** deve ser estudado como e com qual frequência e condições o indivíduo alterna de uma língua para outra.

- **Influência:** como uma língua influencia a outra e como uma interfere na outra. Fenômeno este conhecido por interferência.

É preciso levar em conta questões que vão além da língua, e é exatamente isso que Harnes e Blanc (2000) fazem ao enfatizar que o “bilinguismo é um fenômeno complexo e deve ser estudado como tal, levando em consideração variados níveis de análises: individual, interpessoal, intergrupar e social” (HARMES & BLANC, 2000, apud MEGALE, 2005, p.7). A vista disso, os autores apresentam seis dimensões distintas que se fazem necessária para analisar o indivíduo bilíngue, são elas: competência relativa; organização cognitiva; idade de aquisição; presença ou não de indivíduos falantes da L2 no ambiente em questão; status das duas línguas envolvidas e identidade cultural.

As seis dimensões propostas por Harmes e Blanc (2000), nos ajuda a compreender como as concepções multidimensionais levam em consideração elementos oriundos de diversas disciplinas: psicologia, sociolinguística, sociologia e linguística (MEGALE, 2005, p.7). Assim, a classificação de bilíngues em várias dimensões, facilita o entendimento do bilíngue de acordo com as particularidades. Ou seja, nenhum indivíduo terá as mesmas características quanto à forma como adquiriu a segunda língua, a forma como utiliza a língua, entre outras.

Educação bilíngue: Imersão

O modelo de educação bilíngue que iremos trabalhar é o de imersão descrito por Harmers e Blanc (2000). Segundo os autores, este modelo constitui na imersão da criança em um ambiente escolar no qual toda ou grande parte da instrução escolar se dá através da L2. Porém, a L1 não é ignorada, ela será introduzida no contexto escolar gradativamente até tornar-se um segundo meio de instrução. Os autores explicam que os programas de imersão estão baseados em duas hipóteses. Uma delas nos diz que a L2 é aprendida de modo equivalente ao aprendizado da L1, já a outra hipótese é a de que a L2, por já ter uma base da L1, será adquirida de com mais eficácia em um ambiente estimulante, onde a criança é exposta de forma guiada a L2.

Segundo Harmers e Blanc (2000), há três tipos de imersão. A *Imersão Inicial Total* determina que na educação infantil toda a instrução dada deve ser realizada na L2, para que as crianças sejam alfabetizadas nessa língua. A partir daí a L1 é inserida gradativamente até que o tempo destinado à instrução na L2 seja equivalente ao tempo destinado a L1. Em seguida temos a *Imersão Inicial Parcial*, no qual L1 e L2 são utilizadas como meio de instrução desde o início da vida escolar. Nesse modelo de imersão, o uso respectivo das línguas varia de programa para programa. E por último temos a *Imersão Tardia*, que se destina aos alunos do Ensino Médio que só tiveram contato com a LE e pretendem adquiri-la como L2. No primeiro ano do Ensino Médio, 85% das aulas são ministradas na L2 e durante os anos seguintes, o aluno pode escolher e frequentar 40% das aulas ministradas na L2.

Visto isso, podemos afirmar que o objetivo do modelo de imersão é promover o máximo de exposição possível das crianças à SL, para que elas possam fazer a assimilação natural do idioma, uma vez que, segundo Krashen (1997), assimilar L2 implica o desenvolvimento das quatro habilidades comunicativas – compreensão auditiva, expressão oral, leitura e escrita – em situações reais de comunicação, fruto de convívio humano em

ambientes autênticos aos da cultura estrangeira. Desta forma, a escola tenta recriar um ambiente de falantes da língua-alvo.

Modelo do Monitor de Krashen

Em meados da década de 80, o linguista americano Stephen Krashen, trouxe ao ensino de línguas contribuições muito significativas, que influenciam nas pesquisas sobre aquisição/aprendizagem de segunda língua até hoje. As contribuições de Krashen apresentaram uma nova forma de pensar a interiorização de uma língua. Iremos usar como base da pesquisa o seu modelo teórico, conhecido como Modelo do Monitor, uma vez que ele é a que melhor define e elabora o estudo de aquisição da língua. Vale ressaltar que são escassos os estudos que propõe fazer um paralelo entre essa teoria e a prática em sala de aula.

O modelo do monitor de Krashen nos apresenta cinco hipóteses: A hipótese da distinção entre Aquisição e Aprendizagem; A hipótese da ordem natural; A hipótese do input; A hipótese do monitor; A hipótese do filtro afetivo. Através dessas hipóteses é possível pensar a melhor maneira de se promover a educação bilíngue. Iremos destacar duas hipóteses deste modelo que, em conjunto com ao modelo de imersão de Harmers e Blanc (2000), nos ajuda a entender qual a forma mais eficaz de promover a aquisição de uma língua.

Primeiro falaremos sobre a hipótese do *Input*, o input é a base da teoria de Krashen e apoia-se principalmente na observação do processo de aquisição. Segundo o autor a aquisição de uma segunda língua só irá acontecer se o indivíduo estiver exposto a amostras da língua alvo que estejam um pouco além do seu grau atual de competência linguística (*input*). Isto quer dizer que, segundo esta hipótese, a aquisição da língua ocorre de forma gradual.

Portanto a competência atual do indivíduo é definida como i , e o *input* a ser oferecido deverá conter elementos linguísticas que estejam um pouco acima do estágio em que se encontra o indivíduo, $i + 1$. O crescimento linguístico do indivíduo irá se constituir através da compreensão destas novas estruturas e regras gramaticas, assim como do vocabulário desconhecido. E todo esse novo conhecimento é compreendido através do contexto, das informações extralinguísticas, do conhecimento de mundo e do conhecimento linguístico adquirido anteriormente.

De acordo com Krashen (1985:2) a hipótese do *input* origina duas importantes afirmações:

a) a fala é resultado da aquisição e não a sua causa e, portanto, não pode ser ensinada diretamente, mas “emerge” como resultado da competência construída via insumo compreensível;

b) se o insumo é compreendido e suficiente, a gramática necessária é automaticamente fornecida.

O filtro afetivo é a segunda hipótese que nos ajudara a guiar esse estudo, segundo Krashen (1985) “é um bloqueio mental que impede os indivíduos de utilizarem totalmente o input compreensível que eles recebem para a aquisição da língua”, em sua teoria o autor dá grande importância a essa hipótese, pois, para ele, esses fatores estão diretamente relacionados tanto ao processo de aquisição/aprendizagem de uma segunda língua quanto aos resultados obtidos ao longo e ao final desse processo. Esses fatores são externos ao processo de aquisição, são condições emocionais e atitudinais como motivação intrínseca, ansiedade e autoconfiança que podem contribuir ou dificultar a aquisição.

Para o linguista, nem todo *input* alcança a aquisição devido à existência do que ele chama de “filtro afetivo” definido como “o bloqueio mental que impede os aprendizes de utilizar completamente o input compreensível recebido para a aquisição da linguagem” (Krashen 1985:3). Dessa maneira, apenas a exposição ao *input* não é suficiente, se a motivação do indivíduo está baixa, ele se sente ansioso, irritado e com baixa autoconfiança. Nesse contexto, o indivíduo apresenta o filtro afetivo alto, e a aquisição não será eficaz, ainda que exposto intensamente à língua estrangeira, não atingirá um nível linguístico semelhante ao de um falante nativo.

Por outro lado, o filtro afetivo estará baixo e a aquisição será facilitada se houver condições psicológicas, ou seja, quando os indivíduos não se preocupam com a possibilidade de insucesso na aquisição da língua, quando estão motivados, apresentando baixa ansiedade e autoconfiança elevada. Assim vemos que é necessário que o indivíduo esteja afetivamente predisposto a receber o *input*.

A condição ideal para o processo de aquisição acontecer de modo eficaz é, segundo o autor, a existência de um filtro afetivo baixo, que faz com que o indivíduo permaneça tão envolvido na mensagem que temporariamente esquece que está ouvindo ou lendo outra língua. Para o autor, a hipótese do filtro afetivo ajuda a esclarecer a existência das diferenças individuais de aprendizagem, principalmente entre crianças e adultos. O autor afirma que, mesmo que exista desde a infância, o filtro afetivo ganha força durante a puberdade e nunca mais atingirá um nível muito baixo novamente.

Krashen conclui que, tanto em segunda língua, quanto em língua materna, a aquisição é mais importante que aprendizagem, e que as duas condições essenciais para aquisição são:

- a) Exposição suficiente a input compreensível, contendo $i + 1$, isto é, estruturas um grau além do nível atual;
- b) Uma situação psicológica favorável, um baixo filtro afetivo que permita a assimilação do input compreendido.

Considerações finais

A procura dos pais pela educação bilíngue já nos mostra como a sociedade está em busca de maior qualidade para o ensino de suas crianças e, diante dessa realidade, reconhecemos que tanto a escola quanto o professor não podem se limitar a ensinar às crianças o idioma, mas sim fazer com que essas crianças sejam capazes de adquirir o idioma de uma forma natural, prazerosa e significativa, internalizando também aspectos importantes da cultura desse idioma.

A finalidade da pesquisa é contribuir para um melhor entendimento de como se dá educação bilíngue, tanto para os professores, quanto para os pais que buscam esse tipo de educação para seus filhos. Entender como ocorre todo o processo de aquisição da língua, quais métodos são mais eficazes ajuda o professor a otimizar suas aulas e, também, ajuda o pai interessado a por sua criança numa escola bilíngue a entender o que ele deve procurar em uma escola bilíngue.

Notamos, contudo, que o estudo sobre segunda língua e principalmente sobre o bilinguismo, tem um longo trajeto a percorrer, tanto que encontramos dificuldades em achar estudos sobre bilinguismo que abordam uma segunda língua “de elite”, principalmente em nosso país, no qual os estudos sobre bilinguismo são acerca do bilinguismo para indígenas e surdos. Assim, torna-se indispensável que pesquisas que abordem esse tema tenham continuidade.

Referências

- BALBONI, P. E. **Didattica dell'italiano a stranieri**. Roma: Bonacci Editore, 1995.
- BLOOMFIELD, L. **Language**. New York: Henry Holt. 1933.
- ELLIS, R. **Understanding second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1994.
- EUBANK, L.; GREGG, K. Critical period and second language acquisition: *dived et impera*. In: BIRDSOONG, D (Ed). **Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis**. Mahawah, NJ: Erbawah, 1999. P. 65-99.

- KRASHEN, S. (1985). **The Input Hypothesis: issues and implications**. 4.ed. New York, Longman
- LE BOULCH, Jean. **O Desenvolvimento Psicomotor**, Do Nascimento até 06 anos, A psicocinética na idade pré-escolar. 7 Ed. Artimed
- LENNEBERG, E. **Biological foundations of language**. New Tork: John Wiley, 1967.
- MAHER, T.M. **Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural**. IN: CAVALCANTI, M.C.; BORTONI-PIAGET, J. **A construção do real na criança**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- RICARDO, S.M. **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2007. p. 66-94
- SPINASSÉ, Karen Pupp. Os conceitos de língua materna, segunda língua e língua estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no sul do Brasil. In: **Revista contingência**, V. 1, N. 1, Nov. 2006, p.01-10.
- WALLOW, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições, 1995
- VYGOTSKY, L. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

GÊNEROS TEXTUAIS: PONTO DE PARTIDA PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS SURDOS

Arlene Maria Ribeiro Silva³²
Leonildes Lima Colaço Teixeira de Arêa Leão²

Resumo:

O presente artigo aponta os gêneros textuais como ponto de partida para o ensino da língua portuguesa para alunos surdos, e tem como objetivos mostrar que esta é uma estratégia eficiente por oportunizar um ensino mais contextualizado e contribuir com a discussão sobre a proposta da educação bilíngue, que é a mais coerente para o ensino dos surdos. Este trabalho tem como embasamento teórico Marcuschi (2002) em relação ao estudo de gêneros textuais, Quadros (2004) sobre surdez e língua de sinais, Porto (2009) e Salles (2004) a cerca do ensino da Língua Portuguesa para surdos. A metodologia usada foi a pesquisa bibliográfica a partir dos estudos feitos pelos autores citados, levantando informações a respeito das teorias que trata da surdez, do bilinguismo, gêneros textuais e do ensino da Língua Portuguesa de maneira geral. Mediante as discussões feitas, concluiu-se quão grande é a importância do uso de gêneros textuais para o ensino da Língua Portuguesa para surdos, pois ao usar os gêneros esse aluno enxerga a aprendizagem como algo significativo, palpável, que realmente tem uma funcionalidade, possibilitando a aprendizagem das práticas comunicativas cotidianas, oportunizando, assim, uma interação mais ampla no meio social em que vive.

Palavras-chave:

Ensino. Gêneros Textuais. Língua Portuguesa. Aluno surdo

Introdução

O tema escolhido justifica-se a partir das inquietações que giram em torno do ensino de Língua Portuguesa na modalidade escrita para alunos surdos e após algumas reflexões pensou-se nos gêneros textuais como norteador para esse ensino, mas “Como e por que usar os gêneros textuais no ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos?”.

Com a Lei Nº 10.436 de 2002 e o Decreto Nº 5.626 que a regulamenta é assegurado ao aluno surdo o direito de ter uma educação bilíngue, sendo a Libras sua língua materna e a Língua Portuguesa sua segunda língua. Mas que metodologias e práticas pedagógicas estão sendo propostas para que de fato as necessidades do aluno surdo sejam atendidas? Esse é um questionamento muito amplo, que poderá nos levar a tantos outros e, conseqüentemente, a inúmeras respostas. Sendo assim nos ateremos aqui, especificamente, ao uso dos gêneros

³² Professora Mestre de Língua Portuguesa/Libras do IFMA, Campus Caxias-MA; graduada em Letras Português/Francês pela UFPI; especialista em Linguística Aplicada ao Ensino pela UESPI; especialista em Libras com docência para o Ensino Superior, pela FAEME-MA.

² Professora Intérprete de Libras, SEDUC-MA; graduada em Letras Português/Literatura pela UFPI; especialista em Linguística Aplicada ao Ensino pela UESPI; especialista em Libras com docência para o Ensino Superior, pela FAEME-MA, graduanda em Letras Libras pela UNIASSELVI, polo Santa Inês-MA.

textuais no ensino da Língua Portuguesa. E eis que outro questionamento surge: Por que os gêneros textuais como ponto de partida para o ensino da Língua Portuguesa para surdos parece uma boa estratégia? A resposta é simples:

O ensino dos diversos gêneros textuais que circulam socialmente não só amplia sobremaneira a competência linguística e discursiva dos alunos, mas também aponta-lhes as inúmeras formas de participação social que eles, como cidadãos, podem ter fazendo uso da linguagem. (PORTO, 2009, p. 38).

Mesmo a Libras sendo a língua materna do surdo, sabemos que ele faz parte de uma sociedade predominantemente ouvinte, na qual as informações, os diferentes tipos de textos, sejam documentos oficiais ou não, são escritos na Língua Portuguesa, dessa forma é de extrema importância que o surdo também conheça e, se possível, domine, a língua oficial do país, para que não fique marginalizado, podendo assim ter condições mínimas de compreender a realidade a sua volta e nela inserir-se de maneira satisfatória. Não se pode negar que possibilitar a aprendizagem da Língua Portuguesa será para o surdo um meio de favorecer sua inclusão nessa sociedade.

Quando tomamos o gênero textual como eixo principal nas aulas de Português, estamos oportunizando um conhecimento contextualizado, que se pode vivenciar e que, de fato, tem um valor significativo para o aluno, pois trata-se de “textos encontrados em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica”. (MARCUSCHI, 2002, p. 40). E se todo gênero tem uma função real na sociedade por que não se apropriar de suas características particulares para reconhecê-lo e usá-lo no dia a dia? Além disso, é possível estudar aspectos linguísticos e gramaticais a partir dos gêneros, afinal “Evidentemente, tudo pode ser visto nos textos. Lá é que todo tipo de fenômeno acontece”. (ANTUNES, 2007, p. 139).

A abordagem feita neste artigo tem como embasamento teórico Marcuschi (2002) no que diz respeito ao estudo de gêneros textuais, Quadros (2004) sobre surdez e língua de sinais, Porto (2009) e Salles (2004) a cerca do ensino da Língua Portuguesa para surdos.

A metodologia deste trabalho se deu por meio de uma pesquisa bibliográfica dos estudos feitos pelos autores citados, buscando levantar informações a respeito das teorias que trata da surdez, do bilinguismo, gêneros textuais e do ensino da Língua Portuguesa de maneira geral, levando em consideração a leitura, interpretação e a produção de texto, aspectos que, certamente, podem ser estudados a partir dos gêneros. Por fim apresentamos o estudo do

gênero como proposta para o ensino da Língua Portuguesa para o surdo, por acreditar que essa é a forma mais prática e significativa de uma aprendizagem contextualizada da língua.

Contexto do aluno surdo e a educação bilíngue

No Brasil, a educação bilíngue a cada dia ganha mais espaço. Segundo a OEBE (Organização das Escolas Bilíngues de São Paulo), a procura por escolas bilíngues cresce cada vez mais. Há quatro anos estima-se que, no Brasil, 25 mil estudantes aderem ao ensino bilíngue em escolas que oferecem este sistema de ensino.

O Bilinguismo busca a utilização de duas línguas, tanto na vida social quanto na vida escolar. No caso dos alunos com surdez estes terão como primeira língua (L1) a Língua de Sinais, sendo a sua língua materna e a Língua Portuguesa como a segunda (L2). Ao optar pela educação bilíngue, a escola assumirá um papel de grande importância dentro do sistema educacional, em que duas línguas passarão a coexistir no espaço escolar, assim deverá ser definido qual será a primeira e qual será a segunda língua, e as funções que cada uma irá representar. O projeto político pedagógico da escola terá que contemplar formas de envolver essas línguas no processo de ensino aprendizagem do aluno, para que ele possa se participar das atividades escolares. Isso vai depender de “como”, “onde”, e “de que forma” esses alunos utilizarão as línguas na escola.

Pode-se dizer que a proposta de educação bilíngue tenta envolver de forma ingênua um problema social e educacional, tendo em vista que ela não vislumbra apenas o acesso dos surdos ao conhecimento, mas também de transformar essa problemática em conhecimentos e instrumentos de lutas que combatam as relações sociais de dominação dentro da sociedade.

Por isso é uma proposta que deve ser construída junto à comunidade surda, para que eles possam tomar conhecimento das necessidades existentes e o projeto político pedagógico de educação bilíngue não se restrinja à implantação de escolas, mas que possa, de fato, criar condições acessíveis à língua de sinais.

Independentemente do contexto escolar de cada estado, a educação bilíngue depende da presença de professores bilíngues. Pois quando se pensa em ensinar uma segunda língua, pressupõe a existência de uma primeira, aí entra o papel do professor de assumir esta tarefa, imbuído da necessidade de aprender a Libras. Assim o indivíduo bilíngue é um agente que usa e atualiza dois sistemas simbólicos distintos, com signos distintos objetivando representar conceitos. O conhecimento de um sistema simbólico é o conhecimento da forma como aquele determinado sistema da linguagem categoriza a experiência.

Ensino de língua portuguesa para alunos surdos: uma proposta bilíngue

As línguas expressam a capacidade que os seres humanos têm para adquirir a linguagem, expressar a cultura, os valores e os padrões sociais existentes dentro de um determinado grupo social. Os surdos do Brasil usam a Língua Brasileira de Sinais, uma língua visual – espacial que apresenta todas as propriedades específicas que uma língua deve ter, que é utilizada nos espaços criados pelos próprios surdos, como por exemplo, nas associações, nos pontos de encontros, nas escolas, nos seus lares enfim, em todos os lugares em que o surdo está inserido.

Depois de vários estudos sobre a língua de sinais, ensinar o português para surdos é algo muito “novo”, que precisa de muita dedicação e estudos na área do conhecimento em Libras, visto que a Língua Portuguesa deve ser ensinada como segunda língua, para a pessoa que não tem apoio da língua oral. Durante muito tempo os gestos eram considerados um tipo de suporte da comunicação oral, mas era preciso uma língua que atendesse as necessidades do surdo, que tivesse uma estrutura e que obedecesse a um certo padrão. Daí a importância de levar em consideração o ensino bilíngue, no qual uma língua dará suporte a outra na modalidade escrita da língua portuguesa.

Para Quadros e Schmiedt (2006) “o ensino da língua de sinais é um processo de reflexão sobre a própria língua que sustenta a passagem do processo de leitura e escrita elementar para um processo mais consciente”. Dessa forma, vale ressaltar que ao ensinar Língua Portuguesa (LP) deve ser considerado a língua de sinais, pois pressupõe-se que o aluno tenha habilidades na sua língua materna, no caso a Libras (L1).

Os surdos não são letrados na sua língua quando se deparam com o português escrito. A escrita passa a ter uma representação na língua portuguesa ao ser mediada por uma língua que tenha significação. As palavras não são ouvidas, eles não discutem sobre as coisas e seus significados no português, mas isso acontece na língua de sinais. Assim, a escrita do português é significada a partir da língua de sinais (QUADROS e SCHMIEDT, 2006, p.33).

De acordo com essas afirmações a língua de sinais deve fazer-se presente na escola, proporcionando assim o bilinguismo, conforme determina a lei, que assegura a educação bilíngue para alunos surdos, tendo a Libras como L1 e a Língua Portuguesa como L2.

Mas mesmo as escolas proporcionando a educação bilíngue, sabe-se que ao comparar a situação dos alunos ouvintes com a dos surdos, percebe-se que estes, se encontram numa

situação bastante inferiorizada, pois além de sofrerem as mesmas limitações a que são submetidos os ouvintes, é-lhes negada uma educação na sua língua natural (a língua de sinais). No lugar dela é oferecida uma língua estranha, no caso o português, na modalidade oral e escrita e, até mesmo, na gestual. A ausência desse signo é limitador já que se dá mais com o uso das práticas pedagógicas, que terá desempenho maior na língua oral, que será o requisito parcial da língua escrita.

A falta de oportunidade está concretizada na forma de como a escola se impõe em relação a essa temática, em termos teórico-metodológicos, frente ao ensino de línguas. Portanto a língua de sinais como uma primeira língua, é essencial para que o surdo, vendo-se ele próprio possa enxergar no outro, o ouvinte, e enxergando o outro possa entrar no mundo da escrita, de forma mais aprimorada.

Deve-se considerar que a aquisição de uma segunda língua para o aluno surdo é um processo muito complexo, tendo em vista que ele, por não ouvir, obviamente não tem acesso as mesmas experiências linguísticas que um aluno ouvinte tem. Além disso, há ainda um outro problema, muitos alunos surdos interagem por meio de gestos “caseiros”, ou seja, não dominam sequer a Libras, o que os coloca num ambiente comunicativo restrito à família. Isso impossibilita e/ou dificulta a descoberta dos sentidos de tudo que está a sua volta, causando um atraso ainda maior no seu desenvolvimento linguístico. Infelizmente, a maioria dos surdos só entra em contato com a Libras quando vão pra escola, onde compartilham experiências com alunos que já fazem uso dessa língua. E é por meio da Libras que eles terão acesso a conceitos e significados do mundo que os cerca e, conseqüentemente, terão maiores possibilidades de desenvolver a segunda língua. Nesse aspecto cabe ressaltar que:

A educação bilíngue nessa concepção é uma proposta de ensino que preconiza o acesso a duas línguas no contexto escolar, considerando a língua de sinais como língua natural e partindo desse pressuposto para o ensino de língua escrita. A proposta bilíngue busca resgatar o direito da pessoa surda de ser ensinada em sua língua, a língua de sinais, levando em consideração os aspectos sociais e culturais em que está inserido. (SALLES, 2004a, p. 57).

Sendo assim, à escola cabe o papel de colaborar para que o aluno surdo construa e/ou desenvolva novos conhecimentos, sejam eles científicos ou cotidianos minimizando, de certa forma, a desigualdade linguística em relação ao aluno ouvinte. Não podemos esquecer que o professor também tem um papel importante nesse processo de aquisição da Língua Portuguesa (L2), seja por meio de suas orientações, motivações ou promoção de debates que

tenha como foco o estudo da L2, só assim haverá uma troca, é uma “via de mão dupla”, onde os sujeitos envolvidos são transformados mediante o ensinar e aprender.

Os gêneros textuais

São as práticas sociais de linguagem que dão origem aos gêneros textuais. A cada cenário que se constrói a partir das relações interpessoais, é possível constatar que a comunicação se processa por meio da linguagem para atender diferentes situações de enunciação. No sentido discursivo Marcuschi (2003, p. 5) define gêneros textuais como:

“os textos que encontramos em nossa vida diária com padrões sociocomunicativos característicos definidos por sua composição, objetivos enunciativos e estilo concretamente realizados por forças históricas, sociais, institucionais e tecnológicas”.

Assim, em qualquer situação comunicativa é utilizado um tipo de texto. Tal fato oferece aos gêneros textuais a necessidade de adaptar-se às necessidades da sociedade. Eles apresentam uma grande diversidade de formas e são variáveis quanto ao surgimento e desaparecimento, ou seja, como foi mencionado anteriormente dependem das necessidades de novas situações comunicativas para surgir, e com as mudanças sociais ou institucionais podem extinguir-se. O desenvolvimento de novas tecnologias e as conseqüentes alterações e inovações nas atividades interativas de comunicação, por exemplo, são responsáveis pelo surgimento de gêneros textuais alternativos aos já existentes. E, à medida que uns surgem, outros, naturalmente, caem em desuso.

Os gêneros textuais estão diretamente ligados à capacidade de cognição do indivíduo e ao seu nível de conhecimento de mundo, pois eles são altamente dinâmicos e adaptáveis ao contexto social. Segundo Luiz Antônio Marcushí, é na tentativa de acompanhar as constantes inovações sociais, culturais e tecnológicas que eles apresentam essa propriedade de integrar-se rapidamente nas culturas em que se desenvolvem. Prova disso é a evolução dos gêneros textuais desde a invenção da escrita no séc. VII a.C.; passando pelo aparecimento da imprensa no séc. XV; a evolução da tecnologia eletrônica com a utilização do rádio, televisão, telefone, até chegar a seu ápice com tecnologia da *Internet*.

As inovações que percebemos nos gêneros textuais não são, em sua totalidade, invenções absolutas. Elas resultam de transformações de gêneros já existentes. Um exemplo disso é a linguagem utilizada no e-mail ou nos bate-papos instantâneos que é uma evolução das conversas telefônicas. Sendo que estas utilizam a oralidade e aquelas uma escrita que

imita a fala. Nesse aspecto, podemos destacar a enorme importância dos gêneros textuais em trabalhar não somente o uso formal ou escrito da língua. É preciso treinar os alunos para um pleno domínio da língua, seja na oralidade, escrita, formalidade ou informalidade.

Lembramos ainda que a linguagem é utilizada em sociedade para a prática de ações em resposta as demandas sociais. Neste sentido,

[...] compreender os gêneros socialmente pode nos ajudar a explicar como encontramos, interpretamos, reagimos a e criamos certos textos. O gênero espelha a experiência de seus usuários e um texto é a materialização desta experiência, por meio da ação levada a cabo de sua forma e substância. (MILLER 1994 apud CARVALHO, 2005, p.133)

Fica claro, então, que o gênero modela uma resposta, fornece uma maneira socialmente adequada para a realização das intenções conhecidas, pois através destes reconhecemos situações novas por suas similaridades e\ou analogias e criamos uma resposta retórica tipificada que passa a organizar a experiência humana para interagir em situações concretas ajustando-se às necessidades de cada indivíduo.

Se percebermos que um certo tipo de texto funciona bem numa situação e pode ser compreendido de uma certa maneira, quando nos encontramos numa situação similar, a tendência é falar ou escrever alguma coisa também similar. Se começarmos a seguir padrões comunicativos com os quais as outras pessoas estão familiarizadas, elas podem reconhecer mais facilmente o que estamos dizendo e o que pretendemos realizar. (BAZERMAN, 2011, p. 30)

Ao refletir sobre as considerações do autor, defendemos que os textos que circulam em nossa vida diária nas diferentes esferas da atividade humana (esfera familiar, da escola, do trabalho) são reconhecidos por possuírem traços comuns como a forma, a linguagem, a situação de uso. É o que ocorre, por exemplo, com um artigo acadêmico como este que requer certo padrão sociocomunicativo para se efetivar como tal. Os padrões situam-se em contextos específicos e contribuem para estabilizar as atividades e torná-las reconhecíveis.

Dito isso, não se pode negar que o trabalho com gêneros é extremamente importante, visto que, todo tipo de comunicação enquadra-se num determinado texto e este, consequentemente, dentro de um gênero textual. Outro aspecto positivo é que a utilização de textos do uso diário do aluno torna a aula mais atrativa. Assim, a consolidação do conhecimento se dá de forma mais efetiva, pois foge-se da prática comum na maioria das escolas, que é o ensino através de textos desprovidos de significado para os alunos e que eles só irão ter contato na escola.

Propostas de ensino da língua portuguesa por meio de gêneros textuais para alunos surdos

O ensino de Português para alunos surdos exige do professor um conhecimento sobre a educação bilíngue e as particularidades da cultura surda. Ele deve considerar que para a aquisição da leitura e escrita em LP é imprescindível que o aluno adquira também a Língua de Sinais. Ambas se complementam para o desenvolvimento pleno do indivíduo e seu preparo para a convivência social em diversas situações sociocomunicativas. Nesse sentido, preparar bem o aluno significa proporcionar a ele o contato com situações problema que ele irá vivenciar em seu cotidiano.

Dessa forma, a maneira mais eficiente para ensinar a LP para os alunos surdos é trabalhar com diferentes gêneros textuais em sala de aula. As aulas de Língua Portuguesa devem valorizar a contexto sociocultural do aluno. O educador não deve assustar o educando, apresentando textos extensos e de difícil compreensão em que serão destacadas as regras gramaticais. O equilíbrio deve ser mantido. O aluno deve ser alertado para o valor da LP e o quanto é importante a aquisição da mesma por vivermos numa sociedade letrada em que a todo momento o uso da leitura e escrita fazem-se necessárias.

O ensino de LP por meio dos gêneros textuais é importante, porém é essencial e urgente o uso daqueles mais úteis para a cultura surda. Dessa forma, os principais elementos didáticos que os professores devem lançar mão são os diversos tipos de textos que circulam na sociedade. A partir das reflexões interpretativas acerca do texto, serão levantadas questões linguísticas, semânticas, sintáticas daquele texto relevantes e compreensíveis pelo indivíduo surdo. Nesse contexto reflexivo o professor deve também questionar sobre os aspectos formais dos textos e sobre os elementos implícitos, aspectos ideológicos, políticos, econômicos, sociais e demais temas da modernidade presentes no texto.

Além de identificar os elementos sociais e históricos contidos num texto, é importante saber aplicar os gêneros textuais de acordo com a intenção e situação de produção:

“Os gêneros textuais são fenômenos históricos que se relacionam com aspectos culturais e que a língua é a manifestação do discurso da enunciação e decorrência das ações do homem em suas interações sociais.” (DELL’ISOLA, 2007, p. 12)

O contato com textos diferentes dos contidos nos tradicionais materiais didáticos proporcionam uma renovação da forma de expressão oral e escrita, induz o aluno a observar a

diversidade de discursos e tipos textuais que circulam na sociedade. Dessa forma, apresentaremos algumas sugestões de uso de gêneros textuais nas aulas de Língua Portuguesa para alunos surdos.

Ao trabalhar com a educação bilíngue, o professor precisa saber que as atividades serão realizadas com o intuito de desenvolver as habilidades na língua de sinais e as atividades em Língua Portuguesa como segunda língua, ou vice-versa, dependendo da situação de cada aluno. Dessa forma, as duas línguas serão trabalhadas de maneira complementar.

Num ambiente escolar em que a LIBRAS é a primeira língua, as atividades de leitura devem ser, em primeiro lugar, trabalhadas em textos em sinais e de maneira dinâmica e contextualizada. Dessa forma, é necessário considerar a temática do texto; levantar o conhecimento prévio do aluno sobre o assunto; motivar o aluno para a leitura; destacar as palavras chaves; adequar os textos à faixa-etária do aprendiz.

No processo de ensino bilíngue é importante escolher os gêneros textuais comuns ao cotidiano dos surdos. Além disso, quanto mais recursos visuais, melhor. Nesse sentido, as histórias em quadrinhos (HQ), charges e cartuns configuram-se como gêneros interessantes para o ensino da língua de sinais e da Língua Portuguesa. Tal fato se deve aos elementos como linguagem verbal, não verbal, humor e/ou ironia comuns a esses gêneros.

Sabemos que a leitura não se restringe a decodificação de sinais gráficos, então o educador atento para isto procurará seguir uma sequência didática voltada para a análise dos elementos pré-textuais como: título, local e ano de produção, autor; análise dos elementos não verbais como: expressão facial, cenário, vestimentas, tipos das personagens; grau de proximidade entre os interlocutores; tipo de linguagem utilizada por eles. Os Quadrinhos a seguir podem ser utilizadas em sala de aula com os alunos da educação bilíngue:

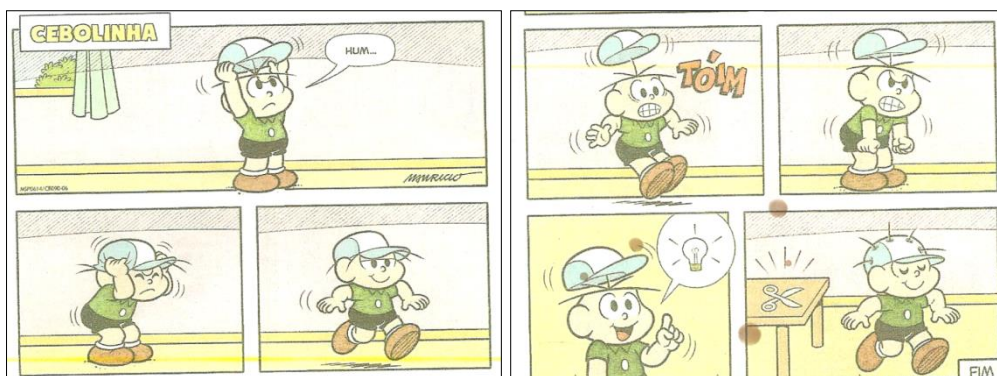


Figura 1: Quadrinho do Cebolinha com predominância da linguagem não verbal
Fonte: <http://www.turmadamonica.uol.com.br/> (Acessado em 01/08/15)

Na ação pedagógica em que se preocupa com o desenvolvimento da competência linguística do educando surdo, nota-se que o conteúdo em estudo deve ser útil e aplicável nas relações que ele estabelece socialmente. Assim sendo, o professor deve trabalhar com gêneros diversificados de maneira a induzir o estudante a identificar os aspectos mais importantes da mensagem, as palavras-chaves, local e horário dos eventos apresentados, público alvo, etc.. A seguir temos o exemplo de um cartaz, de fácil interpretação por parte do aluno, com imagem e que também circula na esfera social dele, exercendo determinada função.



Figura 2: Cartaz da campanha de vacinação

Fonte: <http://www.portalsaude.saude.gov.br/index.php/cidadao/.../campanhas-publicitarias.html>

(Acesso em 01/08/15)

O trabalho com os gêneros textuais ajuda o aluno a familiarizar-se tanto com as estruturas da língua de sinais quanto da Língua Portuguesa e identificar as semelhanças e/ou diferenças entre as mesmas. Além de identificar os tipos de linguagem empregadas nas mais diversas situações sociocomunicativas o aluno precisa desenvolver as habilidades de expressar-se em sinais e a compreender em sinais. Desse modo ele será capaz de externar as suas ideias, sentimentos, intenções, enfim, desenvolver a sua “oralidade em sinais” e entender o que os membros de sua comunidade comunicativa estão dizendo. Além dessa interação com os seus semelhantes, o surdo precisa ser independente. Realizar tarefas, seguir passos, tomar decisões e resolver situações problemas do seu cotidiano. Então cabe ao professor ensiná-lo, por exemplo, a ler uma receita e a executá-la. Uma boa ideia é usar receitas ilustradas, como a que segue:



Figura 3: Receita ilustrada

<http://www.amigasdaedu.blogspot.com.br/2014/09/atividade-com-receitas-genero-extual.html> (Acessado em 01/08/15)

Esse tipo de texto é de fácil compreensão para o aluno e também apresenta de maneira muito clara os elementos característicos desse gênero. Após conhecer todos os elementos, discutir a função do texto, pode-se treinar a escrita por meio de uma atividade também ilustrativa, trazendo o mesmo gênero textual. Vejamos a sugestão abaixo:

VITAMINA SABOROSA

1. COMPLETE A RECEITA:

UTENSÍLIOS

 _____ 

_____  _____

INGREDIENTES

METADE DE UMA _____ 

METADE DE UMA _____ 

METADE DE UMA _____ 

1  _____ DE LEITE

2 _____  DE AÇÚCAR

Atividade com receita / AMIGA DA EDUCAÇÃO / Créditos Ester Frusoni

Figura 4: Atividade usando a receita

<http://www.amigasdaedu.blogspot.com.br/2014/09/atividade-com-receitas-genero-textual.html>

(Acessado em 01/08/15)

O trabalho com diversos gêneros textuais com o aluno surdo possibilita a observação das particularidades de cada gênero e, em especial, do tipo de linguagem que cada um veicula. Isso enriquece o vocabulário do mesmo nas duas línguas. Pois não podemos desprezar o fato de que numa mesma comunidade os indivíduos transmitem a mesma mensagem adotando diferentes formas de falar, considerando que não há uma língua homogênea. É nesse aspecto que a Escola se destaca por poder abordar o uso da linguagem para que não ocorra exclusão ou exaltação de certas variações linguísticas. É por essa razão que achamos pertinente o uso de materiais pedagógicos diversificados, a fim de mostrar para os alunos que as variedades usadas na fala podem ser transcritas.

Além da análise crítica dos exemplos apresentados, o professor poderá propor aos alunos atividades de produção de textos dramáticos, narrativos. Os exercícios com gêneros textuais podem contemplar ainda o texto teatral, em que os alunos poderão montar e encenar a peça em LIBRAS; história em quadrinhos, charges e tirinhas, sendo que, divididos em grupos, os alunos, poderão elaborar a história desde a criação dos personagens, adaptação das falas até a produção dos desenhos e balões de fala em LIBRAS e em Língua Portuguesa, etc.; acrósticos, com as temáticas da obra; pesquisas, levando em consideração os temas históricos, políticos, econômicos, religiosos do texto em questão; notícia ou reportagem, aproveitando as obras atuais de caráter informativo; narração em prosa (fábulas, contos, lendas), tomando como base o enredo, tempo, espaço e personagens da narrativa poética; receitas culinárias, pegando os exemplos citados sobre a culinária local; músicas,

aproveitando o exemplo do repente, os alunos utilizarão violões e pandeiros para a atividade, entre outras atividades.

É incontestável a relevância da utilização do gênero textual em sala de aula. Os aspectos positivos serão visíveis no desenvolvimento cognitivo do aluno. Além disso, sua capacidade de interpretação textual atingirá um maior grau de maturidade. Competência que precisa ser melhorada na maioria dos jovens surdos brasileiros, pois a sua distância do universo da leitura os colocam num nível de comunicação impróprio ao que se espera em determinadas idades.

Conclusão

Este artigo teve como objetivo mostrar que o uso dos gêneros textuais é uma estratégia eficiente para o ensino da língua portuguesa para alunos surdos, já que oportuniza um ensino mais contextualizado, além de contribuir com a discussão sobre a proposta da educação bilíngue, que é a mais coerente para o ensino dos surdos. Para alcançar tal fim, fizemos pesquisas bibliográficas em busca de conceitos e fundamentos para embasar o tema discutido.

Conforme as teorias levantadas, conclui-se que o uso de gêneros textuais é de grande relevância para o ensino da Língua Portuguesa para surdos, tendo em vista que, ao usar os gêneros, não só o aluno surdo, mas também o ouvinte passarão a enxergar a aprendizagem como algo significativo, palpável, que realmente tem uma funcionalidade na esfera social do aluno. É por meio desse ensino contextualizado que o aluno surdo terá inúmeras possibilidades de apreender as práticas comunicativas cotidianas, tendo assim a oportunidade de interagir de maneira mais ampla no meio em que vive.

Por meio desta pesquisa é possível afirmar que, de fato, os gêneros são definidos mais por aspectos sociais de comunicação do que pela estrutura formal, de modo que importa mais a função, a finalidade, as ações e os conteúdos dentro do gênero, daí seu uso tornar-se algo mais próximo do aluno, que esteja de fato relacionado com suas vivências sociais.

Outro aspecto relevante é que, com o reconhecimento da Libras como língua materna dos surdos após a regulamentação da lei nº 10.436 de 2002, atualmente, a proposta da educação bilíngue é a mais coerente no que diz respeito ao ensino de alunos surdos, pois não se pode desprezar a língua de uma comunidade, tendo em vista que ela traz consigo não apenas a possibilidade de comunicar-se, mas há nela vários aspectos culturais embutidos que

representam a identidade de quem a usa. Levando tudo isso em consideração, o professor precisa estar apto a propor novas estratégias de ensino que atendam as necessidades desses discentes.

Tomar os gêneros textuais como ponto de partida para trabalhar a leitura, interpretação, produção textual e outros aspectos gramaticais parece-nos uma estratégia eficiente por oportunizar um ensino mais contextualizado. Fica claro que dessa forma o ensino do Português, a partir dos gêneros, irá sugerir novas experiências para o aluno surdo, levando-o a vivenciar o texto conforme sua função social.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português – encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

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

BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**; Angela Paiva Dionísio e Judith Chambliss Hoffnagel (Org.). Tradução e adaptação Judith Chambliss Hoffnagel. 3 ed.. São Paulo: Cortez, 2009.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

BRASIL. Senado Federal/ Secretaria especial de editoração e publicação. 2006.

CARVALHO, Gisele. Gênero como ação social em Miller e Bazerman: O conceito, uma sugestão metodológica e um exemplo. in: Meurer, Bonini, Motta-Roth. **Gêneros: teoria, métodos e debates**. São Paulo: Parábola, 2005, p.130-149.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Atendimento Educacional Especializado: pessoa com surdez**. Brasília: MEC, 2007.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais, definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e ensino**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MEC/SEF. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2001.

PORTO, Márcia. **Um diálogo entre os gêneros textuais**. Curitiba: Aymará, 2009.

QUADROS, Ronice Mülher de. **Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, R.M.; SCHMIEDT, M.L.P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. 1. Ed. Porto Alegre: Gráfica Palotti – MEC, 2006.

_____. **O Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. Secretária de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos**. Brasília: MEC; SEESP, 2005.

SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima et al. **Ensino de Português para Surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Vol.1 Brasília: Programa de Apoio à Educação dos surdos, 2004a.

SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima et al. **Ensino de Português para Surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Vol.2 Brasília: Programa de Apoio à Educação dos surdos, 2004b.

INVESTIGANDO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO MUNICÍPIO DE CODÓ-MA COM BASE NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Maria Mary Salazar Nogueira Brandão³³

Resumo:

O trabalho objetiva analisar o docente de língua portuguesa e sua metodologia em relação ao ensino da língua enquanto processo de ensino-aprendizagem no meio escolar. Nesse sentido, produzimos uma pesquisa realizada no município de Codó com alunos e professores de Português da educação básica. A pesquisa teve como base teórico-metodológica reflexões de autores como Antunes (2005), Faraco (2008) e Kleiman (2010). Os dados aqui apresentados foram coletados em dois campos de investigação, que são duas escolas da rede municipal: (i) o Colégio Municipal São Francisco, localizada no bairro São Francisco, oferece diferentes modalidades de ensino como: ensino fundamental regular, Educação de Jovens e Adultos e educação especial. Nessa escola, para a observação, foram selecionadas duas aulas de português, em duas turmas: uma do 4º e outra do 5º ano do ensino fundamental, no turno matutino. E a outra fonte de pesquisa foi (ii) a escola Maria Alice Machado, localizada também no bairro São Francisco, que oferece aula no ensino fundamental, Educação de Jovens e Adultos, e tem uma Sala de Recurso para alunos com deficiência. Nessa escola, foi observada uma turma do 3º ano do ensino fundamental, no turno matutino.

Palavras-chaves:

Ensino de Língua Portuguesa. Prática Docente. Educação Básica

Introdução

Esta pesquisa, visa investigar e discutir o ensino de língua portuguesa, com base na prática docente do professor da disciplina de português na educação básica do município de Codó-MA. Para tanto, o trabalho objetiva analisar o docente de língua portuguesa e suas metodologias, enquanto processo de ensino-aprendizagem no meio escolar. Além de observar, como o aluno interagi na sala de aula, mediante aos conteúdos trabalhados em relação a disciplina.

Sendo que, a pesquisa se fez necessária para poder observamos como anda o ensino e a prática docente em sala de aula, no que diz respeito as modalidades de ensino para se trabalhar com a de língua portuguesa no município. Pois segundo SOARES (2017) O papel central atribuído á linguagem numa e noutra ideologia explica-se por sua fundamental importância no contexto cultural: a linguagem é, ao mesmo tempo, o principal produto da cultura, e é o principal instrumento para transmissão.

³³ E-mail: marysaalazar2@gmail.com. Orientador: Luís Henrique Serra (UFMA). Email: luís.ufma@gmail.com.

Ou seja, ao se discutir sobre língua portuguesa no meio escolar, é sempre levado em conta a importância de se trabalhar somente com as normas gramaticais na sala de aula. Mais, o que não levamos realmente em consideração, é como utilizar essas normas sem ficar preso no velho método tradicional, ou seja no livro didático. É nesse sentido, que podemos colocar em foco a prática docente e suas metodologias desenvolvidas no espaço escolar, no que diz respeito ao processo de aprendizagem e alfabetização dos alunos.

Mediante a essa situação, é que podemos nos levantar a seguinte pergunta: Quais as metodologias utilizadas pelos professores da disciplina de português no meio escolar, para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos? Uma pergunta, que nos levará a diversas respostas, no que se refere ao conhecimento dos alunos quando se coloca em observação o processo de alfabetização da leitura e escrita na sala de aula. É nesse momento, que colocamos em discussão como o docente, utiliza meios para se trabalhar com a disciplina com os alunos e se o mesmo utiliza recursos didáticos, atividades lúdicas, jogos, brincadeiras e etc., que possam fazer com que crianças e jovens desenvolvam seu conhecimento, de maneira que o aproxime ao processo de aprendizagem da língua falada.

Por outro lado, muitas vezes nem mesmo o professor de Língua Portuguesa atribui importância para as aulas de leitura. Ora porque é cobrado, tanto pela escola quanto pelos pais dos alunos, para centralizar o ensino na gramática, ora porque acredita que a leitura é um saber que o aluno já adquiriu na fase da alfabetização, momento em que passou a dominar os sinais gráficos e, desse processo em diante, tornou-se proficiente – não há, portanto, mais o que aprender. (PELANDRÉ, 2011, p.61)

Diante do que o autor pontua, quando se ensina língua portuguesa o objetivo é ampliar a capacidade comunicativa do aluno, considerando a natureza variável da língua e os diferentes papéis existentes na sociedade. Pois a aula de português deveria ser o momento em que as diferentes formas de linguagem aparecessem para ser amplamente explorada. No entanto, a escola esbarra em uma reflexão tradicional impossibilitando assim a aprendizagem do aluno, mediante aos conteúdos abordados.

Nesse sentido, é de extrema importância que o ensino de língua portuguesa, esteja presente na sala de aula, mais não se tornando algo tradicional, mais uma prática inovadora dentro do ambiente escolar, que explore o conhecimento dos alunos por meio de recursos e atividades que desenvolva a interação dos mesmos. Nesse sentido, primeiramente, para alcançar essa questão a escola precisa mudar o foco que ela dá sobre a língua, que é ensinar apenas gramática. Pois é necessário, primeiramente entender o que é Língua portuguesa, e lembrar que o ensino dela e as regras gramaticais são duas dimensões diferentes, se consideramos o conceito da norma gramatical que a escola tem buscado.

De acordo com Faraco (2008), o conceito de norma é muito amplo e essa amplitude precisa ser mais bem estudada e legitimada pela escola. Primeiramente, norma é toda e qualquer forma linguística adotada por uma comunidade e nesse sentido, é preciso entender que a escola e o aluno fazem parte das comunidades completamente diferentes. Diante do que o autor relata, a escola, portanto, precisa ampliar sua visão em relação a diversidade linguística presente na sala de aula, dando assim um valor maior para as diferentes linguagens presente no cotidiano. Nesse sentido, explicam Basso e Oliveira (2015, p,225) que:

(...) na maioria das vezes, a imagem de língua que transparece no nosso cotidiano não é aquela da ciência, mas sim a de um objeto quase “mágico” (...) Essa imagem “mágica” da língua transparece de modo claro pela maneira como a qual lidamos com a língua, por exemplo, ao supor que existe “certo” e “errado” absoluto ou objetivo da língua.

Com base no que o autor, pontua a discussão, nesse sentido, deve ser que a língua é variável e ela se adequa às diferentes situações cotidianas, justamente porque é por ela que agimos; e que é por ela que nós nos fazemos entender que nossas ideias e sentimentos sejam conhecidos pelo outro. Logo no ambiente escolar, devemos ter um reconhecimento sobre a diversidade linguística, presente na sala de aula. Por tanto, cabe do professor utiliza meios que aproxime o aluno, a conhecer a importância da língua portuguesa, tanto no contexto social e escolar, possibilitando assim á uma aprendizagem significativa no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem dos mesmos.

Pois, segundo Caliman, (2010. P.39), ensinar a Língua Portuguesa engloba práticas de expressão oral, leitura e produções de textos tanto orais quanto escritos. Nesse sentido, o ensino de Língua Portuguesa na escola fundamental deve ser voltado para os seguintes aspectos da compreensão e da produção de textos de diferentes materializações:

- O aluno deve saber se expressar nas mais variadas situações e consiga ser entendido nelas;
- A aula deve fazer com que o aluno se torne capaz de compreender diferentes textos, além de fazer com que ele seja usuário da escrita, sendo capaz de produzir esses textos, decidindo qual tipo de texto e quais recursos linguísticos utilizados adequam-se melhor ao contexto de uso;

Ou seja, o aluno precisa ser capaz de trabalhar os aspectos de organização textual, que cooperam diretamente com a clareza do texto, a coesão e a coerência. Por tanto, deve-se planejar atividades, que possam ajudar nas dificuldades encontradas dentro do espaço escolar, ao que se refere ao conhecimento dos alunos. Logo trabalhar com o ensino de língua portuguesa em sala de aula, requer que seja explorado estímulos variados para que a criança

possa se envolver com o mundo da alfabetização. Por isso, a importância da leitura para uma pessoa, pois a mesma irá estabelecer diferentes formas de interação com outros membros da sociedade, ou seja, a leitura é um dos modos que possibilita a interação entre o mundo real e o imaginário.

O ensino de língua portuguesa no município de Codó-MA: Observando a prática docente

203

No momento em que partimos, para investigar o ensino de língua portuguesa no município de Codó, levamos em conta como os docentes da disciplina de português utilizava suas metodologias, no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem para os alunos. Por tanto, fomos em busca de analisar como ocorria essa prática docente, em duas escolas do município para podermos chegar em uma resposta do por que haver um baixo índice e dificuldades em relação ao reconhecimento da leitura e da escrita. SOARES (2017) afirma que: A teoria da deficiência cultural, afirma que as crianças das camadas populares chegam à escola com uma linguagem deficiente, que as impede de obter sucesso nas atividades de aprendizagem: seu vocabulário é pobre; usam frases incompletas, curtas, monossilábicas, sua sintaxe é confusa e inadequada a expressão do pensamento lógico. O que podemos observar no relato da autora é que a linguagem das nossas crianças se dão por meio, das diversidades linguísticas existente no espaço em que convivem. Diante disso, é que se deve ter um olhar mais atento as metodologias aplicadas por nossos professores para o ensino de língua no meio escolar. Logo deve - se levar em conta quais atividades e recursos pedagógicos, irá se trabalhar para o ensino de língua, de maneira que o aluno esteja hábito a conhecer a gramática, sem se torna algo tradicional tendo assim o prazer de conhecer as letras, vogais, consoantes e etc.

A aula de português como fonte de estudo, se torna um importante meio de compreensão de como o ensino é responsável, pelo desenvolvimento comunicativo dos alunos e por extensão da própria sociedade na qual ele está inserido. (SERRA, 2016, p.2).

Com base no que o autor relata, é que podemos ver que o ensino de português deve ser pensado, no sentido de preocupar-se com os diferentes usos cotidianos e a potencialidade comunicativa que os nossos alunos, tem perante a sociedade. Pois no momento, em que colocamos em discussão a importância da linguagem, no meio em que convivemos, estaremos hábito a aceitar a nossa própria língua materna. Por tanto, para que esse olhar do professor se estenda, é necessário, o mesmo primeiramente, conhecer qual a sua perspectiva de língua e de ensino de língua. Pois precisa está claro, na cabeça do professor o que o aluno

vai desenvolver em sua aula e qual habilidade ele precisa desenvolver para ter uma desenvoltura no meio social.

Logo, se for um professor tradicionalista, valorizando muito mais que o aluno saiba as classes gramaticais e acerte os exercícios em sala de aula, temos um professor que se preocupa mais com o letramento escolar do que o social infelizmente. Para esse tipo de professor, se o aluno sabe o que é uma oração, o que é um substantivo, tem maiores perspectiva de saber os conteúdos apresentados na sala de aula, do que aquele indivíduo que sabe se comunicar de modo a convencer e a usar o discurso de modo que ele possa alcançar coerência e coesão por meio das suas práticas pedagógicas.

Procedimentos Metodológicos

Para os procedimentos metodológicos para a então pesquisa, foram observados dois campos educacionais da rede municipal: o Colégio Municipal São Francisco, localizada no bairro São Francisco, que oferece diferentes modalidades de ensino como: ensino fundamental regular, Educação de Jovens e Adultos e educação especial. Nessa escola, para a observação, foram selecionadas duas aulas de português, em duas turmas: uma do 4º e outra do 5º ano do ensino fundamental, no turno matutino.

E a outra fonte de pesquisa foi a escola Maria Alice Machado, localizada também no bairro São Francisco, que oferece aula no ensino fundamental, Educação de Jovens e Adultos, e tem uma Sala de Recurso para alunos com deficiência. A pesquisa se deu, com o intuito de visa investigar e discutir as metodologias, aplicadas em sala de aula no que diz respeito ao ensino de língua portuguesa no espaço escolar. Por isso, que se fez necessário se investigar como os docentes trabalhavam com o ensino da língua entre os alunos, como forma de processo de ensino e aprendizagem.

Observações do ensino de língua portuguesa em duas turmas de uma escola em Codó: um olhar sobre a prática docente

Observação da pratica pedagógica do docente de língua portuguesa do município de Codó pode ser apresentado por meio de uma pesquisa que foi feita no município de Codó através de uma observação de duas aulas de língua portuguesa. Sendo uma das nossas fontes de observação na pesquisa de campo duas escolas da rede municipal: o Colégio Municipal São Francisco e a escola Maria Alice Machado.

Para tanto, para a observação foram selecionadas duas aulas de português nas escolas. Sendo observadas duas turmas do 4º ano do ensino fundamental na escola São Francisco, e o 3º ano da escola Maria Alice Machado ambas no turno matutino, com o intuito de saber como os docentes dessa escola desenvolvem suas aulas de ensino de língua no meio escolar. Em nossa observação, buscamos constatar algumas informações sobre a organização e a concepção de ensino de língua presentes nessas aulas. Dessa forma, foram observados os seguintes pontos da aula:

- ❖ Quantidade de alunos na sala de aula;
- ❖ Quantidade de alunos com dificuldades no ensino de língua portuguesa: escrita e leitura observadas a partir das produções dos próprios alunos;
- ❖ Quais eram as práticas pedagógicas utilizadas em sala de aula pelas professoras.

Escola Municipal São Francisco

A observação da aula do 4º ano nessa escola pode ser resumida da seguinte forma: o assunto da aula naquele momento era adjetivo, dando ênfase a qualidade dos seres. Durante a aula, a professora levou para a sala de aula alguns objetos para serem denominados pelos alunos, com base no conteúdo que estava sendo estudado. A professora problematizou também usando o tema sentimento e como as cores poderiam representar sentimentos. O número de crianças que frequentam a escola, no 4º ano, era de 26 alunos, 11 meninas e 15 meninos, incluindo entre esses uma criança especial diagnosticada com problemas psicológicos. Desses alunos, foi possível observar que alguns alunos ainda tinham sérios problemas com a escrita: 02 não escrevem adequadamente e 03 não sabiam ler e nem escrever. Os outros 20 alunos apresentam um nível intermediário de escrita, apresentando ainda erros ortográficos e dificuldades com a compreensão do que leem.

Não foi possível constatar, na oportunidade da pesquisa, alunos que não apresentavam dificuldades com a escrita e com a leitura. Quando questionada sobre suas práticas em sala de aula, principalmente com relação aos alunos diagnosticado com problemas psicológicos, a professora do 4º ano respondeu que cria muitas dinâmicas para que os alunos pudessem interagir com o conteúdo a ser passado, para que consigam desenvolver a leitura e a escrita da melhor forma possível. De acordo com a professora, muitas de suas práticas são baseadas no cotidiano porque, para ela, dessa forma, os conteúdos ficam mais claros e eles fixam melhor os assuntos.

Ela relatou também que costuma apresentar um conjunto de atividades que podem ser feitas fora do ambiente escolar, como visita a museus e ao mercado, onde ela apresenta um espaço onde a língua acontece de modo real e mais concretamente, segundo a visão da professora. No entanto, no dia da observação, não pudemos observar a prática desse discurso, tendo em vista que a atividade foi feita no livro didático e no quadro. A professora escreveu o conteúdo no quadro, sem fazer a alguma alusão a algum contexto comunicacional e explicou o conteúdo de adjetivo aos alunos. Ao final da explicação, a professora pediu que eles respondessem a atividade, o que durou o resto da aula inteira. Notamos, curiosamente, que a turma era silenciosa e pouco comunicativa, sempre conversando silenciosamente e dando muita atenção à professora.

Figura 1: Turma do 4º ano



figura 2: Recursos para a aula



Um fato, porém, chamou a atenção: a professora, em determinado momento da aula, elogiou os alunos dizendo a seguinte frase: “gostei que vocês fizeram tudo o que combinamos, vocês estão de parabéns! Essa frase da professora talvez revele um possível acordo entre a professora e os alunos para que esses se comportassem na presença dos pesquisadores. Desse modo, o que concluímos pela atividade que ela programou a mesma para aquele dia, pelo comportamento dos alunos e pelo trecho de sua fala. Um outro episódio a ser notado foi a partir do momento no qual um dos alunos pede a pesquisadora que ela volte sempre para que a aula seja legal como foi naquele momento. Isso reforça a ideia de que aquela aula, embora não condizente com os parâmetros discutidos para o ensino, não faz parte do cotidiano dos alunos.

Na turma do 5º ano, por sua vez, também visitada pela pesquisa, o tema da aula era o gênero textual propagandas, que seria uma sequência da aula anterior. A professora estava trabalhando os últimos textos relacionados à propaganda que estavam no livro didático. Sendo que a mesma abordou com os alunos o gênero textual pontuando diversas formas de

anúncios encontrados na sociedade no dia-a-dia, esforçando-se para tentar apresentar exemplos do cotidiano. Com base nesse fato, observamos que a professora produziu a atividade daquela aula com o intuito de mostra para os alunos a função da publicidade, discutindo e mostrando o conceito de propaganda em um jornal, em uma revista e no meio digita.

No entanto, ao finalizamos com a observação, notamos por meio da produção que os alunos tinham feito após a explicação da professora e ao longo das exposições da aula, quando ela pediu a leitura e a participação dos alunos, principalmente na leitura dos textos das propagandas, a capacidade de produção textual dos alunos. Com essas atividades, foi possível perceber que os alunos ainda apresentam algumas dificuldades com a leitura e com a escrita. Constatamos que, no 5º ano, a quantidade de alunos na sala de aula foi de 30 alunos: 18 meninos e 12 meninas. Com relação à quantidade de alunos com dificuldades no ensino de língua portuguesa, e com base na escrita, foi possível observar que havia 10 que escrevem com clareza e com pouquíssimos problemas de ortografia e de concatenação das ideias no texto. Foi possível observar que 20 alunos apresentavam dificuldades com a escrita e com a leitura. Dentre os 20 que apresentavam dificuldade, 09 não leem com fluência.

Escola Maria Alice Machado

Na segunda escola a ser investigada Maria Alice Machado contava com: 07 salas de ensino regular no turno matutino, sendo que entre essas sete, uma é a sala de recurso que atende crianças com deficiências, Séries: 1º e 3º ano do Ensino Fundamental. 01 Laboratório de Informática, mas que não está em uso devido falta de técnico, 01 Cantina, 02 banheiros, 01 Sala dos professores, uma 01 Diretoria e 02 salas para Educação de Jovens e Adultos – EJA. Sendo 2º Etapa, Nível 1: 1ª e 2ª série e 3ª Etapa, Nível 1: 3ª e 4ª série.

Para o desenvolvimento da então pesquisa sobre o ensino de Língua Portuguesa pode ser observado o 3º ano do ensino fundamental turno: Matutino. Para tanto foram levantadas as seguintes questões: A quantidade de alunos inseridos na sala de aula: Masculino e Feminino, A quantidade de alunos inseridos na sala de aula: que naquele momento era 24 alunos ao todo, tendo 7 meninos, 18 meninas e 01 crianças especial com 11 anos que recebia acompanhamento da Pestalozzi. Outro fato a ser discutido foi: quantidade de alunos com dificuldades no ensino de Língua Portuguesa: Sendo que o resultado se deu da seguinte maneira, dentre os 24 alunos, em relação a escrita 06 não escrevem nitidamente. Sendo que esses 06 alunos são acompanhados pelo reforço. A aula a ser repassada aos alunos, foi sobre

o grau diminutivo e aumentativo, onde a professora começou a explicar para os alunos por meio de um cartaz a forma normal, diminutiva e aumentativa de algumas imagens presentes no mesmo.

Com base nos dados que foi apresentado, ao finalizamos com a observação, notamos por meio da metodologia da professora, que a mesma não utiliza metodologias novas para que possa envolver os alunos ao conteúdo a ser abordado em sala de aula. Pois durante toda a explanação do conteúdo a mesma ficava muito centrada ao livro didático, fazendo com que aquela aula se tornasse uma aula tradicional. A onde a aula ficava centrada somente no professor sem que o aluno colocasse seus questionamentos mediante a uma determinada dúvida. Logo, infelizmente vemos isso acontecendo diariamente em nossas diversas escolas espalhadas em nosso país. Metodologias centradas somente no livro didático, sem que haja formas didáticas para se trabalhar na escola.

Figura 3: turma do 3º



Considerações Finais

Com base nas discussões mencionadas ao longo do artigo, podemos ver que ao observar o ensino de língua portuguesa nas escolas da educação básica, e investiga as práticas pedagógicas do docente de língua portuguesa, é o quanto vemos que se torna de extrema importância se trabalhar com variados formas de estímulos que leve o aluno ao mundo da oralidade, da interpretação textual, compreensão de texto, para que o mesmo possa se desenvolver em meio à leitura e escrita tanto no meio social como escolar. Mesmo em meio a uma situação difícil, é preciso olhar para o ensino no município com esperança, sempre crendo que seja possível uma mudança. Logo é em relação a esse fato, que é necessário que se mude, primeiramente, a mentalidade sobre o que é o ensino de língua

portuguesa de fato e de verdade. É necessário que conhecimentos técnicos sobre a língua dê lugar ao conhecimento prático e real, que vise o desenvolvimento de uma competência comunicativa que é muito mais importante do que o conhecimento analítico da língua. É preciso que o professor seja um indivíduo que acredite em suas capacidades e metodologias, ao se trabalhar com o ensino de língua portuguesa.

Referências

- BASSO, Renato Miguel; OLIVEIRA, Roberta Pires de. Descrição gramatical e „margens” da língua: convite à pesquisa. In. VALENTE, André (org). **Unidade e variação na língua portuguesa: suas representações**. São Paulo, Parábola, 2015, p. 222-233.
- FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola, 2008.
- POSSENTI, Sírio. **Por que não ensinar gramática na escola**, Campinas – SP, *Mercados de Letras*: Associação de Leitura do Brasil, Coleção Leituras no Brasil, 1996.
- PELANDRÉ, Nilcéa. **Metodologia do ensino de língua portuguesa e literatura**, Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011, p.194
- SOARES, Magda. **Linguagem e Escola: uma perspectiva social**. 18º Ed. São Paulo –SP: *Contexto*, 2017.
- SERRA, Luís Henrique. **PRODOC –LP: Investigando a docência em Língua Portuguesa na cidade de Codó-MA**. XV ENCONTRO HUMANÍSTICO. São Luís, Universidade Federal do Maranhão, 15. **Anais...** São Luís, EDUFMA, 2016, p. 1-5.

**A CONDIÇÃO DA MULHER DIANTE DO SEXO MASCULINO:
UMA ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE AS PERSONAGENS MARIA LUÍSA DO
CONTO *A CAUSA SECRETA* DE MACHADO DE ASSIS E DAMIANA DO
ROMANCE *A MÃE DA MÃE DA SUA MÃE E SUAS FILHAS***

Elane da Silva Plácido³⁴
Marco Aurélio Godinho Rodrigues³⁵

210

Resumo:

O presente trabalho toma como corpus principal de análise a Personagem Damiana do livro *A Mãe da Mãe da sua Mãe e suas Filhas* de Maria José Silveira, publicado em 2002. E do conto *A causa Secreta* de Machado de Assis. O romance de Silveira conta a história de uma linhagem de mulheres que pertencem a uma mesma família e que passam por uma série de mudanças sociais. Nesse sentido, as protagonistas, todas mulheres, simbolizam diferentes condições do sujeito feminino, que aparece experienciando momentos singulares de uma trajetória marcada por episódios de alegria e de tristeza, medo e coragem, submissão e insubmissão. No conto *A causa Secreta* dos maiores escritores brasileiros, Machado de Assis, destaca-se a natureza cruel do ser humano, principalmente quando tem prazer em ver o sofrimento do outro, além disso, observamos a condição da personagem Maria Luíza que é submissa ao esposo, nesse aspecto, as narrativas constroem uma visão crítica frente à realidade da mulher brasileira, a qual construiu sua identificação num contexto histórico, político, cultural e social patriarcal, que nunca deu destaque ao seu protagonismo. Através de uma análise comparativa pretendemos analisar a condição da mulher que em meio à cultura do patriarcalismo, geralmente aparecem como figuras estigmatizadas, submissas aos homens. Pretende-se destacar a mulher silenciada no contexto familiar, através das personagens femininas que aparecem nas narrativas abordadas. A nossa leitura, no campo da literatura, desenvolve-se a partir de um forte diálogo com o estudo de gênero e da construção das identidades. Para tanto, apropria-se dos aportes teóricos de John Stuart Mill, (2006), Heleieth Saffioti (2015), Eduardo de Assis Duarte (2014), dentre outros. A conclusão do presente estudo identifica aspectos relevantes sobre a imagem da mulher através do contexto familiar.

Palavras-chave:

Literatura Brasileira; Personagens femininas; Gênero; Identidade.

Introdução

A condição feminina no século XIX encontrava-se em um contexto em que a predominância de valores e condutas era masculinizada, a mulher diante do sexo masculino exercia suas funções de dona de casa e era submissa ao marido, de acordo com Mill (2006) “antes todas as mulheres são criadas, desde muito cedo, na crença de que seu caráter ideal é

³⁴ Elane da Silva Plácido é Mestra pelo programa de pós-graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Email: helayne11@hotmail.com

³⁵ Mestrando em Educação pela Universidad Del Salvador – USAL - Buenos AIRES/Argentina. Email: marco.godinho@bol.com.br

o oposto do caráter masculino: sem vontade própria e governadas pelo autocontrole, com submissão e permitindo serem controladas por outros”. Esse aspecto é exposto por ele quando aborda como exemplo o casamento que era o destino apontado pela sociedade para as mulheres, assim para o autor o casamento é uma concretização da submissão.

Atualmente observa-se uma pequena evolução, com os movimentos militantes feministas e com a presença constante de mulheres na literatura, além disso, vários trabalhos que englobam a crítica feminista e igualdade de gêneros ajudam a desmistificar a visão de submissão da mulher. Observamos uma redefinição de algumas mulheres no século XXI, como ser atuante no convívio social, mostrando-se insubmissa ao patriarcado masculino.

Com isso, este artigo torna-se justificável por apresentar uma análise comparativa entre as personagens femininas Maria Luísa do conto “*A Causa Secreta*” de Machado de Assis e Damiana do romance “*A mãe da mãe da sua mãe e suas filhas*”. Almejamos destacar alguns aspectos sobre: Qual a condição dessas mulheres diante do sexo oposto? Através de uma perspectiva crítica e reflexiva que concatenam contribuições de autores, que trazem à tona discussões desse assunto.

Machado de Assis, (Joaquim Maria M. de A.), jornalista, contista, cronista, romancista, poeta e teatrólogo, primeiro presidente da Academia de Letras e maior escritor da literatura brasileira, trabalhou com diversos temas que englobam a condição humana, aspectos sociais e culturais como: a disputa, concorrência, inveja, interesse, casamento, comportamentos psicológicos e condição humana, tendo como base um discurso às vezes ácido, irônico, humorístico e difícil de entender, sejam em seus romances ou precisamente em seus contos. Assim, para Duarte (2014):

A vasta produção do escritor legou à literatura brasileira textos que se fazem atuais e despertam a curiosidade de distintos leitores. Um dos aspectos que chama a atenção na literatura de Machado de Assis é o modo como representou a sociedade de seu tempo a partir de um olhar crítico, marcado pela ironia. (DUARTE, 2014, p.62).

No conto *A causa secreta*, apesar de Machado de Assis destacar um tema de certa forma polêmico do personagem chamado Fortunato que tem o prazer em ver e sentir o sofrimento alheio, em contraparte é perceptível o retrato de uma sociedade patriarcal e da condição da mulher submissa que é o caso da personagem feminina Maria Luísa.

Nesse contexto, os temas machadianos são de denúncia de uma sociedade preconceituosa e que não admitia dar voz e vez à mulher. “Conforme demonstra Chalhoub (2003), ao contrário da leitura de Schwarz (1977), a crítica machadiana não visa apenas ao “aprimoramento” do paternalismo, mas à sua denúncia.” (DUARTE, 2014, p.35).

A autora contemporânea Maria José Silveira, em seu primeiro romance “*A mãe da mãe da sua mãe e suas filhas*”, trabalha com uma genealogia de personagens femininas que se inicia com o descobrimento do Brasil e termina no contexto atual em que vivemos. Desta forma, observamos as várias condições femininas durante o contexto histórico e social em que a história se passa no século XIX. É com a personagem Damiana que pretendemos trabalhar e fazer uma análise comparativa entre ela e Maria Luísa, elas possuem perfis de mulheres submissas ao marido, desta forma, observa-se certas torturas psicológicas que eram sujeitas por parte dos esposos.

As leituras de ambos os contos caberá a cada leitor fazer deduções e críticas sociais possíveis. Assim, as personagens mostram-se submissas quando obedecem a certas condições impostas pelo esposo. O medo, o trauma da submissão, a violência psicológica contra a mulher, a obediência e servidão são algumas características observadas no decorrer das histórias.

Assim, no século XIX as mulheres que tentaram romper com esse papel, como é o caso da personagem Damiana, sofreram severas consequências. Pois a sociedade da época com seus preconceitos não admitia o divórcio, era como se o homem perdesse seu valor com a esposa, como podemos observar na citação:

Logo desde os primórdios da sociedade humana, todas as mulheres (em virtude do valor que representavam para os homens, associado à sua inferioridade em força muscular) se encontravam num estado de servidão em relação a algum homem. (MIL, 2006, p.40).

A condição de subalternidade representada pela personagem Damiana é caracterizada por fim pelo confinamento, por nunca ter aceitado esse destino, ficou enferma. É nesse contexto de servidão que a condição da mulher como submissa é presente. Dessa forma, é através da literatura abordada que são necessários questionamentos sobre a forma como a sociedade está estruturada e organizada, e como essa sociedade se fundamenta nas relações desiguais de poder entre homens e mulheres.

A personagem Maria Luísa x Damiana

Pode-se inicialmente entender que no conto “*A Causa Secreta*” da antologia de Várias Histórias, tem-se um triângulo amoroso formado por Fortunato, casado com Maria Luísa, e Garcia, amigo dos dois. E no romance temos a história de Damiana (1789-1822) e Belchior. Em “A causa secreta” Machado de Assis não deixa claro se Maria Luísa traiu ou

não Fortunado, contudo, observaremos o sofrimento das duas personagens à submissão para com o marido e a violência psicológica contra a mulher.

O narrador expressa a submissão de Maria Luísa logo após descrevê-la como encantadora e jovem, contudo, possuía algumas características que não eram compatíveis com as do esposo, além disso, era obediente ao marido, não ia contra a vontade do mesmo e aceitava sem revolta a sua “sorte”. Como é observado na citação:

Maria Luísa é que possuía ambos os feitiços, pessoa e modos. Era esbelta, airoso, olhos meigos e submissos; tinha vinte e cinco anos e parecia não passar de dezenove. Garcia, à segunda vez que lá foi, percebeu que entre eles havia alguma dissonância de caracteres, pouca ou nenhuma afinidade moral, e da parte da mulher para com o marido uns modos que transcendiam o respeito e confinavam na resignação e no temor. (ASSIS, 1994, p.4)

A aceitação de Garcia iniciar uma casa de saúde com Fortunato perturbava Maria Luísa, mas ela não ousava ir contra a ideia do marido. Na verdade nem a esposa escapava dos maltratos de Fortunato que “não recuava diante de nada, não conhecia moléstia aflitiva ou repelente, e estava sempre pronto para tudo, a qualquer hora do dia ou da noite. Isso tudo por sentir prazer em ver o sofrimento do outro, já Garcia, apaixonado por Maria Luísa não tomou nenhuma atitude para amenizar a situação de sofrimento da amada, como observamos nesta citação:

E foi uma decepção para Maria Luísa. Criatura nervosa e frágil padecia só com a ideia de que o marido tivesse de viver em contato com enfermidades humanas, mas não ousou opor-se-lhe, e curvou a cabeça. [...] Garcia tornou-se familiar na casa; ali jantava quase todos os dias, ali observava a pessoa e a vida de Maria Luísa, cuja solidão moral era evidente. E a solidão como que lhe duplicava o encanto. Garcia começou a sentir que alguma coisa o agitava, quando ela aparecia, quando falava, quando trabalhava, calada, ao canto da janela, ou tocava ao piano umas músicas tristes. Manso e manso, entrou-lhe o amor no coração. Quando deu por ele, quis expeli-lo para que entre ele e Fortunato não houvesse outro laço que o da amizade; mas não pôde. Pôde apenas trancá-lo; Maria Luísa compreendeu ambas as coisas, a afeição e o silêncio, mas não se deu por achada. (ASSIS, 1994, p.5)

Nas duas narrativas observa-se entre as personagens além da submissão, a violência psicológica do marido com elas. Segundo Casique e Furegato (2006) violência psicológica é toda ação ou omissão que causa ou visa causar dano à autoestima, à identidade ou desenvolvimento da pessoa. Incluindo ameaças, humilhações, chantagens, discriminação, exploração, intimidação, impedindo o contato com amigos e familiares e dentre outros.

Este tipo de violência é tão ou mais prejudicial que a violência física, causando graves implicações na vida das mulheres agredidas, inclusive levando-as a morte quando passam a ter depressão. Essa agressão emocional é observada quando o esposo de Maria Luísa a chama de francalhona. Fortunato estudava anatomia e nas horas vagas rasgava e

envenenava gatos e cães, era essa a causa secreta dele, o prazer em ver a dor alheia. Ao mudar seu laboratório para sua casa e a maltratar os animais, Maria Luísa ao ver o esposo matar um rato, fica aflita a ponto de sentir-se mal.

Quando Maria Luísa voltou ao gabinete, daí a pouco, o marido foi ter com ela, rindo, pegou-lhe nas mãos e falou-lhe mansamente:

— Fracalhona!

E voltando-se para o médico:

— Há de crer que quase desmaiei?

Maria Luísa defendeu-se a medo, disse que era nervosa e mulher; depois foi sentar-se à janela com as suas lãs e agulhas, e os dedos ainda trêmulos. (ASSIS, 1994, p.7)

Com Damiana, personagem do romance *“A mãe da mãe da sua mãe e suas filhas”* observa-se essa agressão a partir do comportamento de Inácio que era: “falante, falso, bajulador, tinha o dom de perceber à primeira olhada como agradar o interlocutor”. (SILVEIRA, 2002, p.217).

Pela descrição do homem, chama a atenção aspectos de sua índole, seus traços de mau caráter são expostos pelo narrador como observado na citação acima. Ao longo do enredo, o leitor atento vai percebendo que ele pretende ter uma vida privilegiada na corte, por isso mostra-se falsamente como um homem bom, mas que, por traz da máscara que usa, revela seu caráter agressivo, seu autoritarismo. Em nome da ambição, ele vai mostrar na sequência quem realmente é. Mas, no princípio da relação, sem conhecê-lo verdadeiramente e, embora sem paixão por ele, Damiana aceita ser cortejada:

O casamento aconteceu logo, e o dote de Damiana foi generoso: as extensas terras que Belchior tanto ambicionava. Em acordos bem formalizados, Justino, o tio caçula, continuaria a tomar conta das terras do casal, como já fazia, pois Inácio queria as terras pelo prestígio que conferiam e não para a vida de fazendeiro que com certeza o mataria de tédio. (SILVEIRA, 2002, p. 217-218).

No início, após casar com Damiana, ele mostrava-se ser um homem atencioso e bom, ao adquirir poder sua máscara cai, passa a diminuir a mulher como observamos na citação:

Se no começo fingia ler poesias e escritos da mulher e os elogiava, agora, quando lia, era unicamente para fazer deles um exercício de seu deboche [...] Sua ousadia não tem fim. Damiana, agora, é chamada de leviana, dona de salão. Seus amigos são uns sem-vergonha. Suas poesias, escritos infantis. Seus hábitos, uma devassidão. (SILVEIRA, 2002, p.221-222).

Belchior quando tem a comprovação de sua importância, com aclamação do rei dom João, sente que nada mais o poderá deter. “a partir de então ele se sente mais poderoso do que a mulher, capaz de fazer a ela o que bem lhe aprouver.” (SILVEIRA, 2002, p.222). Contudo, Damiana já vinha percebendo a falsidade do marido, a partir das agressões verbais com ela, o caráter mesquinho e arrivista de Inácio Belchior:

Basta ao homem sentir em seus punhos sua vontade de afirmação de si mesmo para sentir-se confirmado em sua soberania. Contra toda afronta, contra toda tentativa de reduzi-lo a objeto, tem o homem o recurso de bater, de se expor aos golpes: não se deixa transcender por outrem, reencontra-se no seio de sua subjetividade. A violência é a prova autêntica da adesão de cada um a si mesmo, a suas paixões, a sua própria vontade, recusá-la radicalmente é recusar-se toda verdade objetiva. (BEVOUAR, 1967, p.68-69)

Por conta da ambição de Belchior, Damiana sofre as consequências ao pedir o divórcio ao marido, ela que vivia em uma época onde as mulheres eram submissas, não tinha direito a nada, em uma sociedade altamente preconceituosa com a mulher que se divorciava do marido, era obrigada a aguentar certas humilhações e ofensas.

O silenciamento de Damiana era a resposta a Belchior, contudo ele não admitiu o divórcio. Foi mais ágil e rápido que ela, naquela época muitos homens quando não queriam o divórcio acusavam a mulher de adultério e a internavam em conventos. Assim elas não tinham como se defender das acusações de seus esposos. A todos Belchior dizia que Damiana estava em tratamento de nervos.

A malignidade de Inácio Belchior acaba por levar a esposa à morte, imprimindo à vida da mulher uma violência que se relaciona ao que observa a estudiosa Saffioti (2015, p.18) sobre esse tipo de conduta do homem contra a mulher: “trata-se de uma violência atroz, uma vez que se trata da destruição da própria identidade destas mulheres. Sua ferida de alma manifesta-se no corpo sob diversas modalidades, muitas passam mal, chegando a desfalecer”, como ocorre à personagem em questão.

Belchior renega a Damiana todos os seus direitos. Num passado não muito distante sabe-se que muitos homens, quando não queriam o divórcio acusavam a mulher de adultério e a internavam em conventos. Mil (2006, p.92) aborda perfeitamente a condição da mulher no século XIX:

É, pois esta a condição jurídica da mulher, a que ela não tem maneira de escapar. Se deixar o marido, não pode levar nada consigo, nem os filhos, nem coisa alguma que legitimamente lhe pertença. Se ele quiser, pode obrigá-la a voltar, pela força da lei ou da violência física; ou, então, pode contentar-se em se apropriar, para seu proveito pessoal, de tudo quanto ela consiga ganhar ou lhe seja dado por familiares. Só uma separação legalmente decretada por um tribunal autoriza a mulher a uma vida à parte, salvando-a do regresso forçado à custódia de um carcereiro enraivecido – ou lhe confere o poder de dispor do que consiga ganhar para seu próprio uso, sem ter de temer que um homem que ela talvez já não veja há uns vinte anos lhe caia subitamente em cima e lhe arranque tudo o que tem.

Na relação de Damiana com Inácio Belchior há a representação de dominação do homem sobre a mulher, representada por uma personagem sem direito a voz e a nada. De acordo com Spivak (2010, p.13), “o espaço dialógico de interação não se concretiza jamais para o sujeito subalterno, que desinvestido de qualquer forma de agenciamento, de ato, não

pode falar”. Percebemos que a personagem não tem espaço de diálogo com o esposo. O homem usa o poder e a força sobre a mulher para conseguir legitimar a sua vontade.

O personagem masculino consegue, segregar a esposa em um convento sem que ela saiba, com isso a mulher perde toda sua liberdade, ficando, inclusive, longe da filha. O silenciamento de Damiana aparece como ponto alto da violência empregada pelo marido. Nesse sentido, para Santos e Izumino (2005, p. 3):

216

O ser dominado perde sua autonomia, ou seja, sua liberdade, entendida como 'capacidade de autodeterminação para pensar, querer, sentir e agir', esta perspectiva amplia a compreensão de violência, retirando-a apenas do caráter físico, mas remontando-a à dimensão simbólica e psicológica. A negação do direito do outro de sentir, pensar, agir, ser se enquadra enquanto violência, principalmente em situações onde há uma relação de poder estabelecida.

Portanto, o sofrimento das personagens destacadas aqui, representa o de todas as mulheres, o sujeito feminino é ainda mais vulnerável ao ataque da força opressora, que tolhia a liberdade das mulheres, negando o direito delas, em nome da defesa de uma falsa tradição, alterando regras e ultrapassando direitos políticos expostos nas leis.

Conclusão

Infelizmente a condição da mulher para com o sexo masculino no século XIX, era não ter direito a nada, nem mesmo aos filhos. A crueldade e perversão de alguns homens ainda perduram até hoje, mesmo vivendo em pleno século XXI muitas mulheres são submissas a seus maridos, sofrem agressões e certos tipos de violências que são consideradas absurdas.

As personagens femininas abordadas aqui possuem em comum a submissão, e a forma como esta é aplicada a elas com agressões verbais, que diminuem essas mulheres. Ambas tiveram fim trágico, morrem de tuberculose, como reflexo de toda humilhação, sujeição e obediência que sofreram nas mãos de seus maridos.

Portanto, conclui-se que Machado de Assis é mais atual que nunca, ele vai além de seu tempo e através de seu discurso consegue prender atenção dos leitores do início ao fim. Quanto à escritora Maria José Silveira, consegue explorar o universo feminino de forma clara e objetiva, de modo que os leitores sejam incentivados a discutir o contexto em que muitas mulheres viveram e de que essa condição da mulher deve ser mudada.

Atualmente observa-se que muitos escritores procuram desmistificar a condição que a mulher sempre teve na sociedade, que é a inferioridade e submissão em relação ao gênero masculino, com isso a escrita literária começa a dar vez e voz à mulher, assim ela deixa de

ser minoria na literatura e passa a ser o sujeito da sua própria história, sem expandir certos preconceitos e estereótipos masculinos.

Referências

- ASSIS, Machado de. **Obra Completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar 1994. v. II
- BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo II**. A experiência vivida. Tradução de Sérgio Milliet. – 2.ed. – Difusão Europeia do Livro, 1967.
- CASIQUE, L. C.; FUREGATO, A. R. F. **Violência contra a mulher**: reflexões teóricas. Ribeirão Preto, 2006. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 07 Jul. 2018.
- CHALHOUB, Sidney. **Machado de Assis, historiador**. São Paulo: ed. Companhia das Letras, 2003.
- DUARTE, Eduardo de Assis. **Literatura afro-brasileira**:100 autores do século XVIII ao XX. Rio de Janeiro:Pallas,2014.
- MILL, John Stuart. **A sujeição das mulheres**. Texto integral tradução Débora Ginza.editora escala. Coleção grandes obras do pensamento universal -39.2006.
- SAFFIOTI, Heleith Iara Bongiovani. **Gênero patriarcado violência**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo,2015.
- SANTOS, Cecília MacDowell; IZUMINO, Wânia Pasinato. Violência contra as Mulheres e Violência de Gênero: Notas sobre Estudos Feministas no Brasil. **Revista de Estudos Interdisciplinarios de América Latina y El Caribe**,TelAviv, 2005.
- SCHWARZ, Roberto. **Ao vencedor as batatas**. São Paulo: Duas Cidades, 1977.
- SILVEIRA, Maria José. **A mãe da mãe da sua mãe e suas filhas**. São Paulo: Globo, 2002.
- SPIVAK,GayatriChakravorty. **Pode o subalterno falar?** tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa-Belo Horizonte: Editora UFMG,2010.

CARACTERIZAÇÃO DO RELATÓRIO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM LICENCIATURAS

Eliane de Jesus Oliveira³⁶

Resumo:

Neste trabalho, apresentamos uma análise descritiva do gênero textual relatório de estágio supervisionado produzido por professores em formação inicial nas licenciaturas em Geografia, História e Matemática, numa universidade pública brasileira. Como orientação teórica, tomamos como referência as categorias de processo verbal da Linguística Sistêmico Funcional (LSF) e algumas outras categorias gramaticais desenvolvidas na Linguística Textual, também de inspiração na LSF. Pretendemos contribuir com a prática pedagógica realizada na formação inicial de professores, de modo que possamos formar profissionais capazes de realizar reflexões críticas sobre a própria prática docente.

Introdução

Neste artigo, analisamos e descrevemos o gênero relatório de estágio supervisionado, produzido por professores em formação inicial nas licenciaturas em Geografia, História e Matemática, ofertados no *Campus* Universitário de Araguaína, na Universidade Federal do Tocantins (UFT). Analisamos as seções componentes da estrutura esquemática desse gênero, observando alguns aspectos linguísticos predominantes nos relatórios, e também as concepções de estágio supervisionado apresentadas explicitamente pelos professores em formação inicial, aqui denominado de aluno-mestre.

Os relatórios aqui focalizados são apresentados pelos acadêmicos como produto final das disciplinas de estágio supervisionado, organizadas em três momentos principais: aulas teóricas no espaço universitário, observação e regência de aulas em escolas de educação básica. Conforme nossas investigações apontam, os relatórios de estágio supervisionado funcionam como instrumentos de mediação na formação inicial do professor e podem contribuir para potencializar a futura prática profissional docente.

O estágio supervisionado nas licenciaturas se caracteriza como uma disciplina em que o professor em formação inicial vivencia de forma mais significativa atividades configuradoras da prática do magistério, sob orientação de outros professores mais experientes vinculados à universidade ou à escola campo de estágio (Silva, 2010). No gênero focalizado, o aluno-mestre relata experiências vivenciadas durante as atividades de

³⁶ Graduação e mestrado e mestrado pela Universidade Federal do Tocantins- UFT. Atualmente é professora do curso de Letras da Universidade Estadual do Tocantins- Unitins.

estágio supervisionado obrigatório, componente curricular nas licenciaturas da universidade focalizada.

O relatório de estágio supervisionado se configura numa prática acadêmica de uso da escrita. É um gênero que promove a socialização de saberes por meio da prática de escrita acadêmica, podendo suscitar o desenvolvimento da consciência crítica do professor em formação e coopera para ações transformadoras na prática pedagógica.

Considerações metodológicas

A presente investigação situa-se no âmbito da Linguística Aplicada (LA), campo de investigação transdisciplinar que mobiliza perspectivas teórico-metodológicas originárias de diversas disciplinas do conhecimento. Nas palavras de Celani (2008:20) a LA é uma “área do conhecimento vista hoje como articuladora de múltiplos domínios do saber, em diálogo constante com vários campos que têm preocupação com a linguagem”.

Foram analisados aproximadamente 600 relatórios de estágio supervisionado produzidos nas licenciaturas em Geografia, História e Matemática dos anos de 2005 a 2011. Os relatórios de estágio das Licenciaturas em Geografia e Matemática estão armazenados no Centro Interdisciplinar de Memórias dos Estágios das Licenciaturas (CIMES), e os relatórios de estágio da licenciatura em História pertencem ao Centro de Documentação Histórica (CDH). Ambos estão localizados no *Campus* Universitário de Araguaína pertencente à Universidade Federal do Tocantins (UFT).

Assumimos a abordagem da pesquisa qualitativa para caracterizar o tratamento dado aos documentos pesquisados. Utilizamos a metodologia da análise documental informada por categorias linguísticas para análise dos dados.

Descrevendo o Relatório de Estágio

Os relatórios focalizados nesta pesquisa são propostos para funcionar como gêneros catalisadores, os quais “favorecem o desencadeamento e potencialização de ações e atitudes consideradas mais produtivas para o processo de formação tanto do professor quanto de seus aprendizes” (SIGNORINI, 2006: 8). Os relatórios de estágio supervisionado no contexto aqui focalizado são gêneros catalisadores produzidos a partir do trabalho realizado no “espaço discursivo e interacional da sala de aula, no qual vão se construindo os papéis sociais de formador e de formando, os papéis institucionais de professor e aluno, bem como as identidades individuais e de grupo” (SIGNORINI 2006: 9).

Ao focalizar o relatório de estágio, a categoria teórica de gênero textual ganha relevância neste trabalho. Conforme a abordagem pragmática proposta por Bazerman (2006: 23), os gêneros “são *frames* para a ação social. São ambientes para a aprendizagem. São os lugares onde o sentido é construído”. Enquanto gênero catalisador, utilizado para o empoderamento do aluno-mestre, a configuração assumida pelo relatório de estágio precisa ir além da “exposição de experiências”, “prestação de contas”, “documento argumentativo” e “trabalho de organização do conhecimento”, conforme descrito por Fairchild (2010: 277). O relatório de estágio precisa ser utilizado como um espaço linguístico-discursivo em que o acadêmico tenha liberdade para refletir sobre a prática pedagógica vivenciada na Educação Básica, podendo resultar no aprimoramento do trabalho didático realizado. Acrescentamos ainda que, para o professor universitário responsável pelas disciplinas de estágio supervisionado, o relatório também pode funcionar como instrumento de avaliação do trabalho realizado por ele na formação inicial de professores (OLIVEIRA, 2011).

Descrevemos a estrutura potencial dos relatórios de estágio produzidos pelos professores em formação inicial nas licenciaturas em Geografia, História e Matemática, na perspectiva da linguística sistêmico-funcional (HASAN, 1989). Na estrutura potencial do gênero (EPG), encontramos elementos *obrigatórios*, *opcionais* e *iterativos*. As seções que compõem os relatórios de estágio das licenciaturas focalizadas, apesar de apresentarem seções com nomes diferentes, o conteúdo apresentado é bastante semelhante. Os relatórios da licenciatura em Matemática se diferenciam apenas por haver um número muito maior de seções.

Devido a diversidade de seções presentes nos relatórios de estágio, caracterizamos uma estrutura esquemática em *elementos de contextualização imediata*, *introdução*, *desenvolvimento* e *considerações finais*, comuns a todas as licenciaturas investigada (Geografia, História e Matemática).

Capa, *Contra capa*, *Agradecimentos*, *Epígrafe*, *Dedicatória* e *Sumário*: são concebidos como *elementos de contextualização imediata*, pois trazem as informações necessárias sobre o contexto de produção e circulação textual. São caracterizados como elementos opcionais.

Apresentação e Introdução: são considerados *elementos obrigatórios*, pois aparecem em todos os documentos investigados, funcionando como definidoras do gênero. São as primeiras partes em que o estagiário inicia a escrita do relatório propriamente dito.

Conclusão, Conclusões, Considerações finais: são *elementos obrigatórios*, e assim como nas licenciaturas em Geografia e História, aparecem sempre após todas as outras seções aqui mencionadas, assim como ocorre em outros gêneros acadêmicos, como o artigo científico.

Os relatórios de estágio da licenciatura em Matemática diferem-se das outras licenciaturas investigadas também quanto à organização dos elementos ou partes textuais. Enquanto nas licenciaturas em Geografia e História os planos de aulas e compilação de documentos legais necessários para a realização do estágio aparecem nos anexos. Na licenciatura em Matemática, estes elementos estão presentes no próprio corpo do relatório. Isso nos faz lembrar o gênero portfólio que segundo Vilas Boas (2010, p.38):

em educação, o portfólio apresenta várias possibilidades; uma delas é a sua construção pelos alunos. Nesse caso, o portfólio é uma coleção de suas produções, as quais apresentam as evidências de sua aprendizagem. É organizado por ele próprio para que ele e o professor, em conjunto, possam acompanhar o seu progresso. O portfólio é um procedimento de avaliação que permite aos alunos participar da formulação dos objetos de sua aprendizagem e avaliar seu progresso. Eles são, portanto, participantes ativos da avaliação, selecionando as melhores amostras de seu trabalho para incluí-las no portfólio (VILAS BOAS, 2010: 38).

Desse modo, os relatórios de estágio podem ser caracterizados como um gênero híbrido, pois é constituído de outros gêneros, tais como planos de aula, atividades didáticas realizadas na escola, projetos de intervenção etc. Bazerman (2009, p. 12) afirma que “um gênero é condicionado por outro e não se dá solto na realidade sócio-histórico”.

Concepções de estágio supervisionado

Nas licenciaturas focalizadas, o estágio supervisionado costuma ser identificado pelos estagiários, como o momento do curso em que se vive efetivamente a prática profissional, a partir do conjunto de teorias estudadas em outras disciplinas consideradas pelos mesmos como teóricas. Na escrita dos relatórios, evidenciamos momentos em que os estagiários verbalizam a separação entre teoria e prática na licenciatura, concebendo apenas o estágio supervisionado como o momento de articulação entre teoria e prática. Em relação à dicotomia teoria/prática-, Pimenta e Lima (2004: 45) destacam que:

O estágio, ao contrário do que se propugnava, não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade. Nesse sentido, o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, está sim, objeto da práxis. Ou seja, é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá.

As autoras também declaram que:

O papel das teorias é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo

tempo, colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicadas sempre provisórias da realidade (PIMENTA e LIMA, 2004: 43).

Reforçando a questão da relação entre teoria e prática, e a ideia de que a teoria é quem conduz e orienta a prática, Barreiro e Gebran (2006, p. 43) destacam que “as práticas devem ser nutridas pelas teorias, num processo de ir e vir, que conduz à ação-reflexão-ação, na qual teoria e prática vão se constituindo, modificando-se e interferindo no real”.

Nos relatórios focalizados, o aluno-mestre se refere ao estágio supervisionado como o momento da formação inicial em que se focaliza conjuntamente a teoria acadêmica e a prática profissional, significando que as demais disciplinas são informadas, essencialmente, por abordagens teóricas. As passagens retiradas dos relatórios de estágio supervisionado das licenciaturas focalizadas ilustram bem a temática apresentada por Lüdke e Cruz (2005: 5) ao afirmarem que:

Nossos cursos de formação de professores têm sofrido as consequências de um defeito congênito de sua constituição: a separação entre teoria e prática no esforço de formação, colocando, em geral, em posição precedente a teoria, vindo a prática sempre depois, por meio de estágios de duração insuficiente e, sobretudo, de concepção precária.

Destacamos adiante, excertos provenientes de relatórios de diferentes estágios, nas três licenciaturas focalizadas. Seleccionamos passagens em que as concepções de estágio são apresentadas de maneira explícita. Podemos observar que esses excertos foram retirados somente da parte introdutória do relatório, pois é nessa parte do texto que há maior ocorrência de o estagiário tentar conceituar o estágio supervisionado.

Exemplo1. Estágio II; Matemática; 2009/2 (apresentação)

“A disciplina de Estágio Supervisionado é o ponto crítico do curso e um dos mais importantes, isto porque é neste momento que nós acadêmicos poderemos nos identificar ou não com a nossa futura profissão. Pode-se caracterizar Estágio como uma disciplina prática, no entanto não pode-se dissociá-la da teoria, afinal em Estágio há momentos dedicados a reflexão da prática e a leitura de textos relacionados a mesma. O acadêmico não pode simplesmente ir a prática, sem ter noção do que está fazendo, ele deve carregar consigo conhecimentos básicos para poder assumir o papel de professor e após suas aulas deve refletir sobre as mesmas, visando uma qualificação desta prática”.

No exemplo 1, as expressões nominais *o ponto crítico do curso; um dos mais importantes; uma disciplina prática*, são utilizadas pelo aluno estagiário para caracterizar o momento do estágio supervisionado como a parte prática da licenciatura, diferentemente das demais disciplinas curriculares. Assim como nos excertos das licenciaturas em História e

Geografia, analisados adiante, apesar de os professores em formação conceberem o estágio supervisionado como a “hora da prática” (*uma disciplina prática*), argumentam em defesa da prática associada à teoria acadêmica (*não pode-se dissociá-la da teoria*).

Na relação entre prática e teoria exposta pelos estagiários, observamos que o professor em formação inicial dialoga com outras vozes dos discursos acadêmicos. O estagiário se apropria desses discursos ou até mesmo de discursos considerados por MELO (2011: 10) como “discurso da literatura especializada”, que é descrito pela mesma autora como “discurso científico manifestado por meio de textos técnicos, originários de pesquisas acadêmicas” para que a atividade escrita do relatório seja valorizada, e tenha credibilidade cientificamente, uma vez que o relatório de estágio supervisionado é um instrumento gerador de notas, na disciplina. O que o enunciador declara, não significa que seja necessariamente o que ele concorda ou o que ele faz na prática, mas acede que esse procedimento é fundamental na orientação profissional da prática pedagógica. Apesar dos futuros professores apresentarem um discurso em defesa desse atrelamento entre teoria e prática, os mesmos apresentam dificuldades em articulá-las no exercício profissional.

Ainda no *Exemplo 1*, o modalizador deôntico *deve* (NEVES, 2000, p. 62) indica a necessidade, ou até mesmo, a obrigação, do professor em formação inicial lançar mão de conhecimentos teóricos adquiridos na universidade para um bom desempenho da prática do magistério em situação de estágio supervisionado (*deve carregar, deve refletir*). Nesse sentido, é destacada a importância da teoria na prática profissional.

Por meio do modalizador epistêmico *pode* (NEVES, 2000: 62), os alunos-mestre colocam o estágio supervisionado com o momento principal em que há possibilidade dos mesmos se identificarem ou não com a profissão para qual está se qualificando (*poderemos no identificar ou não com a nossa futura profissão*) e que o estágio supervisionado pode ser caracterizado como uma disciplina prática (*pode-se caracterizar o Estágio como uma disciplina prática*). O verbo modal deôntico *pode*, seguido do advérbio de negação *não* mostrado no mesmo excerto, indica uma obrigatoriedade de o aluno-mestre associar a prática às teorias estudadas na universidade (*não pode-se dissociá-la da teoria, não pode simplesmente ir a prática, sem ter noção do que está fazendo*). Por fim, destacamos o uso do verbo *poder* exprimindo modalidade habilitativa, que indica a capacidade que o professor em formação inicial deve ter para assumir sua posição (*ele deve carregar consigo conhecimentos básicos para poder assumir o papel de professor*).

Podemos observar que o modalizador *deve* aparece várias vezes no excerto supracitado. Isso pode indicar que a elaboração do gênero relatório não tem sido um trabalho criterioso como se espera que seja o trabalho com a escrita acadêmica. Isso pode revelar também, que a escrita acadêmica não tem recebido atenção como deveria receber. Um trabalho de reescrita desses relatórios de estágio orientado pelo professor supervisor do estágio poderia levar o aluno estagiário a desenvolver sua habilidade de escrita de forma mais significativa. O trabalho de reescrita do relatório já está sendo realizado na universidade focalizada (MENDES, 2012; SILVA e MENDES, 2012), porém, abrange somente a Licenciatura em Letras. Esse tipo de trabalho ainda não foi investigado em outras licenciaturas.

O *exemplo 2* mostra que é por meio da articulação entre teoria e prática que o estagiário conhecerá verdadeiramente a realidade porque passa um professor.

Exemplo 2. Estágio II; Geografia; 2010/2 (introdução)

“O estágio é uma ferramenta que possibilita ao acadêmico perceber através da relação entre teoria e prática o papel do professor na escola, como se dar a atuação do mesmo em sala de aula e quais são os desafios e as competências do profissional na área da educação”.

No *exemplo 2*, o estagiário concebe o estágio como um instrumento de trabalho (*ferramenta*). O aluno estagiário se utiliza da forma verbal do processo mental *perceber* para focalizar que a prática profissional desenvolvida nas escolas no período de estágio supervisionado mesclado com a teoria acadêmica, leva-o a ser conhecedor do seu papel como educador.

As investigações realizadas no âmbito do grupo de pesquisa Práticas de Linguagem em Estágios Supervisionados- PLES (UFT/CNPq) têm focalizado o uso do relatório de estágio supervisionado das licenciaturas, como um instrumento valioso para o letramento do professor em formação inicial. O relatório de estágio supervisionado pode ser elemento de construção do letramento do professor, por ser uma produção escrita acadêmica sobre atividades de práticas discursivas em ambiente da sala de aula. Os estudos do letramento “partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem”(KLEIMAN, 2007: 4).

A passagem textual reproduzida no Exemplo 3, retirada de um relatório de estágio da licenciatura em História, permite-nos observar a compreensão do aluno-mestre de que, nas disciplinas de estágio supervisionado da licenciatura, teoria e prática são articuladas.

Exemplo 3. Estágio IV; História; 2005 (introdução)

“Como já sabemos o estágio é o período em que vamos vincular aspectos teóricos com aspectos práticos. É o momento em que teoria e prática se mesclam para apresentar resultados”.

Podemos observar por meio dos excertos supracitados que nas diferentes licenciaturas, os alunos-mestre colocam o procedimento de associar teoria à prática como fundamental para orientação profissional dos mesmos. Podemos observar no *Exemplo 3*, que a utilização da teoria juntamente com a prática profissional pode auxiliar os professores na obtenção de resultados significativos da prática pedagógica.

Ao usar o verbo de processo mental na primeira pessoa do plural (*sabemos*), o aluno-mestre supõe que o leitor compartilha do seu conhecimento (*Como já sabemos o estágio é o período em que vamos vincular aspectos teóricos com aspectos práticos*). Isso, talvez, ocorra devido ao aluno estagiário já ter cursado três disciplinas de estágio e que em algum outro momento, já deve ter dito o mesmo, o que leva a achar que o seu leitor imediato (que é o próprio professor orientador do estágio), já tenha conhecimento do conteúdo exposto. O excerto supracitado corresponde ao início do parágrafo introdutório do relatório o que permite depreendermos que não foi nesse relatório que ele expôs esse conteúdo antes, pois é na seção introdução que o estagiário começa a escrita do relatório propriamente dito.

Considerações Finais

Os relatórios de estágio supervisionado analisados neste trabalho são produções escritas apresentadas como instrumento de avaliação no final das disciplinas de estágio supervisionado. A disciplina consiste num momento em que o aluno-mestre vivencia de maneira mais real a realidade do ambiente de sala de aula e a prática pedagógica, a qual permite o desencadeamento da reflexão sobre a prática e sobre sua própria formação.

A produção do relatório de estágio pode potencializar o futuro professor a se qualificar e a se aperfeiçoar, desenvolvendo habilidades importantes (principalmente a escrita) para o exercício da profissão. O relatório de estágio supervisionado pode colaborar no desencadeamento de práticas reflexivas sobre ação pedagógica, levando-os a repensarem criticamente sobre o trabalho observado ou desenvolvido.

Ao caracterizarmos o gênero relatório de estágio supervisionado das licenciaturas Geografia, História e Matemática, podemos observar que a estrutura esquemática do relatório da licenciatura em Matemática se organiza de maneira diferente da estrutura dos

relatórios das outras licenciaturas investigadas nesta pesquisa. No relatório da licenciatura em Matemática, há um número muito elevado de seções, e algumas dessas seções são organizadas de maneira diferente das demais licenciaturas investigadas, principalmente, alguns elementos opcionais como planos de aulas, por exemplo. Enquanto os planos de aulas da licenciatura em Geografia e História fazem parte dos anexos, os da licenciatura em Matemática estão presentes no próprio corpo do relatório.

Referências

BARREIRO, A. M. F; GEBRAN, R. A. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificações e interação**. Angela Paiva Dionísio; Judith Chambliss Hoffnagel (orgs.). 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

CELANI, M. A. A. 2008. A relevância da Linguística Aplicada na Formulação de uma Política Educacional Brasileira. In: Mailce B. M. Fortkamp & Leda Maria B. Tomitch (orgs.). **Aspectos da Lingüística Aplicada**: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn. 2ªed. Florianópolis: Insular. p. 17-32.

CUNHA, M. A. Furtado da; SOUSA, M. M. de. Transitividade e seus contextos de uso. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. PIMENTA, S. G. LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

FAIRCHILD, T. O professor no espelho: refletindo sobre a leitura de um relatório de estágio na graduação em Letras. In: **Revista brasileira de linguística aplicada**. Belo Horizonte: UFMG/ALAB, 2010. p. 271-288.

HASAN, R. Part B. In: M. A. K. HALLIDAY; Ruqaiya HASAN (orgs.). **Language, context, and text**; aspects of language in social-semiotic perspective. Oxford: Oxford University Press, 1989. p.51-118.

KLAIMAN, A. B. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. Signo. Santa Cruz do sul, 2007. V. 32, n. 53, p. 1-25.

LÜDKE, M.; CRUZ, G. B. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. In: **Cadernos de pesquisa**, v.35, n. 125, p. 81-109, maio/agosto de 2005.

MELO, L. C. **Representações de alunos-mestre em relatórios de estágio supervisionado em ensino de língua inglesa**. 2011. 148f. Dissertação (Mestrado de Língua e Literatura) - Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, [s. n], 2011.

MENDES, A. S; SILVA, W. R. Reescrita na formação inicial de professores: um estudo da produção escrita do gênero relatório de estágio supervisionado. **Revista Caderno de Letras**. Pelotas: CLC UFPel, 2012. n. 18. p. 134-155.

NEVES, M. H. M. **Gramática de usos do português**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

PIMENTA, S. G. LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

SIGNORINI, I. **Gêneros catalisadores**: letramento e formação do professor. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. SILVA, W. R.; MELO, L. C. Relatório de estágio supervisionado como gênero discursivo mediador da formação do professor de língua materna. In:

Trabalhos em Linguística Aplicada. Campinas: IEL/UNICAMP, 2008. v. 47, n°. 1, p. 131-149.

OLIVEIRA, E. de J. 2011. Caracterização do gênero relatório de estágio supervisionado nas licenciaturas em geografia e história. **Relatório Parcial de Pesquisa de Iniciação Científica** – PIBIC/CNPq/UFT (agosto/2010-fevereiro/2011).

VILLAS BOAS, B. M. de F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. 7ª. ed. Campinas: Papirus Editora, 2010.

LACUNAS E EQUÍVOCOS NO PROCESSO DE DIDATIZAÇÃO DOS GÊNEROS DE TEXTO

Edson Fernando Monteiro Cruz³⁷

Resumo:

Este trabalho fundamenta-se no quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo – ISD. Com ênfase na didatização dos gêneros de texto e sua interface com o processo de ensino-aprendizagem de língua materna. O objetivo geral é aferir a existência de possíveis lacunas e equívocos no processo de didatização dos gêneros de texto, a partir de aplicação de questionário e análise de proposta de planejamento de uma rede municipal de ensino. A orientação metodológica adotada é a da pesquisa-ação, objetivando, pois, a geração de dados e conhecimentos para o uso efetivo nas práticas de ensino-aprendizagem, no que concerne ao ensino de gêneros de texto, com vistas a promover condições para a realização de ações e transformações no processo de ensino-aprendizagem de língua e linguagem. Os resultados apontam para a existência de déficits de conhecimentos fundamentais para o agir docente, além de falhas na proposta de planejamento fornecida pela rede pública de ensino.

Palavras-chave:

Ensino de língua materna. Interacionismo sociodiscursivo. Gêneros de texto. Sequência didática. Modelo didático.

Introdução

Como contraponto ao ensino de língua portuguesa nos moldes tradicionais, isto é, baseado no ensino da gramática normativa. No final da década de 1990, surgem os parâmetros curriculares nacionais e com eles, emergem as ideias que preconizam o ensino de gêneros na sala de aula. E como consequência, o termo passou a ser utilizado cada vez mais nas instituições de ensino, com vistas a tornar a sala de aula em um espaço de práticas de linguagem em contexto real, levando o aluno a ser um produtor e leitor de textos que se realizam em situações discursivas.

Diante da notória expansão do ensino de língua materna pautado nos gêneros de texto, faz-se necessário que cresça o número de pesquisas voltadas ao ensino de gêneros. Tendo em vista, a melhoria da qualidade da educação no Brasil. Nesse sentido, no presente trabalho buscou-se – sob o quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo – investigar alguns aspectos do processo de ensino-aprendizagem de gêneros, tendo por

³⁷ Mestrando em Letras pelo programa Profletras na UNIFESSPA (Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará). Professor da Rede pública Municipal de Parauapebas, Pará. E-mail: edsonfmcruz@hotmail.com. Orientador: Prof. Dr. Paulo da Silva Lima. Doutor em Estudos Linguísticos pela Universidade Presbiteriana Mackenzie e possui Doutorado em Linguística pela Universidade de Brasília (UNB). Professor adjunto da Universidade Federal do Maranhão. Docente do Mestrado Profissional em Letras (Profletras) da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. E-mail: paulodasilvalima@yahoo.com.br.

objetivo aferir possíveis problemas que possam gerar impactos negativos no referido processo.

Então no capítulo subsequente a este será efetuada uma revisão dos pressupostos teóricos que servirão de base para as análises que serão feitas após a exposição da metodologia, no capítulo destinado à apresentação e análise dos dados obtidos na pesquisa que gerou este trabalho. E por fim, serão tecidas as considerações finais.

Pressupostos teóricos

Como embasamento teórico central, adota-se a posição do, denominado, interacionismo sociodiscursivo (doravante ISD), seguindo a linha de pensamento exposta por Bronckart (1999), conforme construtos teóricos arquitetados pela equipe do Serviço de Didática de Línguas da Universidade de Genebra, na qual, na qual emergem também notáveis estudos realizados pelos autores Dolz e Schneuwly (1999; 2004).

O interacionismo sociodiscursivo e o ensino de línguas pautado nos gêneros textuais

O ISD é uma corrente de psicologia de linguagem pautada em pressupostos Vygotskyanos. Em relação à linguística o ISD, alinha-se com teorias que reconhecem a importância do caráter social da linguagem, tal qual a visão Bakhtiniana sobre os gêneros. Em relação ao pensamento de Vygotsky, o ISD assume e defende cinco princípios básicos conforme Bronckart (2005), sendo estes, em síntese:

- a) as condições de desenvolvimento humano e funcionamento das condutas humanas, são o objeto comum das ciências;
- b) os pré-construtos sociais de uma determinada sociedade, são a base para a efetivação de todos os processos de desenvolvimento humano;
- c) o desenvolvimento humano se efetivaria no quadro do agir, ou seja, todos os conhecimentos são o resultado de intervenções que se realizam dentro de um determinado quadro social;
- d) são vertentes complementares e indissociáveis do mesmo desenvolvimento humano, os processos de construção dos fatos sociais e os processos de formação das pessoas individuais;
- e) a linguagem desempenharia um papel fundamental e indispensável no que concerne ao desenvolvimento. Tendo em vista, ao mesmo tempo que ela construiria – codificaria – os pré-construtos sociais, isto é, teceria a “memória” desses, ela organiza, comenta e regula o

agir e as interações humanas, no quadro das quais são re-produzidos ou re-elaborados os fatos sociais e os fatos psicológicos.

Os cinco princípios teóricos do *interacionismo sociodiscursivo*, acima arrolados, são construtos de mais de duas décadas de estudos realizados em Genebra por Bronckart e outros colaboradores locais e de outros países. De forma que os quatro primeiros são comuns ao movimento interacionista de uma maneira geral. Já o quinto versa especificamente sobre a abordagem *sociodiscursiva*, Bronckart (2005).

Nesse sentido, pode-se dizer que o ISD sustenta-se na tese central de que “a ação constitui o resultado da **apropriação**, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem” (BRONCKART, 1999, p. 42, grifo do autor). Ou seja, a apropriação dos diferentes gêneros discursivos socialmente construídos. Sendo, pois, a apropriação de tais gêneros, uma forma de o sujeito inserir-se socialmente nas atividades de comunicação humanas.

Assume-se aqui, portanto, a perspectiva bakhtiniana de gêneros do discurso – segundo a qual, as diferentes esferas de atividades humanas, ao decorrer da história, elaboram “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 1997, p. 279). Machado e Cristovão (2006) afirmam que eles:

se constituem em verdadeiros instrumentos para seu agir. Assim, de nosso lado, concluímos que os gêneros de texto se constituem como artefatos simbólicos que se encontram à disposição dos sujeitos de uma determinada sociedade, mas que só poderão ser considerados como verdadeiras ferramentas/instrumentos para seu agir, quando esses sujeitos se apropriam deles, por si mesmos, considerando-os úteis para seu agir com a linguagem. (MACHADO; CRISTOVÃO, 2006, p. 51).

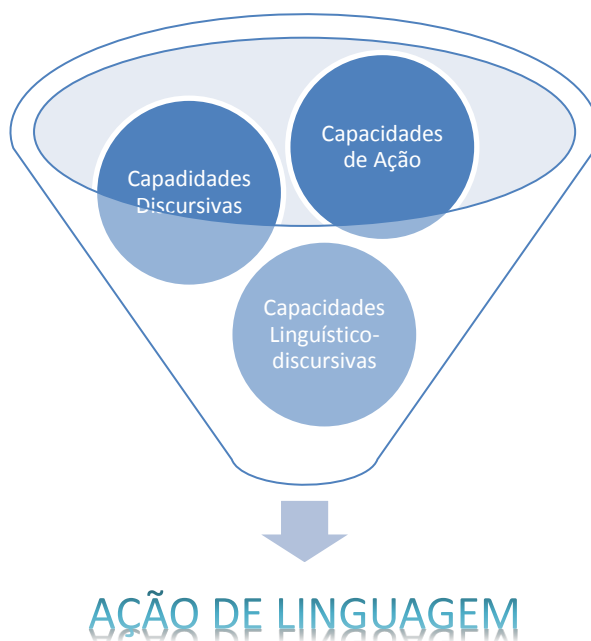
Então, os gêneros estão presentes em determinada sociedade e disponíveis para serem usados nos diversos contextos presentes no cotidiano. Como um objeto que pode ser utilizado para um fim específico. Porém, para que o objeto adquira funcionalidade, faz-se necessário que aquele que necessite usá-lo, aproprie-se de sua utilização adequada. Caso contrário, ele será inútil. Diante disso, pode-se inferir, que se não houver, por parte dos alunos, a necessidade de utilização de um determinado gênero para o seu fazer discursivo dentro de suas práticas sociais, certamente, eles apresentarão maior dificuldade na sua apropriação.

As atividades do dia a dia proporcionam a apropriação dos gêneros que são mais informais, sem que haja a necessidade de um processo de ensino aprendizagem formal. Porém, “os gêneros mais formais, orais ou escritos, necessitariam ser aprendidos mais sistematicamente, sendo seu ensino uma responsabilidade da escola, que teria a função de propiciar o contato, o estudo e o domínio de diferentes gêneros usados na sociedade”. (MACHADO; CRISTOVÃO, 2006, p. 551).

Então, partindo do pressuposto de que as práticas de linguagem mediadas pelos *gêneros de texto*³⁸ incorporam-se nas atividades dos alunos, Schneuwly e Dolz (1999) enfatizam a importância de a escola proporcioná-los a apropriação do gênero, bem como do seu funcionamento nas práticas de linguagem de referência. Nesse sentido, as diferentes dimensões sociais, cognitivas e linguísticas – relativas ao funcionamento da linguagem – devem ser contempladas pelas práticas de linguagem em um contexto específico. De forma que:

Toda ação de linguagem implica [...] diversas capacidades da parte do sujeito: adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidades de ação), mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas) e dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursivas) (SCHNEUWLY; DOLZ, 1999, p. 6).

Essas três capacidades são elementos constitutivos de uma ação de linguagem, a qual, consiste em produzir, compreender, interpretar e/ou memorizar um texto – entendido como unidade linguística – Schneuwly e Dolz (1999), circunscrito nos enquadres de um determinado gênero, conforme esquema abaixo:



Esquema 1. Capacidades de linguagem que constituem uma ação de linguagem.
Fonte: próprio autor.

Diante disso, pode-se afirmar que os três fatores: o contexto de produção, a organização textual e os aspectos linguístico-discursivos, Machado e Cristovão (2006), que constituem um gênero, são aspectos relevantes no processo de ensino de texto, e portanto, a sua apropriação, por parte dos aprendizes, configura-se como um dos objetivos

³⁸ Bronckart (1999, p. 75) propõe adotar a expressão gênero de texto em vez de gênero do discurso.

fundamentais a serem alcançados, no processo de ensino-aprendizagem pautado nos gêneros do discurso.

Em face a essa necessária apropriação de conhecimento, emerge, pois, a necessidade de se elaborar instrumentos que possibilitem a aquisição desses conhecimentos. Nesse contexto, surgem, como proposta do ensino-aprendizagem de línguas, as sequências didáticas, as quais serão tratadas a partir daqui.

A sequência didática: um instrumento para a apropriação dos gêneros.

Dolz e Schneuwly (2004, p. 50) definem a sequência didática (doravante SD), como “uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem”. Esse instrumento didático – segundo os autores – possibilitaria aos aprendizes a vivência de práticas de linguagem contidas nos mais diversos gêneros de texto socialmente construídos e utilizados, bem como, sua internalização, reconstituição e utilização em diversas situações de comunicação.

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), SD deve conter as seguintes etapas: a) **apresentação da situação**, na qual será mostrada de maneira detalhada a atividade que será realizada pelos alunos; b) **produção inicial**, que possibilitará ao professor a efetuação de análise das capacidades dos alunos, bem como, possíveis adaptações das atividades previstas, objetivando a apropriação dos elementos, ainda, não internalizados pelo aluno, visando a apropriação do gênero; c) os **módulos**, deverão conter uma sequência progressiva de atividades visando uma aprendizagem mais eficaz; e por fim, d) a **produção final**, através da qual, os alunos colocarão em prática os conhecimentos adquiridos através dos módulos da SD, e também, permitirá ao professor aferir a eficácia dos métodos utilizados, bem como, aferir os progressos nas produções dos aprendizes.

No que concerne ao interesse pela utilização desse procedimento no processo de ensino-aprendizagem, se justificaria, segundo (MACHADO; CRISTOVÃO, 2006, p. 555), pelos seguintes motivos:

- a SD permitiria um trabalho global e integrado;
- na sua construção, considerar-se-ia, obrigatoriamente, tanto os conteúdos de ensino fixados pelas instruções oficiais quanto os objetivos de aprendizagem específicos;
- ela contemplaria a necessidade de se trabalhar com atividades e suportes de exercícios variados;
- ela permitiria integrar as atividades de leitura, de escrita e de conhecimento da língua, de acordo com um calendário pré-fixado;
- ela facilitaria a construção de programas em continuidade uns com os outros;
- ela propiciaria a motivação dos alunos, uma vez que permitiria a explicitação dos objetivos das diferentes atividades e do objetivo geral que as guia.

E ainda, segundo as autoras, Em Genebra – berço da criação tanto do ISD quanto da SD – diante de desafio de se ensinar, de maneira sistemática, um determinado objeto, apresentou-se necessária a construção de um “modelo didático de gênero”, o qual seria o norteador das atividades que seriam realizadas na SD, como será mostrado a seguir.

A imprescindível construção do modelo didático de gênero.

233

As práticas escolares de produção textual, conforme postulam os pesquisadores do Grupo de Genebra, devem ser norteadas pelo que chamam de “modelo didático de gênero”, para que os objetivos de ensino-aprendizagem sejam alcançados. Sendo este, definido como “um objeto descritivo e operacional, construído para apreender o fenômeno complexo da aprendizagem de um gênero” (DE PIETRO et al., 1996/1997, p. 108) *apud* (MACHADO; CRISTOVÃO, 2006, p. 556). Configura-se, pois, esse “modelo”, como um instrumento fundamental para a arquitetura do processo de ensino-aprendizagem de textos. Tendo em vista, que sua construção possibilitaria a visualização dos elementos constituintes de um determinado gênero de texto, além disso, permitiria a seleção de quais, dimensões, desse gênero, podem ser ensinadas, bem como, avaliar sua relevância para um determinado nível de ensino. O que, por sua vez, pode gerar implicações pedagógicas na escolha de quais gêneros devem ser eleitos como objetos de estudo em determinados níveis de ensino.

Em síntese, para a construção do modelo didático de um determinado gênero, é fundamental que se conheça profundamente a estrutura e o funcionamento do mesmo em vários aspectos, e inclusive, utilizando outros aportes teóricos que vão além dos que subjazem o ISD. E também, deve-se considerar as capacidades e dificuldades dos alunos ao trabalharem com os textos pertencentes ao gênero selecionado, Machado e Cristovão (2006). Além disso, deve-se buscar experiências didáticas relacionadas ao gênero em questão.

Após a efetiva construção do modelo didático de gênero, a engenharia didática envolvendo o gênero de texto pode ser guiada com objetivos definidos, e inclusive, adequados ao nível dos alunos, se os documentos oficiais forem considerados. E assim, a SD será norteadada com objetivos precisos e limitados de dimensões que devem ser absorvidas. E também, constituída por um agrupamento organizado e sequencial de oficinas, subjacentes a um construto global que tem por objetivo a apropriação dos elementos constituintes de um determinado gênero.

Metodologia

A pesquisa que originou este artigo inseriu-se no âmbito do ISD, e teve como objetivo investigar a se há ocorrência de lacunas ou equívocos no processo de didatização dos gêneros de texto na rede pública municipal de ensino do município de Parauapebas – Pará. Para isso, partiu-se da seguinte pergunta-chave: o ensino de gêneros de texto, na rede municipal de ensino de Parauapebas, está sendo implementado de acordo com os conceitos subjacentes ao ISD e ao ensino sistemático na forma de SD? Partiu-se da hipótese de que há algumas lacunas e equívocas no processo de ensino pautado nos gêneros de texto, implementado pelos professores da referida rede ensino. Objetivou-se verificar se os professores, sujeitos da pesquisa, conhecem e implementam um ensino pautado nos pressupostos teóricos do ISD e da SD.

A orientação metodológica adotada é a da pesquisa-ação, objetivando, pois, a geração de dados e conhecimentos para o uso efetivo nas práticas de ensino-aprendizagem, no que concerne ao ensino de gêneros de texto, com vistas a promover condições para e realização de ações e transformações no processo de ensino-aprendizagem de língua e linguagem. O *corpus* analisado é composto de uma proposta de planejamento sugerida pela secretaria municipal de educação do município de Parauapebas – Pará; e dois questionários respondidos por dois professores que atuam na referida rede de ensino

Apresentação e análise dos dados

Em relação a proposta de planejamento analisada, a qual prevê a realização das atividades no período de 11/04/2018 a 27/06/2018, é direcionada ao 6º ano do ensino fundamental e refere-se ao segundo bimestre letivo do ano de 2018 – após análise, aferiu-se que:

- a) a proposta apresenta um projeto didático denominado: “Quadrinhos: eu também faço”, voltado à produção do gênero “História em Quadrinhos (HQ)”, o qual é proposto pelo livro didático adotado pela rede municipal de ensino. Porém não há nenhuma referência quanto ao trabalho com SD ou ao desenvolvimento das capacidades de linguagem inerentes ao gênero estudado. Tal qual proposto no âmbito do ISD;
- b) não há sugestão de modelo didático de gênero, nem sugestões referentes à sua construção;
- c) há proposta de leitura de doze gêneros textuais: Tirinha, poema, texto informativo, cartum, charge, anedota, fábula, cartaz, entrevista, reportagem, piada e receita. Porém, tais gêneros são explorados apenas para a realização de atividades referentes aos seguintes conteúdos: Substantivo e classificação; Adjetivo e classificação; Flexão dos substantivos e adjetivos;

Gênero e número dos substantivos; Gênero e número dos adjetivos; Dígrafo, encontro consonantal e vocálico.

- d) sugere-se, em relação ao projeto didático, a produção inicial, revisão de texto, produção final e apreciação das produções;
- e) as referências bibliográficas são:

CEREJA, William Roberto. **Português Linguagens**/Thereza Cochar. – 9. ed, - São Paulo: Saraiva, 2015.

PEREIRA, Camila Sequetto. **Universos**: língua portuguesa/Fernanda Pinheiro Barros, Luciana Mariz. – 3. ed, - São Paulo: Edições SM, 2015.

PENTEADO, Ana Elisa de Arruda. **Para viver juntos**: português: anos finais: ensino fundamental; organizadora Edições SM. – 4. ed, - São Paulo: Edições SM, 2015.

Diante dos dados acima arrolados construiu-se o seguinte quadro de constatações referentes à proposta de planejamento analisada:

CONSTATAÇÕES SOBRE A PROPOSTA DE PLANEJAMENTO ANALISADA

1. A proposta não apresenta qualquer referência ao ISD; nem à utilização da SD para o ensino do gênero de texto sugerido. havendo, apenas, em relação ao projeto didático, um esboço raso, de sistematização do ensino, o qual sugere: produção inicial, revisão do texto e produção final.
2. Não há proposta, nem orientações sobre a construção do modelo didático do gênero de texto proposto.
3. Propõe-se a leitura de muitos gêneros para um período incompatível para que seja feito um estudo sistemático do gênero, com vistas à apropriação das capacidades de linguagem inerentes a ele. Dessa forma, os gêneros servem de pretexto para o estudo gramatical.
4. As referências bibliográficas não citam nenhum autor ou obra que esteja ancorada teoricamente nos pressupostos do ISD e que preconize a utilização da SD como ferramenta didática.
5. Não há uma proposta clara de veiculação das produções textuais dos alunos. O que pode causar a “artificialização” dessas produções. E, portanto, pode desestimular os alunos. Pois corrobora com a manutenção do ensino tradicional, no qual as atividades são voltadas apenas para se atribuir uma nota, e posteriormente, serem jogadas no lixo. De forma, que a produção textual perde seu sentido. Pois, ela não cumpriu sua funcionalidade no âmbito social.
6. Não há indicação do estudo e apropriação das capacidades de linguagem como objetivos

a serem alcançados dentro da proposta de trabalho com os gêneros de texto.

Já o questionário proposto aos professores foi direcionado enviado para três professores voluntários. Porém, apenas dois fizeram a devolutiva. Eles terão suas identidades preservadas e serão identificados apenas como: Professor 1 e Professor 2.

O questionário foi estruturado em três partes, respectivamente: *identificação do professor; planejamento e conceitos sobre as práticas pedagógicas*. A seguir serão arroladas algumas perguntas e respostas à alguns questionamentos, seguidas das constatações relativas às respostas.

Sobre o planejamento:

2.1 – Quais as referências bibliográficas utilizadas para o planejamento de suas aulas?

Professor 1 Hoje em dia são os autores dos livros didáticos escolhidos pela rede, os quais eu também aprecio o conteúdo. William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães.

Professor 2 Irandé Antunes, Marcuschi, Ingedore Grunfeld, Villaça Koch, Luiz C. Travaglia, Rojo, Brandão, Perini, Bechara.

Constatações Apesar de o “professor 2” utilizar mais referências no planejamento de suas aulas, ambos carecem de referências ligadas às bases ISD e às metodologias didáticas do Grupo de Genebra.

2.4 – Qual a sua opinião sobre a proposta de planejamento sugerida pela sua rede de ensino?

Professor 1 Muito boa. Dá os caminhos e permite que o professor adapte a sua realidade de sala de aula.

Professor 2 Foca muito no texto (não que isso, em si, seja ruim). Sinto falta da Gramática Normativa, às vezes.

Constatações Ambos não identificam problemas na proposta, provavelmente por desconhecerem às bases do trabalho com os gêneros. Pois não se sente falta daquilo que não se conhece. Em relação ao “professor 2”, ele demonstra desconhecimento sobre os conceitos das capacidades de linguagem e suas possibilidades de estudo conforme descrito dentro do quadro do ISD. Especificamente, pode-se explorar as capacidades linguístico-discursivas dentro da SD de um determinado gênero de texto.

Sobre alguns conceitos relevantes para a pesquisa e sobre a prática pedagógica:

2.4 – Qual a sua opinião sobre a proposta de planejamento sugerida pela sua rede de ensino?

Professor 1 Muito boa. Dá os caminhos e permite que o professor adapte a sua realidade de sala de aula.

Professor 2 Foca muito no texto (não que isso, em si, seja ruim). Sinto falta da Gramática Normativa, às vezes.

Constatações O “professor 2”, demonstra, ao sentir falta da gramática normativa, desconhecimento sobre os conceitos das capacidades de linguagem e suas possibilidades de estudo conforme descrito dentro do quadro do ISD. Especificamente, pode-se explorar as capacidades linguístico-discursivas dentro da SD de um determinado gênero de texto, em um dos módulos da SD.

3.3 – Qual a sua concepção de gêneros textuais?

Professor 1 Minha concepção de gêneros textuais é que eles apresentam a língua de uma forma mais concreta, sem muitas abstrações. No ensino e aprendizagem conseguimos levar o aluno aos contextos de produção desses discursos, dos textos, e assim de forma mais contextualizada essas realizações dialógicas, são concebidas de forma mais concreta

Professor 2 Estruturas textuais diferentes, orais ou escritas, que possuem características e objetivos também diferentes.

Constatações O “professor 1”, expressa uma concepção de gênero concatenada com o pensamento Bakhtiniano no que tange ao caráter dialógico da linguagem e sua dimensão social.

Na sua concepção, quais são os objetivos que o professor deve buscar, quando está desenvolvendo atividades em torno de um gênero textual?

Professor 1 Deve desenvolver com os alunos a teoria, de forma simplificada, depois exemplificar, permitir leituras de textos, nesse ponto quanto mais exemplos de textos do mesmo gênero melhor, depois auxilia o aluno com exercícios sobre a interpretação e produção do gênero.

Professor 2 Que o aluno: Saiba ler o texto do gênero em questão; Entenda o que foi lido; Conheça as características do gênero; Aprenda as normas básicas da gramática acerca das principais palavras utilizadas; Reconheça os elos coesivos; Analise a coerência do texto; Produza um texto condizente com o gênero; Reflita a partir da escrita; Compare a escrita com o que se preza como sendo o ponto crucial de determinado gênero.

Constatações Apesar de o “professor 2” citar como objetivos, algumas capacidades de linguagem. Nenhum dos dois é categórico em relação a apropriação das capacidades de linguagem suscitadas pelo gênero, bem como em relação a apropriação do gênero como construto social, com vistas a sua utilização de forma a cumprir sua função social.

3.5 – Quantos gêneros são didatizados, por você, em cada bimestre?

Professor 1 Gêneros não literários: argumentativos como o artigo de opinião, cartas, etc. jornalísticos, como notícias, entrevistas, editoriais e reportagens. Gêneros literários: contos, crônicas, poemas, lendas e fábulas.

Professor 2 Normalmente, o foco é trabalhar detalhadamente com dois gêneros.

Constatações O “professor1” ao elencar uma grande quantidade de gêneros para trabalhar em um bimestre, demonstra sua vontade fazer com que seus

alunos tenham contato com o maior número de gêneros possíveis. Porém, dentro do quadro epistemológico do ISD, isso acaba sendo um equívoco. Levando-se em consideração que o tempo disponível para o trabalho com tais gêneros é desprezível. Tendo em vista, a tarefa de levar os aprendizes a apropriarem-se das capacidades de linguagem de cada gênero.

3.6 – Você sabe o que é sequência didática? Se sim, explique.

Professor 1	Sim. É o planejamento selecionado pelo professor para trabalhar determinado conteúdo.
Professor 2	De modo simples, é o trabalho extremamente detalhado com base em determinado assunto. Ela se dá de modo sequenciado (ou seja, passo a passo), visando atingir os objetivos propostos.
Constatações	Apesar de o “professor 2” demonstrar um conhecimento básico sobre a SD. Ambos precisam apreender mais detalhadamente o conceito, a forma e a função da SD. Para que possam construir de maneira sistemática seus projetos didáticos em torno dos gêneros de texto.

Em síntese, este capítulo apresentou os caminhos da pesquisa e a análise realizada com base nos dados coletados através na proposta de planejamento e dos questionários que foram objetos de estudo, bem como, as conclusões sobre o referido *corpus*. A seguir, serão efetuadas as considerações finais sobre trabalho.

Considerações finais

Ao longo deste trabalho buscou-se demonstrar as bases teóricas que sustentam a utilização dos gêneros de texto no ensino de língua materna. Principalmente no que concerne ao quadro teórico-metodológico do ISD. E também seus desdobramentos na construção da SD, a qual, apresenta-se como uma ferramenta eficaz na missão de promover a apropriação das capacidades de linguagem de cada gênero, pelos aprendizes. E ainda sobre a construção do modelo didático de gênero e sua fundamental importância para a construção eficiente dos módulos da SD, estipulando os enquadres que devem ser ensinados aos alunos e, portanto, trabalhados em cada módulo da SD.

Após análise do *corpus*, aferiu-se que apesar de o ensino de gêneros estar sendo implementado, ainda existem algumas lacunas que devem ser preenchidas para que se alcance os objetivos principais do ensino de gêneros de texto, que são: o desenvolvimento das capacidades de linguagem constituintes de cada gênero; a apropriação do gênero pelos estudantes para que eles possam aumentar suas capacidades de comunicação e inserir-se socialmente. Tendo em vista que os gêneros são construtos sociais e históricos, forjados a partir das necessidades humanas.

As lacunas visualizadas na pesquisa são:

- a) a necessidade de os professores apreenderem o quadro teórico metodológico do ISD. Para que possam ter uma visão mais clara sobre o que são os gêneros; quais os objetivos e o que se deve trabalhar no ensino de gêneros;
- b) a falta de conhecimento sobre ferramentas metodológicas mediadoras do processo de ensino-aprendizagem de gêneros como a SD e sobre a construção do modelo didático de gênero.
- c) A “artificialização” das atividades de produção textual. Que os professores acabam incorrendo, caso não promovam a veiculação das produções nos meios adequados a cada gênero. O que nos leva de volta ao ensino tradicional;
- d) A falta de orientações mais precisas para o trabalho com os gêneros de texto e suas bases teóricas, nas propostas de currículo “sugeridas” pelas secretarias de educação.

Enfim, conclui-se que mesmo há ventos de mudança no que concerne ao ensino-aprendizagem de língua materna no Brasil. Porém devemos continuar a avançar e algumas medidas devem ser tomadas em relação à formação de professores, elaboração de currículos e de materiais didáticos que ajudem o professor a formar cidadãos cada vez mais preparados para os desafios que apresentam-se no mundo atual.

Referências

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão; rev. trad. Marina Appenzeller. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de Linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Tradução de Anna Rachel Machado. São Paulo: Educ, 1999 [1997].
- _____. **Restrições e liberdades textuais, inserção social e cidadania**. Revista da ANPOLL, São Paulo, v. 19, p. 231-256, 2005.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. (2004). **Gêneros e progressão em expressão oral e escrita. Elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona)**. In: Gêneros Orais e escritos na escola. Campinas (SP): Mercado de Letras.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. (2004). **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas-SP: Mercado de Letras.

MACHADO, A. R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (2016). **A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros**. Linguagem em (Dis)curso, [S.l.], v. 6, n. 3, p. p. 547-573, out. 2010. ISSN 1982-4017. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/349/370>. Acesso em: 12/06/2018.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (1999). **Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino**. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro: ANPED, mai/jun/jul/ago, nº 11.

O TEMOR FRENTE AO AMOR EM *O PRÍNCIPE*, DE MAQUIAVEL E NO K- *DRAMA SCARLET HEART: RYEO*

Alanessa Nikole Carvalho da Silva³⁹

Resumo:

Sobre o temor, sabemos que existe uma linha tênue que pode transformá-lo tanto em respeito quanto em medo, Maquiavel fala acerca da temática mais especificamente no capítulo XVII da obra *O príncipe*, intitulado “Da crueldade e da piedade; se é melhor ser amado que temido, ou antes temido que amado”, ponto que é claramente abordado no drama sul-coreano *Scarlet Heart: Ryeo*, gênero esse que a cada dia faz mais sucesso com o público estrangeiro, tendo grande destaque e crescimento com os espectadores brasileiro por causa do advento de *streamings* que disponibilizam e traduzem esses conteúdos antes quase inacessíveis. Assim, temos como intuito analisar por meio do método comparatista as duas histórias que são apresentadas de diferentes formas, mas que mostram o que acontece quando o temor é colocado frente ao amor. Como embasamento teórico utilizamos estudos de Remake (1971), Carlos (2009) e Madureira (2014). Notamos que o temor é escolhido como um caminho “seguro” a ser tomado, no entanto, essa que seria a melhor decisão mostra-se uma faca de dois gumes quando se consegue o respeito esperado, porém o custo é alto por perde-se muitas coisas, principalmente as pessoas amadas que por suas decisões deixaram de ser prioridades.

Palavras-chave:

Literatura. K-Drama. Temor. Amor.

1. INTRODUÇÃO

A palavra temor é caracterizada normalmente pela ideia de medo ou respeito, esta última sendo influenciada inicialmente pelo ponto de vista teológico com a reverência a Deus pedida para os cristãos. Outro significado intrínseco à essa palavra é a ideia de poder, ou seja, aqueles que têm autoridade são invejados por serem pessoas “superiores” e detentoras de uma grande influência, por conta disso muitos desejam conquistar sua confiança ou posição mesmo que para isso tenham que sacrificar até mesmo o amor.

O presente trabalho tem como objetivo analisar comparativamente o drama sul-coreano *Scarlet Heart: Ryeo* com o livro *O Príncipe*, de Maquiavel, mais especificamente com o capítulo XVII intitulado “Da crueldade e da piedade; se é melhor ser amado que temido, ou antes temido que amado”, mostrando como esse ponto é abordado nas duas histórias em que o temor, sendo mostrado tanto do ponto de vista do medo como do respeito,

³⁹ Graduada em Letras/Literatura de Língua Portuguesa pelo CESC/UEMA. E-mail:nessa_nikole@hotmail.com. Orientadora: Prof. Dra. Solange Santana Guimarães Morais.

é enaltecido frente ao amor e como ele tem o poder de fazer com que as pessoas abram mão de tudo para conquistá-lo.

Realizado por meio de pesquisa bibliográfica, utilizamos como metodologia aplicações provenientes da Literatura Comparada com estudos de Remake (1964) que traz a definição sobre o assunto e suas possibilidades no âmbito da pesquisa dentro das expressões humanas. A respeito do embasamento sobre os dramas asiáticos, desde seu surgimento até o seu desenvolvimento no mundo, trabalhamos com pesquisas de Giovana Carlos (2009) e Madureira (2014), entre outros. Devida a dificuldade de encontrar o livro que deu origem à história trabalhamos então o *K-Drama* que se populariza cada vez mais no mundo e também no Brasil por meio de *streamings* e diversos *sites* na *internet*.

Percebemos então que o ponto considerado “seguro” por Maquiavel em *Scarlet Heart: Ryeo* mostra-se perigoso e esse ônus dá-se porque quando o amor é colocado em segundo plano ocorre a separação ou perda de pessoas queridas por conta da ambição na tentativa de ser alguém ou conquistar algo importante, dessa maneira, conseqüentemente estabelece a desconfiança por estar rodeado de pessoas que estão em busca de conseguir algo e que não têm nada a perder, a mesma possibilidade que foi mencionada pelo autor italiano em sua obra.

2. ANÁLISE COMPARATIVA

O método comparatista ficou conhecido por ser, inicialmente, aplicado na área das ciências exatas e biológicas, entretanto a literatura também utilizava-se dele também há muito tempo. De acordo com Nitrini (2000) o campo teria surgido no período de formação das nações quando novas fronteiras estavam sendo erigidas e quando questões sobre a cultura e identidade nacional estavam sendo discutidas na Europa. Sobre a conceitualização de Literatura Comparada, Remake diz que:

Literatura comparada é o estudo da literatura, além das fronteiras de um país particular, e os estudos das relações entre a literatura, de um lado, e as outras áreas de conhecimento, e da crença, tais como as artes [...], filosofia, história, ciências sociais, religião etc., de outro. Em suma, é a comparação de uma literatura com uma outra e outras, e a comparação da literatura com outras esferas da expressão humana (REMAKE, 1971, p. 01).

O que se deve deixar claro sobre o comparativismo é que sua função não é exaltar uma obra e inferiorizar a outra, mas sim mostrar a “familiaridade” existentes entre os dois, como é dito por Silveira (1964). Outra questão a ser destacada é o fato de que a comparação também pode ser ligada a diversos campos do conhecimento e esferas de expressão, assim

ela também pode ser analisada com a pintura, a música, o cinema e no caso deste trabalho com os as versões televisivas por meio dos dramas asiáticos.

Sobre o estudo no Brasil, podemos afirmar que eles tiveram início com a vinda da família real trazendo consigo bibliotecas com clássicos mundiais que tinham suas histórias passadas principalmente na Europa, o que deu ao povo brasileiro a primeira fonte para essas análises que puderam ter algo com que comparar os escritos que estavam sendo realizados aqui. Porém, a disciplina em si foi introduzida na grade do curso de Letras apenas na década de 60 com incentivo de Antonio Candido que deu início ao desenvolvimento e crescimento desse estudo no país e fortalecendo estudos de culturas além das fronteiras europeias.

3. A “ONDA” DOS DRAMAS ASIÁTICOS

De acordo com Madureira, Monteiro e Urbano (2014), o drama ou dorama, como é popularmente conhecido, é um termo genérico que designa o formato televisivo que abrange as ficções seriadas produzidas pelas indústrias televisivas oriundas, principalmente, do Leste e Sudeste asiático e que conquistaram seu lugar de sucesso não apenas nessas regiões, mas no mundo e com um grande público no continente americano, principalmente por conta de sua distribuição com grande ajuda por meio da *internet*. Esses dramas tiveram origem no Japão na década de 50 na tentativa de distrair a população das devastações ocorridas por conta de Segunda Guerra Mundial e incentivar a confiança no país apesar das dificuldades vividas. Sobre o contexto dos doramas sabemos que:

A origem dos dramas asiáticos encontra-se no Japão pós-guerra e se confunde com a própria história da televisão japonesa, iniciada em 1953, com a fundação da emissora NHK (Nihon Hoso Kyohai – Japan Broadcasting Corporation), a primeira emissora pública oficial do país [...] Assim como os demais produtos da programação televisiva naquele dado período histórico, as temáticas tratadas nessas produções – chamadas doramas (pronúncia japonesa para drama) –, estavam em consonância com a idéia de reconstrução de uma cultura nacional sólida, enfraquecida com as consequências da Segunda Guerra Mundial. Portanto, as histórias dos dramas japoneses tendiam a retratar localizadamente, os costumes, histórias e tradições da própria sociedade japonesa (MADUREIRA; MONTEIRO; URBANO, 2014, p. 03-04).

Como colocado anteriormente, para fortalecer o nacionalismo do público a programação dos dramas estava voltada para temáticas que mostrassem a riqueza da sua história e cultura, inspiradas nas séries estadunidenses, com características ocidentais na forma e nipônicas no conteúdo, como coloca Sato (2000).

De acordo com França (2011), desde então o Japão chamou a atenção do mundo por sua rápida recuperação e sua cultura exótica que passou a ser introduzida em outros países através da exportação de seus produtos, o que foi fator determinante para auxiliar a situação

da sua economia. O país deu entrada à distribuição de produtos asiáticos, principalmente das mídias, para o mundo, no entanto, os demais países do continente também movimentaram-se quanto a isso, criando seus próprios conteúdos de acordo com as suas realidades, que ao contrário do que muitos generalizam, são bem diferentes umas das outras.

Quando falamos de drama da televisão asiática, devemos ter em mente que o estamos usando como um termo genérico. As distâncias culturais entre, digamos, China e Índia, ou Japão e Indonésia, ou Coreia e Tailândia são imensas. Portanto, dramas de TV de cada país possuem a sua própria identidade cultural (DISSANAYAKE *apud* MADUREIRA, 2014, pg. 192-193).

Por conta disso os dramas passaram a ser identificados pelas iniciais dos nomes de seus países de origens, os principais e mais conhecidos dramas são: J-Drama (Japanese Drama), K-Drama (Korean Drama), C-Drama (Chinese Drama), TW-Drama (Taiwanese Drama), entre outros, sendo escrito na forma inglesa por conta da facilitação da distribuição para os demais países do mundo. Esses doramas geralmente têm uma ou duas temporadas que, segundo Madureira e Monteiro (2014) abordam temas como relacionamentos românticos e familiares, contextos históricos nacionais, o dia-a-dia no emprego ou no âmbito escolar - que são condicionados as influências de gêneros, formatos e linguagens locais e transnacionais. Entretanto, dentre esses países citados anteriormente um obteve grande êxito, hoje maior que o do próprio Japão, com o investimento, criação e altos lucros com dramas: a Coreia do Sul.

Apesar da produção frequente de música e produções audiovisuais nacionais, os produtos internacionais eram mais valorizados e procurados até os anos 1980. Na década seguinte, esta tendência começou a mudar, já que os produtos sul-coreanos passaram a ser mais apreciados e reconhecidos pela sua população. Foi a partir de sua valorização nacional e interesse internacional que se iniciou o Hallyu, ou Onda Coreana (KOCIS, 2011a). Esse fenômeno popularizou os produtos culturais sul-coreanos, como a música, os filmes e as produções televisivas, além da própria cultura coreana, na Ásia e, mais recentemente, na Europa e nas Américas. Inicialmente, os dramas televisivos lideraram esse movimento de propagação da cultura pop sul-coreana para o mundo (MADUREIRA, 2014, p. 07).

O país passava por crises econômicas e políticas que conseguiram ser superadas com o auxílio de suas bem produzidas histórias, o que também despertou a valorização dos seus produtos e tudo que a elas estivessem relacionadas, como lugares para turismo, aprendizado do idioma, consumo de suas comidas, produtos de beleza e músicas que eram apresentadas nos dramas e conquistaram turistas e fãs de todo o mundo, dando início assim ao que é conhecida como Onda Coreana ou *Hallyu* (em coreano).

A grande propagadora de tudo isso foi a internet que, como aponta Carlos (2009), faz com que o público não esteja mais “preso” à programação dos canais de televisão, dando a liberdade de consumo de assistir qualquer conteúdo disponibilizado de qualquer lugar, no Brasil a disseminação deu-se inicialmente em sites com a tradução livre realizada por fãs, no entanto após o crescimento de interesse desse público alguns *streamings* passaram a fazer esse trabalho, a *Netflix* contém e produz alguns deles, mas os principais propagadores são o *DramaFever* e o *Viki* que encontram-se nas listas aplicativos de entretenimentos mais baixados e rentáveis com sua versão *premium* nas quais são disponibilizados mais produtos e sem propagandas, mas também encontramos muitos deles gratuitamente e sem esses benefícios citados.

4. ANÁLISE ENTRE O TEMOR E O AMOR

O Príncipe foi escrito pelo autor Niccolò di Bernardo dei Machiavelli, ou simplesmente Nicolau Maquiavel, que nasceu em 1469 na cidade de Florença, na Itália e faleceu no mesmo local no ano de 1527. Escreveu sua obra mais conhecida por volta de 1513 durante um período de instabilidade do país, no entanto, ela foi publicada postumamente somente em 1532 e é tida como um grande guia político com seus 26 capítulos nos quais discorre sobre a monarquia, a república e as formas de como um príncipe deve exercer bem sua função e mantendo-se no poder, para isso utiliza-se exemplos de pessoas reais para apoiar suas ideias.

Dispensando muita apresentação, a obra hoje é considerada um clássico da literatura mundial e leitura obrigatória para discentes de diversas faculdades e qualquer um que tenha o mínimo interesse sobre a política, sendo até nos tempos atuais uma espécie de “bíblia” da área, transmitindo como os governantes devem agir diante de certas situações, sendo um desses pontos o que abordaremos durante o desenvolvimento deste trabalho.

Sobre o drama sul-coreano, *Scarlet Heart: Ryeo* é baseado no livro chinês *Bu Bu Jing Xin*, da escritora Tong Hua e adapta essa obra para os acontecimentos do seu país durante a dinastia *Goryeo* (918 a 1392) durante o reinado do primeiro rei, Taejo, até o seu quarto filho, Guangjong, esses que foram de grande importância para o desenvolvimento do país na vida real. Entretanto, a história mostra diversas questões de forma livre deixando claro que não busca compromisso com a realidade utilizando a liberdade de criação para a sua adaptação que tem como protagonistas Hae Soo e Wang So, uma jovem rodeada de mistério e o então quarto príncipe e futuro rei Guangjong.

O drama tem 20 episódios e cada um com cerca de sessenta minutos de duração no qual conhecemos os filhos do rei Taejo e tudo o que a maioria deles faz para chegar ao poder, mesmo que precisem machucar as pessoas ao seu redor, deixando claro que no final o trono é o que mais importava e que são capazes de fazer qualquer coisa para conquistá-lo ou roubá-lo. Em meio a isso tem a personagem de Go Ha Jin/Hae Soo, uma jovem do século XXI que de forma inexplicável vai parar naquele período com outra identidade em meio as confusões da família real.

O rei Taejo tem catorze filhos e os principais deles são: Won (9º príncipe), Eun (10º príncipe), Jung (14º príncipe), Wook (8º príncipe), So (4º príncipe), Baek-ah (13º príncipe) e Yo (3º príncipe), da esquerda para a direita no pôster abaixo, mais Wang Mu, o filho mais velho e príncipe-herdeiro, o primogênito e possuidor do direito ao trono, e Yeon-hwa, a única mulher e que em ambição não difere dos irmãos, e esses são os personagens de maior importância para o desenvolvimento do enredo.

Imagem 1: Pôster oficial do drama



Fonte: Google Imagens

O drama foi ao ar no ano de 2016 sendo o primeiro na categoria a ser coproduzido por um grande estúdio mundial, a *Universal*, tendo assim um bom orçamento para a sua produção que obteve uma grande repercussão internacional, principalmente na China que havia feito a sua própria adaptação da história em 2011, porém sem tanto sucesso quanto a versão do país vizinho.

Partindo então para a análise, sobre as definições de amor e o temor, os dicionários trazem as seguintes colocações: **AMOR**: 1. Sentimento que predispõe alguém a desejar o bem de outrem. 2. Sentimento de dedicação absoluta de um ser a outro, ou a uma coisa. 3. Inclinação ditada por laços de família. **TEMER**: 1. Ter ou sentir medo, temor ou receio (de).

2. Preocupar-se, inquietar-se. Acrescentamos que o temor também é visto como respeito do ponto de vista teológico como um sentimento de respeito profundo e reverência ao seu superior, Deus.

No décimo sétimo capítulo do livro *O Príncipe* “Da crueldade e da piedade; se é melhor ser amado que temido, ou antes temido que amado” vemos o apontamento sobre qual deveria ser o “campeão” em um embate entre estes dois sentimentos e Maquiavel comenta sobre o perigo de deixar-se levar pela sensibilidade, esta que pode ser perigosa para alguém de tão importante cargo por existir a possibilidade de que seja usada para manipulá-lo pela ambição das pessoas que estão ao seu redor e que buscam beneficiar-se de qualquer maneira, mesmo que para conseguirem o que almejam tenham que trair e abandonar a todos, circunstância que notamos com a seguinte citação na qual o escritor coloca que:

Nasce daí uma questão: se é melhor ser amado que temido ou o contrário. A resposta é de que seria necessário ser uma coisa e outra; mas, como é difícil reuni-las, em tendo que faltar uma das duas **é muito mais seguro ser temido do que amado. Isso porque dos homens pode-se dizer, geralmente, que são ingratos, volúveis, simuladores, tementes do perigo, ambiciosos de ganho; e, enquanto lhes fizeres bem, são todos teus, oferecem-te o próprio sangue, os bens, a vida [...]** desde que, como se disse acima, a necessidade esteja longe de ti (MAQUIAVEL, 1513, p. 68. *Grifo nosso*).

Maquiavel fala que para conseguir o poder e consequentemente o temor sobre os demais, deve-se estar disposto a sacrificar qualquer coisa, até mesmo pessoas que estiveram ao seu lado como a sua própria família. Notamos esse caso de pessoas “volúveis” em *Scarlet Heart* quando Yeon-hwa, então esposa do rei Guangjong, decide deixar Wook, seu irmão mais velho, morrer sem fazer qualquer interferência porque somente assim conseguiria ter o sonhado filho que garantiria seu lugar no trono, pois de acordo com as leis ela tornar-se-ia duas vezes mais importante a partir de quando gerasse o primogênito do reino que a tornaria rainha-mãe e a manteria em um nível superior mesmo se o marido casasse com outra mulher e tivesse outros filhos. Essa situação é mostrada a seguir e nesta cena temos a conversa na qual ele propõe que ela renuncie da família para realizar seu desejo.

Yeon-hwa: Estamos atrás da mesma coisa, Majestade. Vosso Majestade quer proteger o trono e eu preciso de um herdeiro. Preciso tornar nosso filho rei.

Wang So: E seu eu falar para virar as costas para Wook e a sua família? Você consegue fazer isso? Consegue abrir mão por completo do seu irmão e da sua família? Se você se tornar a minha única rainha, então farei com que nosso filho seja o príncipe herdeiro. Você será rainha e a rainha-mãe (SCARLET HEART, 2016).

Imperatriz Hwangbo (4ª esposa de Taejo): Majestade, Wook está sendo acusado, ele pode morrer [...] Precisa salvar seu irmão.

Yeon-hwa: Eu me recuso.

Imperatriz Hwangbo: Majestade!

Yeon-hwa: Não devo me envolver em política apenas para encobrir os crimes do meu irmão [...] Não tenha nenhuma expectativa.

Imperatriz Hwangbo: “Apenas?”. Usou a palavra “apenas” para se referir à vida de seu irmão?

Yeon-hwa: Eu sou a rainha agora, amo minha família e não desejo perdê-la. No entanto, devemos ver o grande quadro. Precisa deixar-me ir (SCARLET HEART, 2016).

Guangjong tem Wook como inimigo após descobrir que no passado ele tentara prejudicá-lo de diversas formas para conseguir tomar o reino e por conta disso este não se preocupou, muito menos ressentiu-se ao matar o irmão mais velho e incriminar pessoas inocentes e socialmente inferiores a ele, sendo uma delas Soo, amada do irmão e por quem ele mesmo havia sido apaixonado. Por conta disso, o então rei decide livrar-se de mais um “inimigo”, seu meio-irmão, e para ter sucesso em seu plano utiliza da irmã legítima do 8º príncipe para que ele sentisse o pesar pela traição cometida contra a família.

No segundo diálogo mostra o encontro entre Yeon-hwa e a quarta esposa do rei Taejo, sua mãe, esta que implorara pela vida do filho mais velho. Inicialmente Wook e a irmã mais nova são próximos, mas quando ela percebe que ele pode ser um empecilho para seu sonho deixa-se levar pela ambição sacrificando o próprio sangue apesar dos pedidos da mãe aos quais mostra apenas indiferença. Dessa maneira notamos que o ponto de abordagem colocado por Maquiavel não ocorre apenas com o protagonista, mas também com a sua esposa que por ambição oferece o próprio sangue na forma da família, desde que chegue onde sempre quis estar deixando de lado o amor pelo sonhado temor em forma do respeito e poder adquiridos com sua posição social.

Durante o desenvolvimento da história algo é deixado claro ao telespectador: “o *palácio é um lugar solitário e assustador*”, diversas vezes essa mesma frase é dita dos primeiros ao último episódio, pela consciência de saber que todos naquele lugar buscam o trono, independente do que necessitem dar em troca, assim mostra-se e consequentemente comprova-se impossível ter alguém em quem confiar naquele lugar, afinal qualquer um que ali habite está disposto a trair para conquistar seus objetivos, ponto que também é abordado por Maquiavel no capítulo estudado.

E o príncipe que confiou inteiramente em suas palavras, encontrando-se destituído de outros meios de defesa, está perdido: **as amizades que se adquirem por dinheiro, e não pela grandeza e nobreza de alma, são compradas mas com elas não se pode contar** e, no momento oportuno não se torna possível utilizá-las (MAQUIAVEL, 1513, p. 68. *Grifo nosso*).

Hae Soo: Que tipo de lugar é o palácio?

Wang So: Um lugar difícil de entrar e muito mais difícil de sair. Você acaba morrendo se confiar em alguém. Viverá se ficar alerta e desconfiar das pessoas mais próximas a você. É um lugar desses [...] Todas as pessoas aqui são solitárias. É a única coisa que sei com certeza (SCARLET HEART, 2016).

Na primeira citação é colocada a desconfiança necessária para aquele que estiver em meio à realeza devido ao jogo de interesse, questão que é retratada no início do drama na cena em que temos uma conversa entre os protagonistas na qual Hae Soo, ainda inocente sobre a situação do palácio, questiona sobre que tipo de lugar seria aquele em que está morando e como resposta recebe o alerta sobre a hipocrisia que permeia aquele ambiente onde a palavra confiança não vigora. Outra questão a ser frisada é que essa cena reafirma o fato de que as pessoas do palácio são todas solitárias pela impossibilidade de confiança e amor que é sufocada pela dissimulação ali presente.

Outra personagem, que apesar de ser secundária, mostra-se de uma importância singular para o desenvolvimento do drama é Lady Oh, dama da corte do palácio que na sua juventude assemelhava-se a Soo com sua bondade e inocência, havia sido namorada de Taejo antes deste ser rei e que tornou-se mais uma vítima por envolver-se com ele e todos os que o rodeavam.

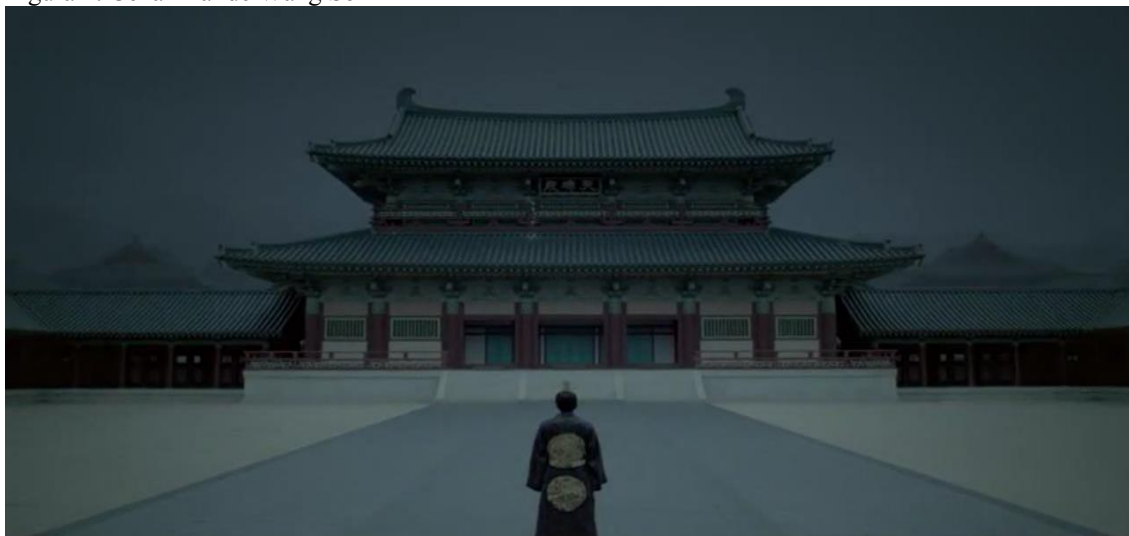
Lady Oh: Antes de vir para o palácio eu dei meu coração para um homem. Ele era um comandante desconhecido e colhia flores e ervas para mim. Pensei que ele esqueceria as ambições dele e viveria uma vida normal comigo. No fim, ele ascendeu para um local onde eu não ousaria tocá-lo [...] **O palácio é um lugar que faz as pessoas darem as costas para qualquer promessa.** O general desconhecido para quem dei meu coração? Como pode ter imaginado, agora ele está sentado no trono. **Ele desejou se casar comigo, mas precisou proteger o trono.** Então ele esqueceu a filha da vendedora de ervas medicinais (SCARLET HEART, 2016. *Grifo nosso*).

Taejo não conseguiu o trono hereditariamente, ele havia conquistado o poder por conta de suas lutas pelo reino e por destituir o antigo soberano da posição, assim quando Lady Oh conheceu a ele nada poderia atrapalhá-los, mas quando assumiu o poder, por necessidades políticas ele precisou casar-se com mulheres de famílias influenciadoras, tendo que abster-se do amor pela filha da vendedora de ervas que não poderia auxiliar o reino com nenhuma aliança e conexões que era o quase obrigatório para um matrimônio com alguém de alta posição.

É claro o sentimento ainda existente do rei por Lady Oh, pois levou-a para ficar próxima a si no palácio, todavia, como destacado acima, o trono é o mais importante para quem está nele. Mais uma vez vemos o palácio sendo destacado como um lugar que faz as pessoas darem as costas para qualquer promessa, mesmo que seja a promessa de amor e lealdade para consigo e para com aqueles que ama. Deixando claro que quando se fala sobre palácio não é somente a estrutura física do local, mas principalmente e as pessoas e influências ali presentes que são capazes de persuadir e manipular qualquer um nome do “povo”, mas que ocorre apenas por benefício próprio, como tudo naquele lugar.

O protagonista do drama, Wang So, abre mão de diversas pessoas que ama para tornar-se rei e ser temido pelo o povo, este que antes o havia rejeitado, contudo, quando finalmente consegue realizar seu desejo vê-se completamente sozinho, abandonado pelas poucas pessoas que ainda restavam ao seu redor, mostrando que sua escolha por ser respeitado fez com que conseguisse estabelecer o bom reinado pelo qual tanto ansiou, mas sofreu com o ônus ao ter arriscado e perdido todos aqueles que não estavam ao seu lado por interesse. Podemos observar essa representação abaixo em uma das últimas cenas do personagem retratadas no drama.

Figura 2: Cena final de Wang So



Fonte: DramaFever

Em *Scarlet Heart: Ryeo* todos os personagens tornam-se vítimas do temor, alguns de forma fatal por conta da falta de sensibilidade e perdão ao próximo. O drama, repleto de reviravoltas, não traz o tradicional final feliz vistos em vários outros do gênero, na verdade mostra, mesmo com um pouco de fantasia, a realidade na qual os atos e decisões tomadas retornam para suas vidas lembrando a tão conhecida frase de *O Pequeno Príncipe* sobre tornarmo-nos responsáveis pelo que fazemos e pelas decisões que tomamos e que podem influenciar toda a nossa história.

5. CONCLUSÃO

Observamos a representação de todo o capítulo XVII de *O Príncipe* no K-Drama e por conta disso mostramos que nessa história até mesmo aquela que seria a melhor opção, segundo o ponto de vista do escritor italiano, pode causar transtornos quando deixamos de lado a sensibilidade pelos demais.

O próprio protagonista é colocado em meio à disputa entre o temor e o amor na qual ele escolhe o trono acompanhado de poder e submissão daqueles que haviam o desprezado e ainda poderia conseguir benefícios para o povo e também para si, todavia, por conta de diversos fatores que ocorrem no desenvolvimento da história, ele também é envolvido pela ambição e pela “sujeira” do palácio que ele tanto condenava ao ponto de separar-se das pessoas que o acompanharam durante sua jornada até a sua ascensão, colocando em questionamento nessa história a concepção de Maquiavel se a escolha do temor realmente seria a melhor neste caso.

Em um de seus estudos, Rousseau *apud* Caetano coloca que entre o temor e a afetividade, obviamente deveria buscar um equilíbrio entre eles, mas tendo que escolher uma que fosse a segunda para que evitar a reputação de pessoa rude que o afastaria dos demais deixando-o assim sozinho em seu glorioso, mas miserável pedestal.

Em seu livro *O homem que ri* (1869), Victor Hugo diz que as experiências humana para as vivências são diversas dependendo da sua natureza, assim os bons amadurecem e os maus apodrecem, percebemos que cada um tem uma resposta para a sua experiência com algo e que estas podem fazer com que nos tornemos melhores ou com que nos percamos de todos e principalmente de nós mesmos, questão esta que podemos observar tanto nessas obras funcionais, como também em nossas vidas cotidianas.

Lembramos que este trabalho não tem o intuito de desvalorizar o pensamento de Maquiavel, mas sim ver sua aplicação dentro do contexto de *Scarlet Heart: Ryeo* para mostrar como isso ocorre sabendo que a história é ficcional e traz outro ponto de vista sobre a colocação estudada mostrando a pluralidade e subjetividade nas sociedades em que nada é fixo e que cada situação pode desenvolver-se de uma forma diferente de acordo com o contexto de cada um.

Referencias

- CAETANO, Leandra de Aguiar. **A importância da afetividade docente para o desenvolvimento cognitivo de educandos das séries iniciais do Ensino Fundamental.** Medianeira; 2013. Disponível em: <http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/4323>. Acesso em: 12 de maio de 2018.
- CARLOS, Giovana. **Da cultura de massa à cibercultura: o caso do fenômeno da cultura pop japonesa no Ocidente.** In: XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2009, Curitiba. Disponível em: <http://pt.slideshare.net/mobile/Gio85/da-cultura-de-massa-cibercultura-o-caso-do-fenmeno-da-cultura-pop-japonesa-no-ocidente-giovana-s-carlos>. Acesso em: 10 de mar. de 2018.

- FRANÇA, Bárbara Lisiak de. **HANA YORI DANGO**: o fenômeno do dorama no Brasil. Salvador: 2011. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=FRANÇA+2011+sobre+cultura+e+mídias+dramas+jaoonesas&btnG=#d=gs_qabs&p=&u=%23p%3DMHb9L2jHk2sJ>. Acesso em: 12 de maio de 2018.
- MADUREIRA, A. V. A. C. **Cultura pop, gênero e Web 2.0 - Estratégias de circulação do K-pop**. Rio de Janeiro: 2014. Disponível em: <http://uff.academia.edu/AlessandraVincio>. Acesso em: 08 de mar. de 2018.
- MADUREIRA, A. V. A. C.; MONTEIRO, D. S. M.; K. C. L, URBANO. **FÃS, MEDIAÇÃO E CULTURA MIDIÁTICA**: dramas asiáticos no Brasil. I Jornada Internacional GEMInIS, São Carlos: 2014. Disponível em: <<https://uff.academia.edu/AlessandraVincio>>. Acesso em: 08 de mar. de 2018.
- MAQUIAVEL, Nicolau. **O Príncipe**. 1513. Disponível em: <http://www.dominipublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=24134>. Acesso em: 03 de mar. de 2018.
- NITRINI, Sandra. **Literatura Comparada**: história, teoria e crítica. 2. ed. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 2000.
- REMAKE, H. **Comparative Literature**; Its Definition and Function. In: Comparative Literature Method and Perspective. Carbondale, London/ Amsterdam, Southern Illinois University Press/Feffer S. Simons, 1971.
- SATO, Cristiane Akune. **JAPOPOP**: o poder da cultura pop japonesa. São Paulo: NSP Hakkosha, 2007.
- SCARLET HEART: RYEO**. Direção de Kim Kiu-tae, Produção de Baek Choong-hwa. Gangwon, Coréia do Sul: Universal Studios e SBS, 2016. 1 Streaming. Legendado. Disponível em: <<https://www.dramafever.com/pt/drama/4926/scarlet-heart-ryeo/>>.
- SILVEIRA, Tasso da. **Literatura comparada**. Rio de Janeiro: Edições GRD, 1964.

A ESCRITA POR INTERMÉDIO DO GÊNERO NOTÍCIA

Edinalva Ferreira Félix Paiva⁴⁰

Resumo

O presente trabalho visa propor uma metodologia para o ensino de Língua Portuguesa ancorada nos gêneros textuais em geral e, em particular ao gênero notícia, com atividades que envolvam leitura, mas principalmente a escrita, uma vez que elas são interdependentes. Mais, especificamente neste trabalho, será abordado a escrita de uma notícia. Os resultados obtidos são promissores, comprovando que por intermédio dos gêneros textuais é possível melhorar a qualidade do ensino de Língua Portuguesa, haja vista que, o ensino com gêneros possibilita ao aluno, formas de interagir em seu contexto social. Para demonstrar o resultado, será apresentado no texto a produção Inicial e a produção final de um dos alunos envolvidos na pesquisa. Para o suporte teórico foram utilizados os seguintes autores: Antunes (2003 e 2010), Bakhtin (1997), Cagliari (1999), Dolz e Schneuwly (2010), Marchuschi (2007) Bronckart (1999) Alves Filho (2011), Pimenta (2005) e Abaurre & Abaurre (2012).

Palavras-chave:

Escrita. Gênero discursivo. Escola.

Introdução

Compreender o ensino de línguas hoje, não é uma tarefa fácil, pois muitos são os professores que ainda estão atrelados ao ensino tradicional, outros tentam ater-se ao modelo dos gêneros, mas que de fato não atendem as exigências propostas pelas teorias acerca desta metodologia de ensino, pois compreender a teoria e não saber transpor para a prática, não resolver o caos que vê-se nas escolas no que diz respeito ao ensino de língua portuguesa.

Assim, a escola está recebendo alunos com capacidades mínimas de leitura e compreensão, haja vista que os alunos simplesmente leem, mas não conseguem compreender a mensagem transmitida pelo texto, e está devolvendo para a sociedade muitos alunos com as mesmas capacidades recebidas. Então o que está acontecendo que a escola não está conseguindo cumprir seu papel? Papel este que deve ter um olhar constante voltado à sociedade, conectando seu saber com a prática cotidiana do aluno, preparando-o para o exercício profissional. A experiência de vivenciar as situações de aprendizagem ensinar o convívio em grupo, indispensável para a vida e o trabalho.

⁴⁰ Mestranda do Programa Profissional em Letras (PROFLETRAS) pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, e-mail: edinalvafelix2009@hotmail.com.

Assim sendo, a metodologia de ensino adotada é de grande importância na formação do sujeito leitor, pois é no âmbito escolar que o aluno poderá compreender os recursos utilizados nos diversos textos que circulam na sociedade.

Vale ressaltar, que a temática desse trabalho, que é a escrita por intermédio do gênero notícia não é algo inovador, é uma questão bastante discutida no cenário educacional. Com isso, sua utilização em sala de aula é muito significativa, pois essas atividades podem constituir desde momentos de reflexão sobre os gêneros até momentos de avaliação das condições de usos, de adequação e de manejo da língua tanto falada quanto escrita.

Assim, objetivamos verificar que contribuições o trabalho com os gêneros, em especial o gênero notícia, pode trazer para o desenvolvimento e aprimoramento de competências e habilidades de leitura, compreensão e produção textual dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Para tal, pretendemos levar nossos alunos a identificar diferentes gêneros discursivos, possibilitando a leitura e a compreensão destes, para então, oferecer condições para que o aluno seja capaz de produzir e compreender textos de qualquer gênero.

Nessa perspectiva, o ensino como base nos gêneros discursivos, pode ter uma contribuição relevante para o ensino da leitura e produção textual, visto que pode contribuir para a apropriação dos gêneros que circulam na sociedade, tornando o aluno capaz de interagir diante das diversas situações comunicativas. Dessa maneira, o ensino da Língua Portuguesa estará atendendo as exigências da sociedade atual.

Assim, ao escolher os gêneros como objeto de ensino, um aspecto importante é a nossa preparação para trabalhar com essa diversidade textual, pois, ainda estamos preocupados apenas em ensinar a estrutura dos textos, esquecemos de focar no que é relevante que é levar o aluno a refletir sobre como os diversos gêneros circulam na sociedade. Portanto, trabalhar com gêneros textuais em sala de aula é uma excelente ferramenta didática para o ensino da linguagem nos seus mais diversos usos do cotidiano.

Para o suporte teórico utilizamos autores como: Antunes (2003 e 2010), Bakhtin (1997), Cagliari (1999), Dolz e Schneuwly (2010), Marchuschi (2007) Bronckart (1999) Alves Filho (2011), Pimenta (2005) e Abaurre & Abaurre (2012). O trabalho está estruturado em 6 seções, na primeira, apresentamos algumas teorizações sobre o gênero do discurso, na segunda, caracterizamos o gênero notícia apresentando o modelo didático deste gênero, na terceira, mostraremos a metodologia utilizada na realização da pesquisa, na

quarta, apresentaremos a análise dos dados coletados, na quinta, as considerações finais e por fim o referencial teórico utilizado.

1– Gênero e o ensino de Línguas

Para compreender os gêneros é necessário fazer um estudo bibliográfico sobre seus aspectos tanto sociais quanto educacionais, pois, eles estão presentes em qualquer ato da fala e, existe independentes de termos ou não noção de sua utilização, de sua estrutura e, sobretudo de sua finalidade. Assim Bakhtin (1997,p. 301) diz que: para falar utiliza-nos sempre do gênero do discurso, em outras palavras, todos os nossos enunciados dispõem de uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo. Dessa forma, a fala é adaptada aos gêneros sem se quer suspeitar da sua existência.

Uma vez que há a necessidade da utilização dos gêneros mesmo sem haver a intenção de seu uso, Bakhtin (op.cit) afirma que: esses gêneros do discurso nos são dados quase como nos é dada a língua materna, que dominamos com facilidade antes mesmo que lhe estudemos a gramática. Então não é preciso ter um conhecimento científico para fazer uso dos gêneros do discurso.

Inegavelmente os gêneros surgem baseados nas diversas formas de comunicação, logo Bakhtin ao classifica-los em gêneros primários e secundários, diz que os primários são mais simples e secundários mais complexos, tudo isso determinado pela circunstância cultural. Ainda segundo Bakhtin (2007, p. 281) “os gêneros secundários absorvem e transmutam os gêneros primários de todas as espécies, que se constituem em circunstâncias de uma comunicação verbal mais espontânea a primeira vem de uma instância cultural mais simples e os segundo de uma instância cultural mais evoluída”.

Assim, de acordo com Marchuschi (2007, p.20), os gêneros textuais surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem, por isso eles podem ser trabalhados em sala, já que a escola é o reflexo da comunidade/sociedade em que está situada e os gêneros também refletem tal sociedade.

Sendo caracterizado como reflexo de uma sociedade, os gêneros sofrem transmutações lado a lado com tal sociedade, pois à medida que a sociedade sofre mudanças, sofre evoluções, tais mudanças e tais evoluções também se aplicam aos gêneros. Como um forte exemplo de mudança ocorrido na sociedade que geram novos gêneros, temos aí o advento das tecnologias que veio aflorar e apresentar para a sociedade um novo gênero que é o e-mail, este nada mais é que uma evolução da nossa velha e conhecida carta.

Assim, tantos os novos gêneros quanto os velhos, tem sua parcela de contribuição para o ensino de línguas, já que o objetivo é facilitar a comunicação. Assim, para Marchuschi (IBID, p.21) os gêneros são definidos por aspectos sócio-comunicativos e funcionais, mas que no entanto, não pode ser desprezado os aspectos formais. Então, embora o mais importante seja a função comunicativa do gênero, sua forma também o caracteriza e o identifica.

Dessa forma, coaduno do pensamento de Bakhtin (1997, p.302) quando diz que: Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos que construir cada um de nossos enunciados, a comunicação seria quase impossível. Assim podemos dizer que os gêneros primários, aqueles que usamos mesmo antes de frequentar as escolas, são mediadores para a criação dos gêneros secundários, aqueles que usamos partindo de uma orientação.

Assim sendo, trabalhar a língua e seus aspectos discursivos e enunciativos senão a partir dos gêneros é praticamente impossível, pois Bakhtin (1997) e Bronckart (1999) defendem que é impossível se comunicar verbalmente a não ser por meio de um gênero, assim como é impossível se comunicar senão por meio de um texto, pois, ao utilizar a língua o falante está executando uma atividade social.

Desta feita, ao interagir com uma determinada esfera social, é preciso adaptar a fala aquela dada esfera, por esse motivo a escola não pode ficar à deriva em relação ao ensino dos diversos gêneros textuais, esse devem ser base de ensino de textos, com o intuito de levar o aprendiz a interagir nas diversas situações de comunicação. Pois, segundo Bakhtin (IBID, p. 303): “são muitas as pessoas que dominando magnificamente a língua, sentem-se logo desamparadas em certas esferas da comunicação verbal, precisamente pelo fato de não dominarem na prática, as formas do gênero de uma dada esfera”.

Porém, ao usar a língua, o aprendiz está mobilizando várias ações de linguagens, tais ações devem ser estruturadas e organizadas para que, de fato, o aprendiz compreenda o funcionamento de um determinado gênero dentro da sociedade, em que setor esse gênero pode circular, quando deve ser utilizado e etc.

2. - Caracterizando o gênero objeto de discussão e aplicação

Hoje em dia, muitos são os gêneros que estão circulando na sociedade, na verdade eles são milhares e milhares e cada nova necessidade de comunicação, surge então um novo gênero. Assim, torna difícil a escolha e a seleção do gênero que melhor atenda aos

propósitos comunicacionais dos alunos e, sobretudo, atenda aos objetivos sociais da escola. O fato é que ao optar por um determinado gênero, junto com ele estão os valores, crenças e saberes da esfera social em que tal gênero circula, com isso, fica evidente que um gênero textual não é apenas um conjunto de textos, ele também tem seus aspectos sociais e culturais.

Dessa forma, Alves Filho (2011, p. 67) defende que o ensino com gêneros se estabelece sob dois enfoques: O primeiro refere-se ao enfoque linguístico, o qual é focado na realização léxico-gramatical e retórica dos propósitos comunicativos incorporados no gênero. Seu principal objetivo é ensinar aos estudantes as qualidades formais e organizadas de gêneros de modo que eles possam reconhecer essas características nos textos que eles leem e as usem nos textos que eles forem escrever, o enfoque linguístico olha para as situações para explicar as estruturas gramaticais e discursivas.

Já o segundo refere-se ao enfoque não linguístico (retórico), mais focado no contexto situacional, nos propósitos comunicativos, nas funções dos gêneros, e em atitudes, crenças e valores. Seu principal objetivo é tornar os estudantes e profissionais conscientes das características situacionais e das funções sociais dos gêneros nos quais eles estão engajados. O enfoque não linguístico olha o texto para interpretar o contexto situacional.

Com isso, percebe-se que optar por ensinar o gênero em sala de aula, é de extrema importância, explorar o gênero escolhido em todos os sentidos, tanto em sua estrutura composicional, forma, conteúdo, quanto suas características situacionais e funções sociais. Nesse sentido é que o ensino com gêneros ganha relevância e valor educacional. Por isso, neste capítulo o gênero notícia será bastante explorado.

Sabe-se que os jornais são veículos de comunicação para o exercício de várias atividades, sobretudo atividades que mantenham seus leitores informados, dentre elas as mais importantes são a divulgação da informação, no caso notícia, e a expressão de opinião, o primeiro refere-se ao espaço reservado para expor as notícias e fatos importantes ocorridos recentemente e o segundo refere-se ao espaço reservado para os colaboradores expressarem sua opinião sobre determinado tema.

Tanto para a divulgação da informação quanto para a construção da opinião, são muitos os atores responsáveis para a construção desses gêneros, pois, cada gênero é direta ou exclusivamente associados e direcionados a determinados leitores. A notícia é um dos gêneros aos quais as pessoas estão diretamente ligadas, pois as mesmas são expostas em sua vida cotidiana, ao ligar a televisão, ao pegar um celular, e até mesmo ao conversar com um

vizinho, isso acontece porque ela é difundida em inúmeros lugares e suporte. Este gênero que é fundamentalmente informativo tem características próprias que serão trabalhadas a seguir.

Essas características abordam o contexto de produção, este diz respeito às condições de produção do gênero, bem como também é o momento em que o produtor se assume como ser social, capacidades discursivas, dizem respeito aos elementos que constroem o texto e por fim as capacidades linguístico-discursiva, que abordam as marcas linguísticas do texto.

No contexto físico de produção da notícia, o produtor é um repórter, jornalista, ou até mesmo um aluno, com a orientação do professor, a produção acontece dentro de uma escola/sala de aula, se a notícia for produzida por um aluno, se produzida por repórter ou jornalista, normalmente será produzida em uma sala específica para tal fim, que recebe o nome de redação. A hora de produção está relacionada ao momento em que a notícia de fato aconteceu, ou seja, representa um tema atual ou acontecimento real. Esse tipo de texto faz parte do nosso cotidiano, portanto o receptor/ leitor pode ser qualquer pessoa interessado na notícia, dentro do contexto escolar, pode ser alunos e professores, pois o objetivo principal deste gênero é informar sobre o que está acontecendo na sociedade.

No contexto sociossubjetivo de produção, o emissor é normalmente um aluno que se encontra no papel social de um jornalista, repórter, editor ou redator, já a função social da escola será a de manter a sociedade informada sobre os acontecimentos reais e, sobretudo atuais, considerados relevantes para os grupos sociais. O texto se dirige ao público em geral (universal) e em particular a leitores que buscam por informações atualizadas a respeito do que tem acontecido recentemente.

Esse gênero, geralmente é produzido no estúdio do jornal/na escola / universidades / cursinhos e circula em todos os ambientes sociais e é veiculado pelos principais meios de comunicação: jornais, revistas, meios televisivos, internet, etc. A ação de linguagem de uma notícia, é baseada em um conteúdo temático que faz parte do mundo objetivo, leitura e produção de informação haja vista que o produtor tem que informar sobre acontecimento reais. Assim, será possível fazer uma síntese para melhor compreensão e visualização das características do contexto de produção da notícia, que se divide em contexto físico e contexto sociossubjetivo. Observe o quadro abaixo:

CONTEXTO DE PRODUÇÃO

CONTEXTO FÍSICO - LUGAR DE PRODUÇÃO: Escola/Sala de aula - MOMENTO DE PRODUÇÃO: Aula de Língua Portuguesa - PRODUTOR: repórter/ jornalista/aluno - LEITOR/RECEPTOR: Professor/alunos/Toda comunidade escolar
CONTEXTO SOCIOSSUBJETIVO - LUGAR SOCIAL: o lugar social de produção é a escola, que terá a responsabilidade de ter a de manter a comunidade escolar informada sobre os acontecimentos reais e sobretudo atuais, considerados relevantes para os grupos sociais. Outro lugar a ser considerado na produção da notícia é a redação de um jornal, que terá o objetivo de informar a sociedade em geral. Em suma o lugar de produção pode ser estúdio do jornal/na escola/universidades/cursinhos e circula em todos os ambientes sociais. - PAPEL SOCIAL DO PRODUTOR: o produtor encontra-se no papel social de um Jornalista, Repórter, editor ou redator, que tem a função social de manter a sociedade informada. - POSIÇÃO SOCIAL DO LEITOR: Manter-se informado sobre os últimos acontecimentos da sociedade - OBJETIVO: informar

D

entr
o
do
pla
no
glo

bal, que se refere às capacidades discursivas, a notícia é formada por dois títulos, ou seja, um principal, também chamado de manchete, que sintetiza o tema que será abordado, e outro um pouco maior, o qual auxilia o entendimento do título principal, ou seja, é um recorte do assunto que será explorado. Após os títulos, apresenta-se a lead, essa por sua vez, corresponde à introdução da notícia, seguido da lead está o corpo da notícia ou episódio, no qual se apresenta uma informação mais detalhada da notícia.

A notícia é, conseqüentemente, um texto informativo, no qual predomina discursos narrativos, podendo aparecer também relato interativo ao mesmo tempo, e a sequência predominante é a narrativa apresentando, portanto, tempo, espaço e as personagens envolvidas.

Abaixo está o quadro representativo das principais características das capacidades discursivas do gênero notícia.

CAPACIDADES DISCURSIVAS

- A notícia é um gênero que pertence ao mundo do relatar, as sequências são geralmente narrativas e expositivas.
- A estrutura composicional é formada pelo título (Manchete), lead, Linha fina (olho da notícia), intertítulos e o corpo da notícia com informações complementares sobre um fato de relevância social que respondem as seguintes perguntas: Quem? O quê? Onde? Quando? Como? e Por quê?

Com relação às capacidades linguístico-discursivas, neste tipo de texto é comum o predomínio da terceira pessoa, o redator, na maioria das vezes, deve manter sua imparcialidade e impessoalidade. O discurso predominante é o teórico ou relato interativo, o que não significa dizer que não possa haver o discurso polifônico. O tempo recente é fundamental para construção da notícia, haja vista que a intenção é atrair a atenção do leitor, e este gosta de novidade.

Assim, há predominância dos verbos no modo indicativo, tempos presente (pretende, é, tem, está, diz, articula...) e pretérito perfeito e imperfeito (foi, mostraram, publicou), bem como elementos de conexão logico-argumentativas como conjunções (mas, porém, e, porque) e marcas de temporalidade: “pela terceira vez”, “quando”, “agora”, “no último dia 5”. Espacial: “Na nossa cidade”

Os recursos linguístico-discursivos são usados para expressar o efeito de objetividade de imparcialidade e de veracidade, tais como: ausência de adjetivos ou expressões qualificativas para se apagar as marcas modais (avaliações, julgamentos, etc). A linguagem verbal e não verbal, também é muito comum neste tipo de texto, bem como a modalização lógica, haja vista que o conteúdo temático deve fazer parte do mundo objetivo.

CAPACIDADES LINGUÍSTICO-DISCURSIVA

- Predomínio da terceira pessoa, podendo também aparecer a primeira;
- Presença da imparcialidade e impessoalidade;
- O discurso predominante é o teórico ou relato interativo;
- Predominância dos verbos no modo indicativo, tempos presente (pretende, é, tem, está, diz, articula...) e pretérito perfeito e imperfeito (foi, mostraram, publicou)
- Existência de elementos de conexão logico-argumentativas como conjunções (mas, porém, e, porque) e marcas de temporalidade: “pela terceira vez”, “quando”, “agora”, “no último dia 5”. Espacial: “Na nossa cidade”;
- Ausência de adjetivos ou expressões qualificativas para se apagar as marcas modais

(avaliações, julgamentos, etc);

- Presença da modalização lógica;

Então, tem-se assim um modelo didático da notícia. Esse por sua vez poderá nortear o trabalho do professor bem como facilitar a compreensão dos alunos, pois algumas dificuldades de leitura e escrita podem estar associadas a uma precária ou insuficiência compreensão do gênero a ser trabalhado, bem como da situação na qual o texto circula.

261

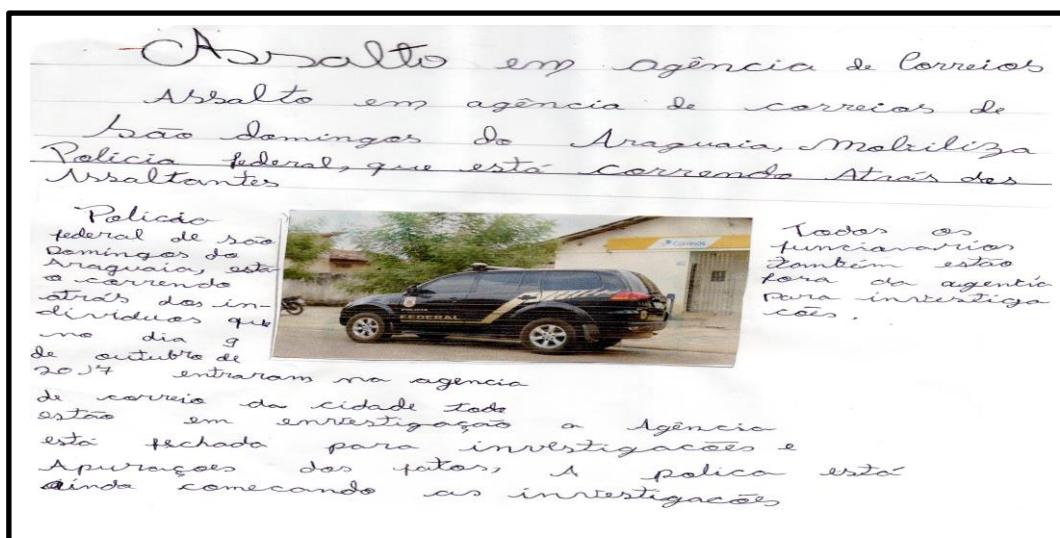
4 – Metodologia

Ao iniciar um trabalho de campo, no qual se pretende levar contribuições significativas aos sujeitos que farão parte dessa intervenção, há necessidade de fazer uma leitura a respeito do que se pretende trabalhar. Com isso esse trabalho terá início com literaturas mais aprofundadas referentes a leitura e escrita, ao gênero discursivo de modo geral, e em particular, ao gênero notícia.

Quanto ao tipo de pesquisa será a pesquisa-ação, essa escolha se deu pelo fato desse tipo de pesquisa procurar unir a pesquisa à ação ou prática, ou seja, é um tipo de pesquisa que nos permite fazer uma reflexão sobre as ações desenvolvidas.

A nossa pesquisa contextualiza-se em uma turma de 9º ano no ano 2018. A referida turma conta com 26 alunos frequentes, com composição significativa tanto de meninos quanto de meninas, faz parte do turno matutino da Escola Municipal de Ensino Fundamental José Luiz Cláudio, localizada no município de São Domingos do Araguaia- Pa, realizada no período de Abril a Maio do corrente ano, para efeito de análise será usado apenas um texto, é importante frisar que não houve critério para a escolha do texto. A pesquisa está organizada em 4 (quatro etapas distintas), a saber:

- 1 – Leitura do material para produção do referencial teórico;
- 2 – Produção inicial dos alunos (a escrita);
- 3 – Produção final (a reescrita);
- 4 - Análise interpretativa dos dados gerados pela pesquisa, produção inicial e final.



4 – Análise dos dados

Assalto em Agência

Assalto em agência de correios de São Domingos do Araguaia, mobiliza Polícia federal, que está correndo atrás dos assaltantes

Polícia federal de São Domingos do Araguaia, estão correndo atrás dos indivíduos que no dia 09 de outubro de 2017 entraram na agência de correio da cidade toda estão em investigação a Agência está fechada para investigações e apurações dos fatos, a polícia está ainda começando as investigações

Todos os funcionários também estão fora da agência para investigações.

A análise do texto será baseada na grade elaborada por Abaurre & Abaurre (2012, p. 56) e adaptada com algumas das sugestões de Antunes (2010, p.69). Obtendo os seguintes aspectos para análise:

1 - Propósito comunicativo (desenvolvimento do gênero discursivo proposto);

Neste item será analisado o propósito comunicativo da notícia e o contexto de circulação do texto bem como o perfil de leitor. Outro aspecto definido foi o fato a ser noticiado: Assalto a Agência dos Correios de São Domingos do Araguaia, tema este selecionado pelo próprio aluno.

2 – Aspectos gramaticais;

Aqui será avaliado o grau de inadequação ou adequação em relação a determinadas regras gramaticais, associada á modalidade escrita da variedade urbana de prestígio. Assim,

procuraremos determinar quais são as inadequações que realmente comprometem a compreensão do texto e as que distanciam a pouca familiaridade do aluno com as estruturas próprias do texto escrito, como bem recomendam Abaurre & Abaurre (2012, p.64)

3 – Coesão.

Neste item observaremos as relações entre as várias ideias a serem apresentadas e qual a maneira a utilizada pelo autor para construir essas relações com os recursos que a língua oferece. Segundo Abaurre & Abaurre (2012, p.65), essa coesão pode acontecer de forma referencial, aquela que cria, no interior do texto, um sistema de relação entre palavras e expressões, permitindo que o leitor identifique os referentes sobre os quais se fala no texto. Os pronomes são elementos fundamentais no estabelecimento da coesão referencial, é de forma sequencial e aquela que cria, no interior do texto, condições para que o discurso avance. As diferentes flexões verbais de tempo e modo e as conjunções são os principais elementos linguísticos responsáveis pelo estabelecimento e manutenção da coesão sequencial no interior do texto.

4 – Coerência

Neste item será observado se a organização dos elementos faz sentido em relação ao acontecimento que será noticiado.

Os resultados da análise foram os seguintes:

1 - Propósito comunicativo (desenvolvimento do gênero discursivo proposto):

Quanto ao propósito comunicativo, podemos observar que o aluno cumpriu bem esse item, a julgar pela função principal do gênero notícia que é relatar um fato e manter o leitor informado.

Já com relação ao desenvolvimento do gênero discursivo proposto, podemos observar que a estrutura precisa ser melhorada, elementos como o olho e a lead deixam a desejar, pois não estão sendo atrativos e não retratam a realidade. Algumas informações importantes acerca do fato a ser noticiado não foram informados, como: suspeitos, provável horário do assalto, essas informações poderiam compor o olho da notícia, pois como bem aconselha o jornalista Richard Noblat “ Vocês só tem uma bala na agulha para capturar a atenção dos leitores, as primeiras linhas de um texto. Se elas não forem capazes de despertar interesse, tchau e benção”.

2 – Aspectos gramaticais:

Sem dúvida nenhuma, o autor demonstra que reconhece a língua padrão, porém, podemos observar que houve alguns erros de concordância nas seguintes construções:

Polícia federal e estão/ toda cidade e estão, o que pode ser caracterizado como uma falta de revisão do texto, já que o autor consegue fazer bem a concordância entre indivíduos e entraram, alguns acentos gráficos como em: agência, notícia, polícia, o que pode também ser caracterizado como falta de revisão do texto, haja vista que há lugares em que essas palavras já aparecem acentuadas. Vale ressaltar que esses pequenos desvios em nada comprometem a estrutura do texto .

3 – Coesão:

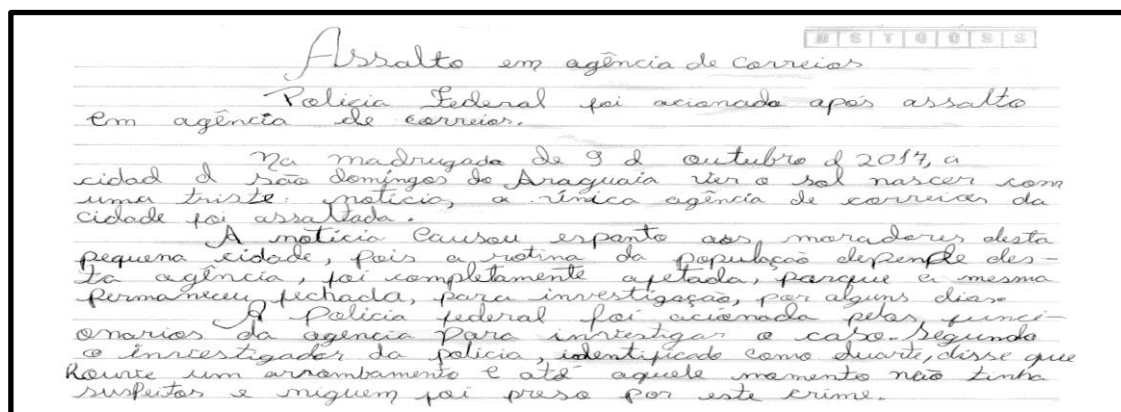
Cada verbo usado remete a uma interpretação diferente, quando o aluno usa o verbo no gerúndio, leva o leitor a entender que a ação da polícia está acontecendo no momento em que o texto está sendo produzido, os verbos no presente leva a uma compreensão de que o fato ocorreu exatamente no dia da produção da notícia e, na verdade, o fato ocorrido deve ser relatado no pretérito, pois trata-se de um fato que já aconteceu. Com isso a coesão sequencial fica comprometida. É importante lembrar que, há casos, em que a notícia é exposta em tempo real, há a obrigatoriedade do uso de verbos no presente

4 – Coerência.

Quanto a coerência, podemos observar que há problemas de coerência, pois, o uso de vários tempos verbais comprometem o sentido do texto, bem como a articulação das informações, não houve progressão, mas sim, uma repetição do tema, o texto gira em torno de uma única informação a investigação da polícia.

Outras informações também seriam de extrema importância, como quanto dias a agência permaneceu fechada, o valor que roubado, que prejuízos esse fato causou a população e etc.

De posse desses dados, é chegada a hora da reescrita do texto, esse é o momento em que o aluno terá a possibilidade de revisar e reavaliar seu texto, reconhecendo que houve falhas, o resultado da reescrita foi o seguinte:



Assalto em Agência de Correios

Polícia Federal foi acionada após assalto em agência de correios

Na madrugada de 9 de outubro 2017, a cidade de São Domingos do Araguaia viu o sol nascer com uma triste notícia, a única Agência de Correios da cidade foi assaltada.

A notícia causou espanto aos moradores desta pequena cidade, pois a rotina da população que depende desta agência foi completamente afetada, porque a mesma permaneceu fechada, para investigação, por alguns dias.

A Polícia federal foi acionada pelos funcionários da agência para investigar o caso. Segundo o investigador da polícia, identificado como Duarte, disse que houve um arrombamento e até aquele momento não tinha suspeitos e ninguém foi

Como pode ser observado, o aluno obteve um avanço significativo quando comparada as duas produções, a inicial e final. Ele conseguiu manter a progressão textual, trazendo informações completares em cada parágrafo escrito, os erros gramaticais já não são perceptíveis, se feito uma leitura rápida. Os verbos foram usados no pretérito, e não mais no gerúndio e não presente como aconteceu na primeira produção. Houve uma coesão referencial e sequencial, no que tange a estrutura do gênero, ele a manteve de forma clara, podendo ser identificado o título, o olho da notícia, bem como lead.

5– Considerações finais

Ao percorrer os conceitos dos gêneros do discurso, compreendemos que estes surgem de acordo com a necessidade de comunicação em uma dada esfera social, isso faz com que o aluno, ao estudar os gêneros em sala de aula, compreenda a realidade que o cerca, sendo capaz de agir e interagir em seu contexto social, pois, um gênero tem sua característica principal atrelado a sua função social. Ao produzir uma notícia, por exemplo, ele busca fato de seu cotidiano, que considera relevante compartilhar com outras pessoas, no caso, a comunidade escolar, composta por pais, alunos e professores, com o compromisso e a responsabilidade de fazer com que o gênero cumpra sua função social, que no caso da notícia é informar.

Todavia, entendemos que para escrever, o aluno precisa ter uma base de conhecimento teórico ou pelo menos um repertório de informações, que pode ser adquirido

por meio de leituras ou até mesmo por intermédio do seu conhecimento de mundo sobre o que pretende produzir, assim, a produção de uma notícia traz a possibilidade de interagir com fatos, com pessoas, ao passo que busca a veracidade do que se pretende noticiar.

Nesse sentido, levamos em consideração a capacidade de comunicação que o aluno já adquiriu, bem como a identificação de possíveis problemas de escrita que por ventura o aprendiz vier a apresentar, como condições essenciais para a adaptação do ensino as suas necessidades, ou seja, o ponto de partida para um trabalho com produção textual é sempre o aluno, sua capacidade de comunicação e o problema que emperra a escrita.

Deste modo, este estudo revelou que o trabalho com a produção textual deve ser o ponto de partida para o ensino da Língua Portuguesa em todos os níveis de ensino, essa produção textual, se feita por intermédio de um gênero, pode contribuir para melhorar o ensino da leitura e especificamente da escrita nas aulas de Língua Portuguesa.

Referencias

- ABAURRE Maria luiza M. & ABAURRE Maria Bernadete M. **Um olhar objetivo para produções escritas: analisar, avaliar, comentar.** – 1 ed.- São Paulo: Moderna, 2012.
- ALVES FILHO, Francisco. **Gêneros jornalísticos: notícias e carta de leitor no ensino fundamental.** São Paulo : Cortez, 2011.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação.** 8ª ed. - São Paulo: Parábola Editorial. 2003.
- _____. **Análise de textos: fundamentos e prática.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** 2ª ed.- São Paulo. Martins fontes, 1997.
- BRONCKART, J.P. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio discursivo.** São Paulo: EDUC, 1999
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & linguística.** São Paulo: Scipione, 2009
- DOLZ, Joaquim, GAGNON, Roxane & DECÂNDIO, Fabrício. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.
- MARCHUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: MACHADO, Ana Rachel et al (Org). **Gêneros textuais e ensino.** – 5ª ed. – Rio de Janeiro: Lucena, 2007.

POESIA, CANTORIA E MEMÓRIA NA OBRA DO POETA POPULAR ZÉ CARDOSO

Hortência Pessoa Rêgo Gomes

Resumo

O repente é uma das manifestações culturais mais populares Nordeste brasileiro. Sua origem remonta aos trovadores medievais, pelo modo como começaram a ser feitas suas apresentações. Admirada pela população sertaneja, é praticada por inúmeros artistas e em sua essência pode ser definido como uma poesia cantada, caracterizada pelo improviso. A criação de versos no momento em que acontecem as apresentações, por isso essa denominação vinda da expressão “de repente”, é tido como surpresa para os que presenciam tais ações. A viola caipira é o instrumento usado nas exposições de repentistas. Assim, a arte do improviso ganha o nome de cantoria, que é cantada, geralmente em dupla, num horário e local previamente determinados, onde os admiradores se reúnem para assistir ao desafio. Buscamos conhecer e registrar a obra do repentista Zé Cardoso. Assim como, as memórias de produção, como foram produzidas e a inspiração para estas. Zé Cardoso nasceu no dia 19 de março de 1951, na cidade de Encanto no Rio Grande do Norte. Foi por livre e espontânea vontade, segundo o mesmo, que se tornou poeta repentista, no início queria ser sanfoneiro, pois tinha como referências Luiz Gonzaga e Jackson do Pandeiro, mas não tinha dinheiro para comprar a sanfona. Assistiu a uma cantoria com João Bandeira e **Geraldo Amâncio**, achou interessante e se apaixonou pelo verso de improviso e decidiu: “Vou cantar repente”. Tornou-se profissional da viola aos 25 anos de idade, bem mais velho do que a maioria dos repentistas. Sua filiação à Associação dos Cantadores do Nordeste, registrada sob o número 494, em 02 de agosto de 1989, na categoria: Cantador Repentista e nome artístico, Zé Cardoso. Mudou-se para a cidade de Limoeiro do Norte, no Ceará, de onde divulga sua arte, por meio de programas de rádio e participação em festivais de violeiros

Palavras-chave:

Poesia, Cordel, Cantoria, Memória

Introdução

O repente é uma das manifestações culturais mais populares no Norte e Nordeste brasileiro. Sua origem remonta aos trovadores medievais, pelo modo como começaram a ser feitas suas apresentações. Admirada pela população sertaneja, é praticada por inúmeros artistas e em sua essência pode ser definido como uma poesia cantada, caracterizada pelo improviso. A criação de versos no momento em que acontecem as apresentações, por isso essa denominação vinda da expressão “de repente”, é tido como surpresa para os que presenciam tais ações.

O ato de improvisar rimas ou versos pode receber denominações diferentes de acordo com o instrumento musical que acompanha as apresentações. Um tipo de modalidade do repente, acompanhado pelo pandeiro é chamado de embolada, também conhecida

como Coco de embolada, Coco-de-improviso ou Coco de repente, bastante visto nos estados do Nordeste, onde é especificamente mais popular.

No repente, a viola caipira é o instrumento usado nas exposições de repentistas. Assim, a arte do improviso ganha o nome de cantoria. Que é cantada, geralmente em dupla, num horário e local previamente determinados, onde os admiradores se reúnem para assistir ao desafio. Quando o repente é feito sem acompanhamento chama-se entoada ou aboio, uma espécie de narrativa do cotidiano sertanejo feito de modo mais melódico, no intuito de se assemelhar ao ruído emitido pelo vaqueiro quando faz o aboio do gado.

Luiz da Câmara Cascudo, estudioso do folclore, dedicou grande parte de sua vida e de sua obra ao estudo e divulgação dessa e de outras artes, tradições folclóricas muito fortes na região Nordeste. A cantoria tem regras e gêneros que são obedecidos fielmente pelos cantadores. Cantar repente, como o próprio nome já diz, é cantar de improviso e exige muita astúcia e rapidez de raciocínio. O repentista ou violeiro, como são conhecidos os cantadores, tem uma memória espantosa e uma precisão surpreendente, pois podem passar horas atacando e se defendendo, respondendo charadas, recitando trava-línguas e desfazendo insultos. E nesses encontros são formuladas verdadeiras filosofias populares e obras-primas da poesia. Os versos improvisados pelos poetas do repente são apresentados em diferentes modalidades, que se aproximam do modo como os poetas clássicos apresentavam seus poemas. Possuindo regras e uma estrutura específica para cada modalidade. Entre as criações dos poetas clássicos que vieram a ser usadas pelos nossos repentistas, estão as modalidades: sextilhas, sete linhas ou sete pés, mourão, décima, galopemos à beira-mar, toada alagoana, entre outras.

João Santana, em seu livro “A Origem do Repente”, em forma de versos, conta a origem e a história da arte. Segundo o autor, no Brasil, o repente teve origem na segunda metade do século XIX, na Serra do Teixeira, sertão da Paraíba, região onde os primeiros repentistas começaram a travar desafios.

Foi na Serra do Teixeira,
Mais especificamente,
Onde um grupo de poetas,
Agindo brilhantemente,
Consolidou o formato
Brasileiro do Repente.

Segundo Câmara Cascudo, a maioria desses primeiros repentistas cultivava o hábito da leitura e da escrita e vivia da agricultura, comércio e outras atividades, sendo o resultado financeiro das cantorias uma renda complementar. Cascudo (1998) assim define cantador:

Cantor popular nos estados do nordeste (...) dizendo pelo canto, improvisado ou memorizado, a história dos homens famosos da região, os acontecimentos maiores. (CASCUDO, 1998, p. 236).

Cascudo, também, atribuiu à figura do cantador, vários atributos que o senso comum atribui ao homem de origem popular: “analfabeto, semiletrado, andrajoso, errante” (CASCUDO, 1998, p.237), mas também faz outras afirmações que distinguem o cantador, por assim dizer: “tem ele todo o orgulho do seu estado”, “nunca recusam o desafio, vindo de longe ou feito de perto” (CASCUDO, 1998, p. 237). E deixa claro que o compasso musical é para o cantador quase sem valor, pois este serve de acompanhamento “no intervalo entre a pergunta e a resposta, enquanto um dos adversários prepara o verso seguinte” (CASCUDO, 1998, p. 349). Para ele, Cantoria é “a disputa poética cantada, o desafio entre os cantadores do nordeste brasileiro” (CASCUDO, 1998, p. 238).

A cantoria, feita no improviso, é um gênero oral e, devido à estas características, sofre a carência documental e escrita da maioria de suas produções. O registro e o estudo dessas produções é uma das formas de guardar para as gerações futuras estas obras, assim como, fazer um levantamento do que é produzido pelos cantadores de viola e o contexto em que estas são produzidas.

Zé Cardoso: vida, poesia e cantoria

Neste contexto, buscaremos conhecer e registrar a obra do repentista Zé Cardoso. Assim como, as memórias de produção, como foram produzidas e a inspiração para estas. Estes poetas emocionam e se emocionam quando produzem e apresentam seus versos, pois estes costumam retratar sua vida e seu lugar, misturando sua vida e sua arte.

Apresentaremos agora o poeta repentista José Cardoso da Silva, o Zé Cardoso, que nasceu no dia 19 de março de 1951, na cidade de Encanto no Rio Grande do Norte. Foi por livre e espontânea vontade, segundo o mesmo, que se tornou poeta repentista, no início queria ser sanfoneiro, pois tinha como referências Luiz Gonzaga e Jackson do Pandeiro, mas não tinha dinheiro para comprar a sanfona. Assistiu a uma cantoria com João Bandeira e **Geraldo Amâncio**, achou interessante e se apaixonou pelo verso de improviso e decidiu: “vou cantar repente”. Tornou-se profissional da viola aos 25 anos de idade, bem mais velho

do que a maioria dos repentistas. Sua filiação à Associação dos Cantadores do Nordeste, registrada sob o número 494, em 02 de agosto de 1989, na categoria: Cantador Repentista e nome artístico, Zé Cardoso. O primeiro poeta a formar dupla com Zé Cardoso foi o repentista Antônio Nunes de França, com quem dividiu durante um tempo o Programa Violas e Violeiros, na Rádio Vale do Jaguaribe, em Limoeiro do Norte. Zé Cardoso mudou-se para a cidade de Limoeiro do Norte, no Ceará, de onde divulga sua arte, por meio de programas de rádio e participação em festivais de violeiros.

Filho de um vaqueiro e grande aboiador da região, Zé Cardoso conta a história de seu pai no poema **Papai também foi vaqueiro**:

Quando eu avisto um vaqueiro
Montado em seu alazão
De perneira e guarda peito
Chapéu espora e gibão
Recordo o maior vaqueiro
Que conheci no sertão

Falo de manoel cardoso
Que campeando viveu
Pegou gado amansou burro
Levou depois que morreu
O aboio mais bonito
Que o sertão já conheceu

Relembra que a perda precoce do pai, quando tinha oito anos, deixou a infância mais difícil, ao lado da mãe e dos irmãos, trabalhando no roçado, da qual diz não ter saudades. Na adolescência, descobriu a poesia e passou a acompanhar programas de rádio que transmitiam cantorias, para aprender com os grandes poetas desta época. Enfatizando a grande importância destes programas no amadurecimento e crescimento profissional de um cantor, sendo um importante veículo de divulgação e apresentação dos cantadores. (CASTRO,2009,p. 224)

Diz que “Ser cantor é acima de tudo ser cidadão”. A cidadania, o respeito e o compromisso com a profissão e com os ouvintes são elementos essenciais para ter orgulho de ser um cantor e procura fugir dos estereótipos que marcaram a figura dos cantadores, que eram considerados pessoas sem responsabilidades cachaceiros e não cumpridores dos tratos de cantoria. (CASTRO,2009,p. 223)

Sobre si mesmo, sua origem humilde e sua profissão, Zé Cardoso cantando com Sebastião Dias disse, depois de sofrer uma humilhação no final do verso em que o oponente dizendo que era doutor e que estava perdendo tempo cantando com ele:

Aprendi a cantar sem professor
Com a graça de Deus eu sou completo
Você vem me chamar de analfabeto
Exibindo um diploma de doutor
No congresso que eu for competidor
Vou ganhar de você de dez a zero
Bastião eu vou ser muito sincero
Se eu deixar de cantar não sou feliz
Ser poeta eu sou porque Deus quis
Ser doutor eu não sou porque não quero

Contrariando a imagem retratada por Cascudo, que atribui à figura do cantador como um homem de origem popular: “analfabeto, semiletrado, andrajoso, errante” e tornando estes versos num dos momentos mais geniais da cantoria nacional. Estes versos abrem a música Xote Universitário, de Santanna, o poeta cantador, com letra de Accioly Neto e Santanna. E que a mesma despertou-me o interesse em conhecer o poeta e sua obra.

Como é difícil encontrar registros escritos de sua obra, buscamos alternativas de acesso a esta. Fizemos busca na Internet e encontramos poucas referências e registros da mesma. Mas, parte de sua obra está acessível em vídeos e áudios, disponibilizados no *site* americano de vídeos Youtube e outras plataformas de compartilhamento.

Uma das obras encontradas foi “*Os dois pés de tamarindo da casa de meus avós*”, no qual o autor descreve parte de sua infância. Encontramos, também, um vídeo publicado em 21 de abril de 2016, em que o poeta conta a “*Historia do Olho D’água e os 2 pés de Tamarindos*”. Nele, o poeta conta que os mesmos serviram de inspiração para a criação de dois poemas e que fizeram parte de sua infância. Após, a vida adulta retornou para a comemoração dos noventa anos de idade de sua mãe. Aproveitou para apresentar os lugares de sua infância para os membros mais novos da família.

O registro destas memórias de infância, do contexto socio-histórico, das inspirações e como foram produzidas são elementos essenciais para compreender as letras das canções e poemas do poeta Zé Cardoso. Assim, nos propomos a fazer um levantamento de sua obra, conhecer seu contexto de produção, através do resgate de memórias do mesmo. Buscando a valorização e preservação da poesia e cultura popular nordestina, representada neste projeto pelo referido poeta.

A oralidade tem sido objeto de um novo enfoque, a partir de pesquisas interdisciplinares inspiradas na observação da vivência oral e não mais na hegemonia dos modelos explicativos do mundo letrado. O exemplo de vivência da oralidade que

abordaremos neste trabalho é a produção de um poeta repentista cantador, que faz da cantoria, sua arte, uma parte oral da poesia popular.

Os estudos sobre tradição oral e cultura escrita têm revelado aportes importantes para se entender melhor a confluência de modos de pensar com os quais convivemos no momento atual, uma vez que convivemos simultaneamente com a tecnologia da escrita, em diferentes meios, gêneros e suportes, e com a oralidade, a qual apresenta várias formas de expressão.

A oralidade como forma de expressão é nata ao ser humano. Mas em se tratando de pesquisa de cunho científico, deve receber um embasamento teórico que dê suporte a esta. No meio científico, por exemplo, cientistas e pesquisadores registram suas descobertas por meio de agendas, portfólios e diários e comunicam-se entre si por meio de cartas, ou mais recentemente, por meio de e-mails, nos quais o gênero predominante é a **memória**.

Segundo Canuto (2010), Memórias são textos produzidos para rememorar o passado, vivido ou imaginado. Para isso, as palavras devem ser cuidadosamente escolhidas, com o objetivo de conduzir o leitor por cenários e situações reais ou imaginárias. Têm como ponto de partida experiências vividas pelo autor no passado, contadas como são lembradas no presente. Incluindo elementos que permitam ao leitor ou ouvinte vivenciar e compreender o contexto, o meio em que a narrativa se passa. Há situações em que a memória se apresenta por meio de perguntas que fazemos ou que fazem para nós. Em outras, a memória é despertada por uma imagem, um cheiro, um som.

Esse tipo de narrativa aproxima os ausentes, permite o conhecimento dos fatos e compreensão do passado, conhecer outros modos de viver, outros jeitos de falar, outras formas de se comportar e representa possibilidades de entrelaçar novas vidas com as heranças deixadas pelas gerações anteriores. Pode unir moradores de um mesmo lugar e fazer que cada um sinta-se parte de uma mesma comunidade. Isso porque a história de cada indivíduo traz em si a memória do grupo social ao qual pertence. Nas memórias teremos, geralmente, o narrador-personagem, que tem por característica se apresentar e se manifestar como eu e fala a respeito daquilo que viveu. Conta a história dele sempre de forma parcial, considerando um único ponto de vista: o dele. Esse encontro é uma experiência humanizadora. (CANUTO, 2010).

O autor de memórias usa os verbos para marcar um tempo do passado. Eles indicam ações e têm a propriedade de localizar o fato no tempo, em relação ao momento em que se fala.

Assim, propomos o levantamento da obra do poeta Zé Cardoso, fazer um registro

escrito e conhecer o contexto de produção desta. Dado o pouco registro escrito desta, pode se perder ao longo do tempo, não permitindo que chegue às gerações futuras. O referido poeta já se colocou à disposição para a realização do trabalho e disponibilizará seu acervo pessoal, assim como, concordou em nos conceder entrevistas para conhecimento das memórias de sua vida e carreira artística e de produção.

Na obra de Zé Cardoso, podemos encontrar exemplos de memórias em forma de poesia, como em *Papai também foi vaqueiro*, em que narra a história de seu pai e Os dois pés de tamarindo da casa dos meus avós, em que fala da sua infância. Assim como, outros poemas em que tratam de assuntos mais abrangentes, como o contexto social do país.

Referências

- ALTENFELDER, A. H. CLARA, R. A. **O gênero memórias literárias**. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/artigos/artigo/1339/o-genero-memorias-literarias>. Acesso em: março de 2018
- ARANTES, A. A. **O que é Cultura Popular**. 14^a Edição. São Paulo. Editora Brasiliense, 1998.
- Associação dos Cantadores do Nordeste. **Perfil Zé Cardoso**. Disponível em: <http://sociosacn.blogspot.com.br/2012/10/matricula-data-filiacao-nome-cardoso-da.html>. Acesso em: 12 de março de 2018.
- AYALA, M. I. N, AYALA, M. (Org) **Metodologia para a pesquisa das culturas populares: uma experiência vivenciada**, Crato: Edson Soares Martins Ed., 2015. 380 p.
- CANUTO, G. **Memórias**. Disponível em: http://generostextuais2010.blogspot.com.br/2010/03/blog-post_2077.html. Acesso em: 12 de março de 2018.
- CASCUDO, L. C. **Dicionário do Folclore Brasileiro**, Rio de Janeiro, Ediouro, 1998.
- _____. **Vaqueiros e cantadores**. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: USP, 1984.
- CASTRO, S. O. **Memórias da cantoria: palavra, performance e público**. Fortaleza, UFC, 2009. Tese de doutorado. 263 f. Disponível em: www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/957. Acesso em: março de 2018.
- CARDOSO, Z. **Papai também foi vaqueiro**. Disponível em: <http://cordelnoscocais.blogspot.com.br/2012/12/vaquejada-poemas-e-cancoes.html>. Acesso em: 12 de março de 2018.
- _____. **Vi de tudo no mundo e não achei cantador pra cantar na minha frente**. Disponível em: <http://cantoriasecordeis.blogspot.com.br/2008/>. Acesso: 16 de março de 2018.
- _____. **Aprendi cantar sem professor**. Disponível em: <http://aartedomeupovo.blogspot.com.br/2010/05/ze-cardoso-ser-poeta-eu-sou-porque-deus.html>. Acesso em 12 de março de 2018.
- _____. **Poeta Zé Cardoso conta a História do Olho D'água e os 2 pés de Tamarindos**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Z2SqAimfeb4>. Acesso em março de 2018.

_____ **Os dois pés de tamarindo da casa dos meus avós.** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ms2UTmhnyYg> . Acesso em março de 2018.

_____ **O que é que me falta fazer mais.** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6gSQTOL4qw0>. Acesso em março de 2018.

LOPES, G. M. **De pés-de-parede a festivais:** um estudo de caso sobre o repente nordestino na grande São Paulo. Campinas, SP: [s.n.], 2001. Dissertação de mestrado. Disponível em: repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/270045/1/Lopes_GustavoMagalhaes_M.pdf.

Acesso em: março de 2018

TELES, V. CARDOSO, Z.. **De tudo eu já fiz um pouco.** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IEG1Jr5RH9M>. Acesso em março de 2018.

RAMALHO, E. B. **Cultura oral em novos estudos:** A cantoria nordestina. Disponível em: <http://www.seer.uece.br/?journal=opublicoeoprivado&page=article&op=view&path%5B%5D=294>

SANTOS, J. L. **O que é cultura.** São Paulo: Brasiliense, 2006. (Coleção primeiros passos)

SANTANA, J. **A Origem do repente.** Digital. Disponível em: <http://www.versoencantado.com.br/wp-content/uploads/2014/11/ecordel-a-origem-do-repente.pdf>. Acesso: 17/03/2018.

SANTANA, D. P. **Poesia popular nordestina:** uma abordagem para o tratamento da relação fala-escrita. Dissertação de Mestrado, 2009. 149 f.: il. Disponível em: http://www.unicap.br/tede/tde_arquivos/2/TDE-2010-05-10T202214Z-279/Publico/dissertacao_doralice.pdf. Acesso em: março de 2018.

SAUTCHUCK, J.M.M. **A poética do improviso:** prática e habilidade no repente nordestino. 2009. 214 f. Tese (Doutorado em Antropologia), Universidade de Brasília, Brasília, 2009. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/5091>. Acesso em: março de 2018.

SILVA, L. **Os Grande Astros da Poesia**”. Recife: Edições Bagaço, 2009. 215 p.

TEIXEIRA, L. A. **Literatura de cordel no brasil: os folhetos e a função circunstancial.** Trabalho de Conclusão de Curso. Brasília: UniCEUB, 2008. Disponível em: <http://repositorio.uniceub.br/bitstream/123456789/1840/2/20513195.pdf> . Acesso em: março de 2018

ZÉ LUCAS. **Origem da cantoria nordestina.** Disponível em: <https://culturapopularetc.blogspot.com.br/2010/01/origem-da-cantoria-nordestina.html>. Acesso em; 13 de abril de 2018.

O *BILDUNGSROMAN* FEMININO DO SÉCULO XIX EM *A SENHORA DE WILDFELL HALL* E *JANE EYRE*

Cindy Conceição Oliveira Costa (UESPI)⁴¹

Resumo:

O *Bildungsroman* surge na Alemanha, no final do século XVIII, tendo Goethe como um de seus principais expoentes. Pertencem a este gênero romances nos quais são retratados os processos de formação e amadurecimento do protagonista, diante de situações de confronto com os acontecimentos do mundo, da sociedade. Nesses romances, é destacada a prioridade da subjetividade mediante os valores sociais da época em que estão situados. Entretanto, a tradição desse tipo de romance estendeu-se para além dos limites do período e de sua nacionalidade. Este era considerado um gênero literário exclusivamente masculino, pelo fato de que “às mulheres não era, na época, possível a liberdade de movimentos que permite ao herói o contato com múltiplas experiências sociais decisivas no percurso de autoconhecimento” (FLORA, 2009). Contudo, sua temática se tornou popular na literatura produzida por mulheres na Inglaterra do século XIX. Os *Bildungsromane* femininos podem ser considerados como uma transgressão ou reinvenção do gênero tradicional. Tendo isso em vista, o presente trabalho teve como objetivos: compreender o *Bildungsroman* feminino do século XIX; investigar o projeto romântico na era vitoriana presente nas obras; e comparar a representação da subjetividade feminina, mediante os valores sociais da época, nas protagonistas. Quanto à sua metodologia: ela é bibliográfica, de cunho sociológico, possuindo caráter explicativo. Assim, foram utilizados como aporte teórico autores como: Maas (2000), Pinto (1990), Mendes (1983), Bakhtin (1997), Galbiati (2013), entre outros.

Palavras-chave:

Bildungsroman feminino. Literatura feminina. Era vitoriana. *A Senhora de Wildfell Hall*. *Jane Eyre*.

INTRODUÇÃO

Segundo Galbiati (2011, p. 02) entende-se por *Bildungsroman* os romances nos quais são retratados os processos de formação e amadurecimento do protagonista, em que a personagem central da obra encontra-se diante de situações de confronto com os acontecimentos do mundo, da sociedade em que está inserido. Nesses romances, é destacada a prioridade da subjetividade mediante os valores sociais da época em que estão inseridos.

No século XIX, mais precisamente a partir de 1837, na Era Vitoriana, a Inglaterra passava por um processo de enriquecimento nas Ciências Humanas, Artes e Literatura. O

⁴¹ Acadêmica do curso de Licenciatura Plena em Letras Português da Universidade Estadual do Piauí. E-mail: cindyoliveira87@gmail.com.

Orientadora: Lucélia de Sousa Almeida (UESPI/UNB). Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Piauí. Doutoranda em Letras pela Universidade de Brasília. Membro do Grupo Literatura e Cultura (UNB). Tem experiência na área de Letras, Estudos do Discurso, Literatura Brasileira, Estudos Bakhtinianos e da Linguagem. Orientadora deste trabalho, que foi desenvolvido a partir do Projeto da Monografia de Conclusão de Curso. E-mail: almeida.lucelia@hotmail.com.

Bildungsroman ancorou-se como um conceito muito popular, sendo percebido em obras dos autores aclamados da época, como Charles Dickens. Esse período também ficou marcado pela intensificação da escrita feminina, com obras que surgiram para dar mais reconhecimento e visibilidade às mulheres na Literatura.

Porém, o *Bildungsroman* era considerado um gênero literário exclusivamente masculino, pelo fato de que “às mulheres não era, na época, possível a liberdade de movimentos que permite ao herói o contato com múltiplas experiências sociais decisivas no percurso de autoconhecimento” (FLORA, 2009). Contudo, sua temática se tornou popular na literatura produzida por mulheres na Inglaterra do século XIX, em que o processo de formação e subjetividade das personagens femininas é colocado à mostra.

Em *A Senhora de Wildfell Hall* (1848) e *Jane Eyre* (1847), as autoras, Anne e Charlotte Brontë, fazem uma quebra desse estereótipo. Suas personagens assumem e mostram que as mulheres possuem um âmagio tão complexo quanto o dos homens, e não apenas uma superficialidade definida pela beleza. Portanto, é importante frisar a denominação de *Bildungsroman* feminino, uma vez que a análise feita no presente trabalho foi constituída a partir do desenvolvimento das personagens principais femininas de cada obra.

A TRADIÇÃO DO *BILDUNGSROMAN*

De acordo com Wilma Maas (2000, p. 13), o termo *Bildungsroman* foi cunhado em 1810, por Karl Morgenstern, um professor alemão de Filologia Clássica. No entanto, começou a fazer parte do discurso acadêmico apenas através da obra *A vida de Shleiermacher* (1870), do filósofo idealista Wilhelm Dilthey. Sendo ele quem difundiu o termo e o conceito do “romance de formação”, apoiado em compromissos ideológicos e princípios iluministas.

Na Alemanha, a consolidação do gênero romance e sua posição canônica acontecem apenas no final do século XVIII, através de nomes como Goethe, Wieland e Dilthey, os quais começaram a se dedicar a esse tipo de gênero literário. Maas (2000, p. 14) explica que o *Bildungsroman* está intimamente ligado aos conceitos em circulação cultural daquele século: “como a educação e formação das diferentes classes sociais, ao lado do estabelecimento do romance como gênero literário ‘digno’”.

Conforme elucida Maas (2000, p. 20), o autor do termo, K. Morgenstern, associa-o ao romance *Os Anos de Aprendizado de Wilhelm Meister* (1795), de J. W. Goethe, criando, portanto, o que a historiografia literária reconheceria como o paradigma do gênero. Para Galbiati (2013), os princípios iluministas presentes em seu texto, e “o esforço pela nacionalização da literatura alemã fez com que o *Bildungsroman* adquirisse, então, o estatuto de forma específica no interior da tradição romanesca, determinado posteriormente pela crítica.” (p. 30). Em conjunto com essa obra, *Agathon* (1766), de Wieland, é considerado o protótipo do gênero, uma vez que ao serem incluídas no cânone literário:

[...] estas obras permitiram o surgimento de um tipo de romance com traços antropológicos, pois focalizam o processo de desenvolvimento interior do protagonista no confronto com os acontecimentos do mundo, destacando a prioridade da subjetividade sobre os valores sociais vigentes. (GALBIATI, 2013, p. 30).

No início, o *Bildungsroman* foi desenvolvido como um largo conceito para “relevar a dignidade artística e legitimar o valor de um tipo de romance ‘filosófico’ que, conforme ao pragmatismo ético, pedagógico e racional iluminista, [...] melhor servia ao propósito de avigorar nos jovens a elevação moral e a força de caráter masculino.” (CARVALHO, 2010, p. 89 *apud* GALBIATI, 2013, p. 31). Desse modo, a intenção do *Bildungsroman* seria instruir, ajudando o indivíduo no seu processo de desenvolvimento da cultura e aperfeiçoamento de suas faculdades intelectuais.

Quanto à sua classificação, o *Bildungsroman* é considerado um gênero (ou subgênero) narrativo que surge como uma expressão da individualidade “diante da consolidação da sociedade burguesa, apontando o momento de transição social, econômica, política e humanística pela qual a Alemanha estava passando” (GALBIATI, 2013, p. 29). Por isso, é considerado por muitos estudiosos como o “gênero da burguesia emergente”, em face do momento histórico que o país se encontrava na virada do século para o XIX. O conflito entre o indivíduo e o mundo fazia parte do projeto romântico de construção de uma identidade nacional alemã. (*Id.*, *Ibid.*, p. 29).

Se tratando da dinâmica do romance, de acordo com Bakhtin (1997), ela se dá de modo que “os acontecimentos e episódios nele [romance] representados, consiste em movimentar o herói no espaço, na hierarquia social: ele é mendigo, fica rico, é plebeu, torna-se nobre. [...] Os acontecimentos modificam-lhe o destino.” (p. 237). Todos esses acontecimentos estavam ligados ao desenvolvimento da identidade de uma personagem masculina.

Para Janzen (2005, p. 74 *apud* GALBIATI, 2013, p. 30), a concepção intrincada de *Bildung* como formação, educação, aprendizagem, processo de civilização, etc., baseava-se nos conceitos renovadores do Iluminismo, e foram esses pressupostos que contribuíram para enfatizar a importância do estabelecimento da educação institucional. Contudo, ainda ao final do século XVIII, o *Bildung* distingue-se de educação. O conceito de formação passou a ser ligado à “independência, liberdade e autonomia do sujeito em busca de autoconhecimento.” (GALBIATI, 2013, p. 30). De modo que “a jornada do protagonista fundamentava-se por uma busca [...], há um estado de insatisfação gerado por um ambiente opressor ou desprovido de condições suficientes para o desenvolvimento do herói.” (*Id.*, *Ibid.*, p. 36). Seu processo de amadurecimento é longo, dificultoso e gradativo.

Há uma certa dificuldade de conceituação de romances dentro do gênero *Bildungsroman*. Conforme explica Galbiati, elas ocorrem, de certo modo, por conta da “limitação no contexto germânico entre 1795 a 1825, à complexidade semântica da ideia de *Bildung* e à flexibilidade/abrangência das características após a abertura ao processo de significação transcultural.” (2013, p. 34). Entretanto, a flexibilidade do *Bildungsroman* como forma/gênero, abre espaço para que inúmeras narrativas possam ser classificadas dentro de suas características.

Wilma Patricia Maas, esclarece que Jürgen Jacobs, em seu livro publicado em 1989, a respeito do *Bildungsroman*, propõe uma sistematização dessas características que definem uma narrativa como pertencente ao gênero. O autor enumera as características que configuram esse tipo de romance, e conceitua que devem ser consideradas como pertencentes ao gênero, obras cujo núcleo da história seja a vida de uma personagem jovem, e a história conduzida por meio de sucessões de enganos e decepções, até se chegar a um equilíbrio com o mundo. Esse equilíbrio “é frequentemente descrito de forma reservada e irônica; entretanto, ele é, como meta ou ao menos como postulado, parte necessariamente integrante de uma história de formação.” (p. 37 *apud* MAAS, 2000, p. 62).

Na Inglaterra, durante a Era Vitoriana, o tipo de romance mais popular na Grã-Bretanha era o chamado *novel of youth*. Essas narrativas seriam na Literatura Inglesa o equivalente ao *Bildungsroman*, podendo ser assim classificadas. Os princípios de educação, desenvolvimento e de uma jornada estão presentes em cada *Bildungsroman* inglês. (BUCKLEY, 1974 *apud* GALBIATI, 2013, p. 38). Dessa maneira, a fórmula basilar do *Bildungsroman* revela-se apropriada no período vitoriano, no qual “as oportunidades

apresentadas ao herói ecoavam as experiências vivenciadas naquela época.” (*Id., Ibid.*, p. 38).

A tradição do romance de formação se estendeu para além dos limites de sua origem, o que fez com que esse tipo de narrativa sobrevivesse ao tempo e fosse se reconfigurando. De modo que o termo também se firmou como um “[...] conceito produtivo em quase todas as literaturas nacionais de origem europeia e americana, [...] permitindo que tal conjunto de características assumisse tamanha maleabilidade que cada nação, dentro de seu estilo e época, tivesse o seu próprio *Bildungsroman*.” (GALBIATI, 2013, p. 39).

É perceptível que, na história do *Bildungsroman*, existe a preponderância de personagens principais homens, mostrando-se como reflexo da tradição patriarcal. Diante disso, a partir de estudos críticos dedicados à literatura de autoria feminina, o chamado *Bildungsroman* feminino revelou-se muito influente. Isso “permite a reavaliação da imagem da mulher (na sociedade e no cânone), por meio da representação literária de suas experiências no seu respectivo processo de auto formação.” (GALBIATI, 2013, p. 40).

O *BILDUNGSROMAN* FEMININO

Maas (2000, p. 243) afirma que a crítica vem se preocupando com a revisão historiográfica da tradição literária alemã, dando continuidade a uma crítica iniciada por Friedrich Schlegel (1772-1829). Tendo isso em vista, os estudos sobre os tipos de *Bildungsroman* ainda estão em pauta, como no caso dos romances de formação femininos. Cristina Ferreira Pinto é uma dessas autoras que se preocuparam com esse estudo. Em seu livro *O Bildungsroman feminino: quatro exemplos brasileiros* (1990), ela aborda a “ausência” de *Bildungsromane* (termo no plural) femininos, por conta do que se postulava tradicionalmente.

A autora questiona sobre o porquê da quase total ausência da mulher como personagem principal no *Bildungsroman*, e ainda sobrepõe que o problema dessa ausência na tradição do gênero, tem sido levantada pela Crítica Feminista. Conforme Cristina Pinto: “nos últimos dez anos têm surgido novos trabalhos que procuram estabelecer a existência de uma tradição feminina do *Bildungsroman* e que propõem uma redefinição do gênero.” (1990, p. 14). Essa tradição integra-se de obras escritas por mulheres e que contém determinadas características que configuram o gênero. A autora estabelece então um *corpus* dessas características:

[...] infância da personagem, conflito de gerações, provincianismo ou limitação do meio de origem, o mundo exterior (*the larger society*), autoeducação, alienação, problemas amorosos, busca de uma vocação e de uma filosofia de trabalho que podem levar a personagem a abandonar o seu ambiente de origem e tentar uma vida independente. (*Id.*, *Ibid.*, p. 14)

Essa definição, porém, não seria de todo adequada. Na verdade, existe uma problematização acerca do *Bildungsroman* feminino, entre seguir a tradição, redefini-la ou destoar de vez das características em comum com o romance de formação masculino. Uma dessas distinções seria a idade, pois em muitos *Bildungsromane* femininos, a personagem principal só começa a sua jornada de autoconhecimento/desprendimento/liberdade na fase adulta, o que muitas vezes é motivado pelo não cumprimento de suas aspirações individuais depois do casamento.

Como explica Maas (2000, p. 248), a autora compreende a apropriação do *Bildungsroman* pelas escritoras como uma “prática subversiva”, que acontece de modo a afirmar a força da literatura feminina diante do cânone literário, o qual por muito tempo foi predominantemente masculino:

A literatura feminina se caracteriza também como subversiva ao adaptar ou reescrever temas e enredos tradicionalmente masculinos, invertendo a relação entre personagens, jogando o foco narrativo sobre um aspecto novo, estabelecendo perspectivas incomuns ou oferecendo uma visão alternativa da realidade: ou seja, a narrativa feminina, numa prática subversiva, apresenta uma revisão de gêneros masculinos e uma revisão da história, escrevendo-a de um ponto de vista marginal. (PINTO, 1990, p. 27).

Por conta disso, conforme afirma Shwantes (2007 *apud* GALBIATI, 2013, p. 41), uma personagem principal feminina que entra em um processo de formação está sempre “na contramão da cultura ocidental”, pois ao utilizar-se das características narrativas que definem o *Bildungsroman*, em uma personagem feminina, as autoras “questionam e atualizam os limites do próprio gênero” (GALBIATI, 2013, p. 44).

Entretanto, se por um lado existe a subversão, por outro, nos *Bildungsromane* femininos do século XIX, por exemplo, em muitos casos, ao final de sua jornada, a heroína acabava confinada ao âmbito doméstico e familiar. Essa é, afirma Galbiati (2013, p. 42), uma diferença crucial entre os *Bildungsromane* masculinos e femininos, pois o herói passava por um processo de educação, descobertas e ao final conseguia sua integração com o meio social a que pertencia – algo que dificilmente acontecia com a mulher. Em virtude desses

acontecimentos é que nos primeiros *Bildungsromane* femininos, o processo de formação mostra-se:

[...] interrompido, truncado, mutilado [...] seja pela aceitação prévia de um papel social tradicionalmente atribuído à mulher, seja pela fuga aos padrões sociais de feminilidade. O destino incompleto destas heroínas pode também indicar um modo indireto ou implícito de protesto/rejeição da estrutura patriarcal, que exige submissão e dependência da mulher. (GALBIATI, 2013, p. 41)

Assim, a presença de um final harmonioso, que inclua o protagonista na sociedade depois de uma relação conflituosa entre indivíduo e mundo, encontra-se ausente em boa parte dos “romances de aprendizagem femininos” (MAAS, 2000, p. 247). Dessa forma, o modelo de *Bildungsroman* tradicional igual ao definido por Dilthey ou Morgenstern, é novamente transgredido, uma vez que “o romance de formação ou de aprendizagem feminino mostrar-se-ia pois como um vetor revolucionário, subversivo, pela própria subversão do próprio modelo textual ao qual recorre.” (*Id., Ibid.*, p. 247).

Essas diferenciações precisam ser entendidas como uma revisão do conceito, dado que para Ferreira Pinto (1990, p. 32), o *Bildungsroman* feminino demanda que se ultrapasse os conceitos postulados na tradição, e que ele contribua para “a afirmação da individualidade da mulher e para a realização de seus anseios, assim como para a formação de uma sociedade onde isso possa concretizar-se”. Assim, segundo Galbiati (2013, p. 45), o *Bildungsroman* feminino manifesta-se como um “gênero flexível e totalmente receptivo aos avanços e retrocessos no *status* social da mulher e sua representatividade na ficção.”

Desse modo, é importante que haja a compreensão de que o *Bildungsroman* feminino pode tanto seguir os padrões do gênero clássico, quanto subverter esses mesmos padrões. O mais importante é se tratar de narrativas escritas e protagonizadas por mulheres, que antes de tudo mostram o seu processo de formação – seja ele espiritual, físico, psicológico, profissional ou intelectual.

A ERA VITORIANA

A Era Vitoriana, como tem sido chamado o período de regência da rainha Vitoria da Inglaterra, tem seu início a partir de 1837, indo até o ano de 1901, com sua morte. Esse período é reconhecido como de grande prosperidade na história da Grã-Bretanha, de modificações de ordem material e espiritual. Sua superioridade tecnológica e econômica colocava o país como a grande potência da época. O progresso refletiu-se em todos os setores da vida inglesa, inclusive no literário. Como cita Mendes (1983, p. 08), essa foi uma

“época em que a literatura não se confinou numa torre de marfim, mas se interessou pelos problemas do momento”.

Com o advento da Revolução Industrial e a utilização de máquinas, surgem novas ideias, novas classes, o capitalismo, os conflitos entre comércio/indústria, e a luta de classes. (MENDES, 1983, p. 09). Dentre essas novas ideias, surge o Marxismo: “filosofia e práticas políticas derivadas da obra de Marx” (FRANCA NETO, 2009, p. 170), com a publicação do *Manifesto do Partido Comunista* (1848), de autoria conjunta com Engels (1820-1895), o qual influenciou alguns escritores e pensadores ingleses do período. Os escritores fizeram parte das reformas ocorridas na época por meio de suas críticas sociais e agitação intelectual, juntando-as aos ideais marxistas. Entre eles está Thomas Carlyle (1795-1881), John Stuart Mill (1806-1873), o qual escreveu sobre política e também sobre os direitos da mulher, e Charles Dickens (1812-1870).

Em contraste com esses avanços do período, a sociedade da época não admitia transgressões da moral religiosa, pois tinham um grande apego aos preceitos tradicionais. Para Franca Neto (2009, p. 168), o período vitoriano pode ser considerado uma “era religiosa, sobretudo pelo evangelismo, o movimento cristão protestante iniciado nos anos de 1730”. Isto se refletia em todos os âmbitos sociais daquela sociedade, inclusive em seu comportamento, vestuário, vocabulário, e até mesmo nos romances.

O puritanismo da época se manifestava de várias maneiras nas pessoas daquela sociedade, e principalmente em relação às mulheres, a quem era esperado que se mantivessem a maior parte do tempo em seus lares. Só era permitido às esposas e filhas saírem de casa acompanhadas de empregados, para fazer compras ou visitas de caridade. Além do fato de que: “não havia profissão para a mulher da nobreza ou da alta burguesia. Se não tinha marido ou pai, devia ser sustentada por um parente masculino. Tornava-se uma ‘parente pobre’, ou tinha de ir para uma casa de estranhos como governanta.” (MENDES, 1983, p. 12).

Foi a partir de 1840 que começaram a surgir manifestações de rebeldia feminina. As mulheres começaram a lutar pelo direito ao voto ou sufrágio (*Id.* p. 13). Com as novas ideias que surgiram, com uma literatura que passa a atingir também o povo, a Era Vitoriana se mostra como uma notável época da Literatura Universal. Em razão do barateamento da imprensa e dos livros, foi motivado o aparecimento de vários escritores, de todas as classes. Assim como escritoras, “apesar do confinamento da mulher ao lar e do preconceito contra as mulheres escritoras que se consagravam à literatura. Escritoras de talento [...] que

ombreavam com os grandes escritores da época.” (MENDES, 1983, p. 15). O autor cita autoras como Elizabeth Barret Browning, Emily Brontë, Cristina Rossetti e Alice Meynell, na poesia; Jane Austen, Charlotte, Emily e Anne Brontë, George Eliot e Mrs. Gaskell, no romance.

De modo geral, como afirma Franca Neto (2009, p. 170), pode-se dizer que uma ampla parte da escrita do século XIX, na Inglaterra e outros países, esteve empenhada nas refutações aos ideais descabidos “acerca do homem e da sociedade, e com a afirmação de novos valores, por exemplo, os direitos da mulher”, que apesar de ser algo novo e com não tanta força, ajudou no que anos mais tarde se transformaria no feminismo, por exemplo, e na consolidação da escrita feminina.

BREVE BIOGRAFIA DAS AUTORAS

Anne Brontë (1820-1849), nasceu em 17 de janeiro, em Thornton, Yorkshire, no norte da Inglaterra. É a mais nova entre suas irmãs, também escritoras, Charlotte e Emily. Deixou um legado para a literatura de dois romances: *Agnes Grey* (1847) e *A Senhora de Wildfell Hall* (1848), um livro de poemas publicado em conjunto com suas irmãs, *Poems by Currer, Ellis, and Acton Bell* (1846), além de cartas. Ambas as obras foram publicadas sob pseudônimos masculinos. Segundo Campana (2017, p. 11), o tema principal de suas obras seria “a condição social e cultural das mulheres numa sociedade patriarcal inglesa”.

Por conta de sua morte prematura e da não compreensão da altivez de suas obras pelos críticos da época, Anne é considerada por muitos como a “irmã esquecida”, pois os estudos centrados em suas obras ainda são muito novos em comparação com os das obras de suas irmãs. Mas como salienta Lima (2017, p. 113), Anne era provavelmente uma mulher que muito poderia fazer pela causa das mulheres vitorianas: “não porque fosse uma ativista, mas porque estava ciente da importância de contar a verdade”.

Charlotte Brontë (1816-1855), conseguiu reconhecimento por suas obras com personagens transgressoras e a frente de seu tempo. É autora dos romances: *Jane Eyre* (1847), *Shirley* (1849), *Villette* (1853), e *O Professor* (1857), publicado postumamente, além de vários poemas e um romance não terminado. Narrativas as quais, como aponta Almeida (2014, p. 13), enfocam no desenvolvimento de uma protagonista diferente do convencional e que desafia a rigidez da sociedade vitoriana.

Segundo Lima (2013, p. 13), em 1846, Charlotte tomou a iniciativa de publicar seus poemas em conjunto com as irmãs, mas que não obteve muito sucesso. Foi com o romance

Jane Eyre que Charlotte se tornou rapidamente um grande sucesso de público e crítica, “sendo a obra responsável pela inserção de seu nome na história da literatura ocidental.” (*Id.*, p. 13). Charlotte termina por ser a única das irmãs a gozar de seu sucesso em vida. Falece como uma escritora já consagrada, com quase quarenta anos de idade.

O BILDUNGSROMAN FEMININO EM A SENHORA DE WILDFELL HALL E JANE EYRE

284

Publicado por Anne Brontë em 1848, sob o pseudônimo masculino Acton Bell, *A Senhora de Wildfell Hall* é considerado como a grande obra da autora. Mesmo que na época de seu lançamento não tenha conseguido elogios da crítica, pois foi considerado como inapropriado ou até mesmo imoral. Tal acontecimento deu-se pelo fato da autora mostrar explicitamente na obra o que eventualmente acontecia dentro de um casamento infeliz: as violências psicológicas e físicas que a mulher sofria calada, e em que o vício transformava um indivíduo – fatos que a sociedade da época preferia deixar em sigilo.

A desaprovação dos críticos também se dava em como eram mostrados os homens na obra, pois segundo Romeu (2017, p. 08), alegaram ser em sua maioria infantis ou depravados. Para Campana (2017): “nesse segundo romance a autora detalha o crescimento ou a deterioração de vários personagens a partir de uma técnica sofisticada de narrativas em camadas o que faz com que o tema do romance seja sustentado.” (p. 87).

O romance é dividido em duas partes, começa a ser narrado por meio das cartas que Gilbert Markham escreve a seu amigo Halford, e depois por meio do diário de Helen, a protagonista. É nessas cartas que Gilbert relata um acontecimento que deixa todos os moradores do lugar interessados: a nova inquilina de Wildfell Hall, Helen Graham, que mais tarde relewa-se como Helen Huntingdon.

Por se tratar de uma jovem viúva que morava numa casa apenas com uma criada e seu filho pequeno, acaba despertando curiosidade e especulações sobre sua vida e conduta. Helen sustentava a si e seu filho sozinha, com o dinheiro que conseguia com a venda dos quadros que pintava. Mostrava-se como uma pessoa muito introspectiva e que não gostava de participar dos eventos sociais do lugar e tampouco concordava com as opiniões daquelas pessoas, principalmente se tratando da criação do filho ou de como a mulher era vista na sociedade.

Em um longo trecho do livro, há uma discussão entre Helen e os Markham, em que Helen refuta os conselhos que lhe são dados sobre como cuidar de seu filho. Neste

fragmento, pode-se perceber uma crítica às diferenciações entre a educação de meninos e meninas existentes na época:

[...] o senhor acredita que as meninas devam ser criadas com carinho e delicadeza como as plantas de estufa, ensinadas a procurar o apoio e os conselhos dos outros, protegidas, tanto quanto possível, até mesmo da consciência do mal. Mas poderia me informar por que faz essa distinção? Por acaso acha que as mulheres não têm virtude?

– Decerto que não acho isso.

[...] – O senhor encorajaria os meninos a terem suas próprias experiências em relação a tudo, enquanto as meninas não devem nem mesmo conhecer as experiências dos outros. Já eu acho que ambos devem se beneficiar do conhecimento de terceiros e dos ensinamentos de uma autoridade maior, para que possam saber como recusar o mal e escolher o bem, e para que não necessitem de provas de primeira mão para conhecer as consequências das transgressões. Eu não largaria uma pobre menina no mundo sem nenhuma arma contra seus inimigos, ignorante dos ardis que talvez apareçam em seu caminho; e tampouco a vigiaria e a protegeria até que, sem nenhuma confiança ou respeito por si mesma, ela perdesse a capacidade ou a vontade de se resguardar por conta própria. (BRONTË, 2017, p. 40-41)

Além desse episódio, Helen era constantemente criticada por seus vizinhos por ter ideias que se diferenciavam dos deles. Até que chega o momento em que surge o boato de que ela e o dono da sua residência, Frederic Lawrence, mantinham um caso: “vejam o que acontece quando as mulheres fingem ser diferentes dos outros.” (BRONTË, 2017, p. 95). Em decorrência disso, resolve entregar seu diário a Gilbert, a quem mantinha um forte sentimento e que também chega a desconfiar de tais especulações. É a partir desse momento que é mostrado ao leitor a verdadeira história de Helen, sob sua própria perspectiva e narração.

O diário começa quando Helen tinha mais ou menos dezenove anos, pouco antes de conhecer o Sr. Huntingdon, homem considerado libertino e de hábitos depravados, mas que a encanta e nutre nela o desejo de transformá-lo numa pessoa melhor. Acabam casando-se mesmo contra a vontade de sua família, e é apenas depois do casamento e das várias provações sofridas que a protagonista começa a perceber seu erro, transformando-se numa mulher madura e que deseja fugir da dominação de seu marido, indo para um lugar distante para viver com seu filho de forma independente.

Para Sônia Lima (2017, p. 136), Helen pode ser considerada uma representação da mulher vitoriana da classe média, “ícone da ideologia de gênero dominante que, privada de direitos e de estatuto legal pleno e autônomo, está à mercê da eventual tirania do marido enquanto permanece [...] ao seu lado”. Entretanto, Helen transgrede o esperado: manter-se no casamento, e resolve partir em busca de liberdade e segurança para seu filho, mesmo que em segredo, sem deixar que descubram seu paradeiro. Ainda segundo a autora, a falta de

apreciação da obra pela crítica da época (composta predominantemente por homens) deu-se “pelo fato dela contradizer a crença da mulher como identidade regeneradora” (*Id.*, p. 136). Além disso, mesmo ainda sob o poder do marido, Helen sempre se mostrou insubmissa e buscava dar sua opinião. Isso, inclusive, fez com que Huntingdon a questionasse do porquê não se portar como as esposas de seus amigos.

A Senhora de Wildfell Hall pode ser considerado um *Bildungsroman* feminino por mostrar o processo de formação e amadurecimento da personagem principal. Mesmo não sendo exposto desde sua infância, algo essencial na tradição do gênero. Seu processo de amadurecimento começa a partir de sua fase adulta, a qual deixa suas idealizações de regeneração do marido e passa a se preocupar com sua autonomia econômica e profissional, para assim proporcionar uma vida saudável para ela e seu filho. Ao final do romance, depois das várias provações vividas por Helen, e de finalmente libertar-se de seu casamento (com a morte de Huntingdon, a única forma possível), a personagem recebe uma herança do tio que a criou. Isso faz com que ela ascenda social e economicamente, tornando-se finalmente independente e apta a escolher entre continuar solteira ou casar-se com quem assim desejasse.

No romance de Charlotte Brontë, *Jane Eyre* (1847), é mostrado ao leitor a jornada da personagem principal Jane, desde sua infância até a fase adulta, configurando-o, assim, como apontado por Danielle Lima (2013, p. 21), um *Bildungsroman* por excelência. O diferencial da obra é que, mesmo seguindo as características do *Bildungsroman* tradicional, ela subverte essa tradição por mostrar o desenvolvimento pessoal de uma personagem feminina, assim como no romance de Anne. Ainda segundo a autora, a obra, apesar de estar inserida no período vitoriano, é notável a influência da estética romântica, no que diz respeito à mistura de gêneros e suas instâncias dramáticas. (p. 14).

A narrativa começa com a protagonista, uma menina órfã de pai e mãe, sem nenhum dinheiro, vivendo de favor na casa de uma tia, a Sra. Reed. Nessa casa, a pequena Jane sofre inúmeros abusos físicos e mentais, tanto de seu primo mais velho quanto da própria tia. Assim, num modo de livrar-se dela, sua tia a manda para um colégio interno para meninas, Lowood, em condições muito precárias e onde faltava até mesmo comida. Nesse colégio, Jane passa por momentos de muito sofrimento, desde os castigos severos aos quais ela e as meninas eram submetidas, até a perda de sua melhor amiga. O senhor Brocklehurst, dono de Lowood, é retratado na obra como um clérigo muito rígido, hipócrita e opressor: “era uma pena que também o Senhor Brocklehurst não pudesse olhar seus rostos. Se

pudesse, talvez tivesse percebido que, por mais que controlasse o nosso exterior, o nosso interior estava mais além de sua interferência do que imaginava.” (BRONTË, 2014, p. 121). Enquanto as meninas do orfanato passavam todos os tipos de necessidades e castigos torturantes, ele e sua família viviam com luxo. Essa é uma das críticas à hipocrisia da sociedade vitoriana presentes na obra.

Quando termina seus estudos, Jane passa a trabalhar como professora no mesmo colégio, até que resolve ir em busca de emprego como preceptora. Tudo o que ela sempre quis era se tornar independente e ter sua liberdade, o casamento não fazia parte de seus planos. Contudo, Jane consegue um emprego em Thornfield Hall, onde estaria a cargo de ensinar Adèle, uma menina que estava aos cuidados do dono da casa, o Sr. Edward Rochester. Ela acaba por se apaixonar por ele e é correspondida, mas mesmo diante desse amor, a protagonista não se mostra como uma pessoa cega e nem se torna omissa às atitudes de Rochester que lhe desagradam. Nem mesmo tem ilusões quanto aos problemas que a diferença de status social entre os dois causaria, quando chegassem a se casar:

[...] – E o que espera de mim?

– Durante pouco tempo o senhor talvez continue a ser como é agora. Mas por muito pouco tempo. E então se tornará frio. Depois ficará cheio de caprichos. Em seguida, austero. E eu terei de fazer de tudo para lhe agradar. Mas, quando ficar farto de mim, talvez volte a gostar de mim, gostar de mim digo, e não me amar. Suponho que o seu amor vá manifestar-se durante seis meses ou menos. Tenho observado, em livros escritos por homens, que esse é o período em geral mais longo que dura o ardor do marido. (BRONTË, 2014, p. 452).

No dia em que seria seu casamento, Jane descobre que o Sr. Rochester afinal já era casado, e mantinha sua esposa, tida como louca, presa dentro de Thornfield. Após saber disso, a protagonista vê como única saída a fuga, pois não se submeteria a ser amante de Edward. Jane presava por sua liberdade e independência antes de qualquer coisa, e, mesmo diante do amor, ela não abriria mão de uma vida livre para manter-se ao lado de alguém que fosse dependente. Como aponta Lima (2013): “ao fugir de Thornfield ela desafia os seus próprios sentimentos e não abre mão de seus princípios morais, mesmo que isto se dê em detrimento de seus mais intensos desejos, o que consolida o seu caráter obstinado e independente.” (p. 21).

Seguindo uma das características do *Bildungsroman* apontadas por Bakhtin (1997, p. 237), no romance, Jane passa por diversas provações e reviravoltas, pois ao fugir e se abrigar em Moor House, descobre ser prima dos moradores da casa e ser a herdeira de um tio distante, parente de sua mãe, e também trabalha como professora em uma pequena

escola. Neste ínterim, Jane recusa mais um casamento e descobre um incêndio ocorrido em Thornfield, no qual a esposa de Rochester, Bertha Mason, seria a responsável e acaba morrendo. A protagonista vai atrás de Edward e acontece o momento de sua redenção.

Segundo Lima (2013, p. 21) a maturidade da protagonista é, enfim, conquistada em sua relação final com Rochester, “na qual ambos se reconhecem como iguais. Jane consegue, aparentemente [...] harmonizar sua autonomia financeira, seus valores morais e desejos pessoais com os princípios convencionais da sociedade de sua época.” Bem como, através de sua heroína, Charlotte Brontë enfatiza a importância da educação feminina, seu crescimento como indivíduo e inserção na sociedade, características imprescindíveis para o gênero ao qual pertence.

CONCLUSÃO

A partir da análise feita, pode-se perceber que apesar da dificuldade de conceituação de romances dentro do gênero *Bildungsroman*, por conta da tradição predominantemente masculina, a literatura de autoria feminina apropriou-se dessas características, tanto lhe dando continuidade quanto reinventando-as. Em *Jane Eyre*, o *Bildungsroman* é percebido como muito próximo da tradição, mesmo que de certa forma a autora tenha feito transgressões ao seu modo. Ao final do romance a protagonista se insere na sociedade, casa, tem filhos, entra em harmonia com seus sentimentos e desejos. Já em *A Senhora de Wildfell Hall*, este mostra-se como um tipo de *Bildungsroman* mais próximo dos romances do gênero que viriam póstumos a ele, e até mesmo os da contemporaneidade. O processo de amadurecimento e aprendizagem da protagonista começou a partir de sua fase adulta, depois de casada, quando ela finalmente se dá conta de que mudar o marido seria algo impossível. Ela busca meios de sustentar a si mesma e seu filho, foge do marido abusivo, e ao final consegue a sua independência. Mas, ambas as personagens sofrem um processo de autoconhecimento, de desenvolvimento pessoal e psicológico. O *Bildungsroman* feminino mostra-se como um meio de, através dessas histórias escritas por mulheres, serem apresentadas visões de mundo femininas, as quais o papel e a imagem que se tem da mulher são reavaliados de forma crítica. Além da escrita mostrar-se como um caminho para a liberdade e consolidação da intelectualidade feminina.

Referências

ALMEIDA, Sandra Regina Goulart. Dilemas de uma época: a narrativa transgressora de Charlotte Brontë. In: BRONTË, Charlotte. **Jane Eyre**. 4. ed. São Paulo: Martin Claret, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. O romance de educação e sua importância na história do realismo. In: _____. **Estética da Criação Verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BONTË, Anne. **A Senhora de Wildfell Hall**. Rio de Janeiro: Record, 2017.

BONTË, Charlotte. **Jane Eyre**. 4. ed. São Paulo: Martin Claret, 2014.

CAMPANA, Crislaine Aline. **A irmã silenciosa**: Anne Brontë e a escrita de autoria feminina na Inglaterra do início do século XIX. 2017. 122 f. Monografia (Bacharelado em História) – Departamento de História, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes. Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

CAVENDISH, Márcia. **Anne Brontë**: a voz esquecida da literatura inglesa. Disponível em: < <http://www.revistagenero.uff.br/index.php/revistagenero/article/download/204/139>>. Acesso em: 14 mar. 2018.

FLORA, Luísa Maria Rodrigues. **Bildungsroman**. In: CEIA, Carlos (Coord.) E-Dicionário de Termos Literários. 2009. Disponível em: <<http://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/bildungsroman/>>. Acesso em: 19 abr. 2018.

FRANCA NETO, Alípio Correia de; MILTON, John. **Literatura Inglesa**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

GALBIATI, Maria Alessandra. **Reverendo o gênero**: a representação da mulher no Bildungsroman feminino contemporâneo. 2013. 121 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista. São José do Rio Preto.

_____. **(Trans)formação e representação da mulher no Bildungsroman feminino contemporâneo**. Disponível em: <http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/40/el.2011_v3_t45.red6.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2018.

LIMA, Danielle Dayse Marques de. **Dramaticidade, subjetividade e sacralidade em Jane Eyre, o romance de formação de Charlotte Brontë**. 2013. 347 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

LIMA, Sónia Aires. **A Emancipação através do Trabalho**: protagonistas femininas na ficção de Anne Brontë. 2017. 176 f. Dissertação (Mestrado em estudos ingleses e americanos – Área de Especialização de Estudos da Cultura) – Universidade de Lisboa.

MAAS, Wilma Patrícia. **O cânone mínimo**: o Bildungsroman na história da literatura. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

MENDES, Oscar. **Estética Literária Inglesa**. São Paulo: Ed. Itatiaia; Brasília: INL, Fundação Nacional Pró-Memória, 1983.

MONTEIRO, Maria Conceição. **Figuras errantes na época vitoriana**: a preceptora, a prostituta e a louca. Disponível em: <<http://lfilipe.tripod.com/Conceicao.html>>. Acesso em: 17 mar. 2018.

PINTO, Cristina Ferreira. **O Bildungsroman feminino**: quatro exemplos brasileiros. São Paulo: Perspectiva, 1990.

ROMEU, Julia. Anne, a terceira irmã Brontë. In: BONTË, Anne. **A Senhora de Wildfell Hall**. Rio de Janeiro: Record, 2017.

O PLANO DE AULA COMO OBJETO DE ANÁLISE DA LINGUÍSTICA TEXTUAL

Dijan Leal de Sousa⁴²

Resumo

Abordagem a partir da Linguística Textual como área de estudo linguístico, tendo como foco o plano de aula como gênero textual de análise. Como forma de realizar um movimento de análise a partir dos aportes teóricos da Linguística Textual, em específico no seu nível sintático-semântico, nos utilizamos, neste trabalho, do gênero textual plano de aula, para analisar de que forma os recursos linguísticos são utilizados, pelos autores deste gênero, para alcançar o sentido em suas construções textuais. Para desenvolvimento da análise, aqui realizada, foram utilizados 03 (três) planos de aula de professores em formação, alunos do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA/Imperatriz) que participam do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID/Subprojeto de Pedagogia). Nesta breve análise foi possível perceber que a escolha dos recursos linguísticos se constitui como uma das grandes dificuldades, por parte da maioria das pessoas que se incumbem da difícil tarefa de produzir um texto. Observamos, ainda, como estes recursos linguísticos podem comprometer a coerência durante a construção de enunciados no texto.

Palavras-chave:

Análise Linguística. Linguística Textual. Plano de Aula.

INTRODUÇÃO

O estudo das diferentes formas de linguagem, e seus respectivos sentidos e significados, tem sido objeto de áreas específicas de conhecimento. Destacamos, neste trabalho, a contribuição da Linguística Textual como área de conhecimento que tem se ocupado da linguagem utilizada nas diferentes formas de interação e processos comunicativos, tendo como ponto de partida o texto.

Na primeira parte da resenha buscamos apresentar, de forma breve, algumas considerações sobre o surgimento e desenvolvimento da Linguística Textual, a partir da década de 1960, quando o texto passa a ser uma unidade semântica e superior à frase (MARCUSCHI, 2012). Acompanhando as fases do desenvolvimento da Linguística Textual daremos ênfase, neste trabalho, ao seu segundo momento conhecido como nível semântico, onde a coerência é responsável pelo sentido do texto.

Como forma de realizar um movimento de análise a partir dos aportes teóricos da Linguística Textual, em específico no seu nível sintático-semântico, nos utilizamos, nesta resenha, do gênero textual plano de aula, para analisar de que forma os recursos linguísticos são utilizados, pelos autores deste gênero, para alcançar o sentido em suas construções textuais.

⁴² Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura – PPGL. Universidade Federal do Tocantins. E-mail: dijan.leal@ufma.br.

Para desenvolvimento da análise, aqui realizada, foram utilizados 03 (três) planos de aula de professores em formação, alunos do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA/Imperatriz) que participam do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID/Subprojeto de Pedagogia). Dos referidos planos faremos um recorte para análise dos seguintes elementos que compõem sua estrutura: objetivos, conteúdos e procedimentos metodológicos, tendo como foco o aspecto da coerência.

A Linguística Textual: aproximações teóricas

Este tópico do artigo será dedicado à uma breve revisão teórica acerca do surgimento da Linguística textual, como campo científico que tem como objeto de investigação o texto. Na sequência tecemos algumas considerações sobre o nível semântico da Linguística Textual e apresentamos o plano de aula como gênero textual.

A Linguística Textual – surgimento e fases

A década de 1960 representou um marco para o campo da linguística moderna, configurando-se como um período, de ruptura, em que se inicia a superação dos estudos linguísticos exclusivamente ancorados na frase. Os estudos linguísticos na frase representam uma visão tradicional, uma vez que são restritos e desconsideram os usos da língua em situações reais de comunicação no cotidiano (MARCUSCHI, 2012). Nesse contexto de ruptura com a frase, elemento linguístico supremo até então, surge o elemento que passa a ser superior à frase: o texto; e, nessa perspectiva em que o texto passa a ser o foco, emerge uma nova área da linguística, a Linguística Textual, sendo considerado o campo da linguística moderna que tem por função pensar o texto.

Sobre o surgimento da Linguística Textual, Marcuschi (2012), nos explana:

A linguística de texto (LT), tal como é conhecida hoje, surgiu na década de 1960. Desenvolveu-se rapidamente e em várias direções, mas ainda não definiu satisfatoriamente seu objeto nem montou suas categorias claramente. Dispõe, porém, de um dogma de fé: o texto é uma unidade linguística hierarquicamente superior à frase. E uma certeza: **a gramática de frase não dá conta do texto.** (p. 16 – *grifos nossos*)

Com o surgimento da Linguística Textual passa-se a considerar o texto como elemento de comunicação real, tendo como base as situações de interação entre os indivíduos, fazendo surgir também a difícil tarefa de formulação de um conceito de texto. Nessa perspectiva podemos afirmar que não há um único conceito de texto, uma vez que esse conceito vai depender da concepção teórica, bem como autor escolhido para tal tarefa (KOCH, 1995).

Acompanhando a linha de desenvolvimento da Linguística Textual, podemos observar que o conceito de texto perpassou, sequencialmente, por três níveis distintos: o **nível da sintaxe**, em que texto é a unidade linguisticamente elevada; **nível semântico** que conceitua texto como uma sequência coerente de enunciados e **nível pragmático** que concebe o texto como um processo comunicativo que provoca uma ação em seu receptor. Ressaltamos que, neste trabalho, ocupar-nos-emos de maneira mais notada ao nível semântico da Linguística Textual.

Linguística Textual - nível semântico

Analisar os significados representados por um sistema linguístico, de uma determinada sociedade, constitui-se em uma tarefa complexa, sendo, a Semântica, definida como o ramo da Linguística que estuda o significado das línguas, responsável por esta função (CANÇADO, 2015). A investigação a cerca dos significados linguísticos, ou seja, a investigação semântica, pode a partir do tipo de abordagem teórica, apresentar aspectos distintos em relação à natureza desses significados, e essa dificuldade, em compreender e definir significado acabou gerando várias concepções diferentes de semântica (FERRAREZI JR. 2008).

Em uma abordagem semântica pura, ou formal, o significado de uma palavra é determinado independente de um contexto, sendo o contrário, uma palavra inserida em um contexto alvo de estudo de uma abordagem semântica pragmática. Enquanto a Semântica pura/formal analisa o sistema linguístico de forma abstrata, a Pragmática parte de questões mais concretas, voltadas para o sentido das palavras no processo real de comunicação entre os indivíduos. Assim surgem duas questões: significado (Semântica) e sentido (Pragmática). Dessa forma, entendemos que é importante conhecer o significado, mas também percebemos que a representação desse significado vai depender do contexto, do uso em que está sendo empregado.

O nível da semântica, na linguística textual, surgiu na década de 1970, trazendo a ideia de coerência textual como definidora de sentido de um texto, ou seja, o sentido está no próprio texto e esse sentido depende da forma como as unidades linguísticas são encadeadas textualmente de modo coerente. Nesse momento a coerência aqui apresentada tem como foco apenas a superfície do texto, em que pode ser encontrada apenas parte do sentido, segundo Koch “é ainda apenas coerência sintático-semântica” (2015, p. 25).

Tomando-se por base a coerência sintático-semântica, observamos que o contexto social e cultural, do leitor, não é considerado como elemento na construção de sentidos a partir de um texto, o próprio texto continua sendo o único responsável por esta construção. Nesse momento histórico, década de 1970, a função da semântica tem como fim somente o texto, como explana Koch: “À semântica do texto cabe explicar a representação da estrutura do significado de um texto ou de um segmento deste, particularmente as relações de sentido que vão além do significado das frases tomadas isoladamente” (2015, p. 25).

A partir das relações de sentido, construídas em um texto, buscaremos analisar a coerência semântica, a partir do efeito de unidade, tendo como elemento de análise o gênero textual plano de aula.

O plano de aula como gênero textual

A linguagem, oral e escrita, está presente em todas as sociedades, constituídas ao longo da existência humana, e esta linguagem foi, ao longo do tempo, sofisticando-se e refletindo contextos sociais e, conseqüentemente, condições específicas para sua utilização. Dessa forma, uma diversidade cada vez maior de atividades humanas deu origem a diversificadas formas de linguagem, fazendo emergir diversas interações sociais e conseqüentemente a variedade de gêneros textuais específicos destas interações.

Representante da escola de Genebra, Schneuwly (apud Koch 2015) concebe sobre gênero:

Na concepção de gênero estão contemplados os elementos centrais caracterizadores de toda atividade humana: o sujeito, a ação e o instrumento. O gênero pode ser considerado uma ferramenta, na media em que os sujeitos – enunciadores – agem discursivamente numa situação definida – ação – por uma série de parâmetros, como a ajuda de um instrumento semiótico – o gênero. A escolha do gênero se dá em função dos parâmetros de situação que guiam a ação e estabelecem a relação meio-fim, que é a estrutura básica de uma atividade mediada (p. 156).

Bakhtin (2016), em sua obra intitulada “Gêneros do Discurso”, denominou essa diversidade de linguagem, oral e escrita, de gêneros do discurso, sendo essa diversidade de gêneros considerada infinita, inesgotável e heterogênea, uma vez que são inesgotáveis, infinitas e heterogêneas as atividades humanas, bem como as esferas sociais nas quais estes indivíduos interagem cotidianamente.

Dentre as diversas esferas sociais, a escola, denominada por Bakhtin (apud FUZA, 2012) como esfera dos sistemas ideológicos constituídos, configura-se como

ambiente rico de interações sociais, e se apresenta como o principal *locus* de circulação do gênero textual que será abordado nesta resenha: o plano de aula.

A elaboração do plano de aula, pelos professores, pode ser vista com fim burocrático para atender exigências do sistema escolar, e/ou como instrumento que possibilita organizar suas atividades cotidianas, em sala de aula, tendo como fim alcançar êxito no processo de ensino e aprendizagem, sendo esta última sua primordial função.

O plano de aula é estruturado como um roteiro de sequências, de conteúdos e respectivos objetivos, metodologia, bem como os recursos a serem utilizados durante um determinado período, geralmente um dia de aula (FUZA, 2012). Sob este prisma o plano de aula deve ser concebido, pelos professores, como um instrumento organizador de suas atividades cotidianas em sala de aula, e como ferramenta que pode auxiliar na organização do tempo e espaço para a realização de atividades de aprendizagem para os alunos.

Sobre a importância da elaboração do plano de aula, Piletti (2004, p. 72) afirma:

O planejamento da aula é a sequência de tudo o que vai ser desenvolvido em um dia letivo. É a especificação dos comportamentos esperados do aluno e dos meios – conteúdos, procedimentos e recursos – que serão utilizados para sua realização. Assim, o planejamento de aula é a sistematização de todas as atividades que se desenvolvem no período de tempo em que o professor e o aluno interagem, numa dinâmica de ensino-aprendizagem.

A maneira como cada professor materializa seu plano de aula, em forma de texto, (e observamos aqui que para a maioria dos professores não há essa consciência de que estão produzindo um gênero textual) envolve o conhecimento do formato deste gênero. É o conhecimento, do formato do gênero textual, que possibilita aos professores recorrerem à utilização de elementos linguísticos específicos no momento de elaboração do texto que vai se configurar como plano de aula. Dentre estes elementos linguísticos acessados, buscaremos analisar, como base em análise Linguística Textual, no nível da semântica, como os professores em formação os utilizam para alcançarem a coerência textual na elaboração do plano de aula.

Analisando a coerência semântica no gênero textual plano de aula

Nesta parte do trabalho buscamos realizar um exercício de análise do plano de aula, a partir dos aportes teóricos da Linguística Textual, especificamente, no nível de coerência semântica que tem por base os elementos linguísticos materializados na superfície do texto. Em relação ao tipo de texto, podemos classificar o plano de aula como descritivo. Nesta perspectiva o professor deverá realizar uma descrição, de forma clara e precisa, com

enunciados que devem apresentar indicações exatas de como o trabalho será realizado (PILETTI, 2004).

O plano de aula, como gênero textual, constitui-se de uma estrutura que determinam o seu formato. Esta estrutura é constituída elementos, geralmente, dispostos na seguinte ordem: Tema da aula; Objetivos; Conteúdos; Procedimentos metodológicos; Recursos e Avaliação. Enfatizamos que nossa análise versará sobre a coerência semântica de três elementos que constituem o plano de aula, sendo estes: os objetivos, conteúdos e procedimentos metodológicos. Sobre coerência semântica, Van Dijk e Kintsch (apud Koch 2018, p. 42) afirmam que “Coerência semântica se refere à relação entre significados dos elementos das frases em sequência de um texto (local) ou entre elementos do texto como um todo”.

O *corpus* desta análise foi constituído de 03 (três) planos de aula elaborados por professores em formação do curso de Pedagogia – Universidade Federal do Maranhão/Imperatriz. Os planos de aula, que serviram de base de análise, constituíram atividade obrigatória de participação, dos professores, no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)⁴³. A atividade em questão tinha como finalidade a elaboração de um plano de aula a ser desenvolvido em uma sala de aula de uma escola da rede pública municipal de Imperatriz/MA, tendo como proposta de conteúdo o ensino da leitura e da escrita a partir da concepção de letramento⁴⁴.

Na análise apresentada buscamos observar, tomando por base os elementos linguísticos empregados, a relação de coerência entre objetivo e conteúdo, entre objetivo e procedimento metodológico e também a utilização de textos reais, ou seja, que fazem parte das práticas sociais, que são elementos de coerência a serem analisados tendo como base a proposta de letramento.

Relação de coerência entre objetivo e conteúdo

⁴³ O PIBID é um Programa instituído pelo governo federal, que oferece bolsas aos alunos de cursos de licenciaturas, presenciais, que se dediquem ao desenvolvimento de atividades relacionadas à docência em escolas da rede pública de Ensino Fundamental e Médio, antecipando o vínculo dos futuros egressos, incentivando a carreira do magistério no nível da Educação Básica. O Subprojeto de Pedagogia, de Imperatriz, passou a integrar o PIBID em março de 2014, com uma proposta de desenvolvimento de atividades em salas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, com ênfase no aprendizado da leitura e da escrita a partir da concepção de Letramento.

⁴⁴ A concepção de Letramento enfatiza a importância de não apenas aprender a codificar e decodificar o código linguístico, processo que é definido como alfabetização, mas que é fundamental ir além, ou seja, utilizar a capacidade de codificar e decodificar em diferentes situações que a linguagem escrita nos é apresentada no meio social, e não apenas dentro da escola.

O objetivo é considerado, no plano de aula, o conhecimento que o professor espera que seja desenvolvido pelo aluno ao final da aula, dessa forma buscaremos, nesse primeiro momento, analisar a coerência entre objetivo e conteúdo apresentados nos excertos dos planos a seguir. Utilizaremos as siglas P1, P2 e P3, nos excertos, para identificar os planos de aula analisados.

Excerto 1

Objetivos	Conteúdos
<i>P.1 Reconhecer as suas qualidades.</i>	<i>P.1 Adjetivo e formação de palavras.</i>
<i>Relembrar oralmente através de Alfabeto</i>	
<i>visualização as letras do alfabeto.</i>	
<i>P.2 Conhecer as características do</i>	<i>P.2 Gênero textual tirinha e alfabeto.</i>
<i>gênero tirinha</i>	
<i>P.3 Descobrir a ordem alfabética da</i>	<i>P.3 O nome próprio. Alfabeto</i>
<i>lista de frequência</i>	

Em relação à construção dos objetivos acima, observa-se que os professores iniciaram a elaboração dos mesmos com a utilização do verbo no infinitivo, indicando que se trata de uma ação esperada pelos alunos. Este recurso linguístico é regido pela norma da didática, desta forma atende aos aspectos de coerência textual e também pedagógicos. No caso dos três planos, foi unanimidade a escolha de verbos que se relacionam diretamente com o desenvolvimento cognitivo do aluno: **reconhecer, conhecer e descobrir**. Estes verbos trazem em si uma relação direta com o conhecimento cognitivo, em uma perspectiva de construção por parte de quem aprende.

No que concerne à concepção de ensino da leitura e da escrita, a partir dos princípios do letramento, orientação a ser seguida pela proposta do PIBID, o plano 1 não apresentou em seu conteúdo nenhuma relação com o objeto sócio cultural real, de leitura e de escrita, enquanto os planos 2 e 3 apresentaram, respectivamente, o gênero tirinha e lista de frequência, que se configuram como situações reais, de uso da leitura e da escrita, presentes em nosso cotidiano e coerentes com uma proposta de letramento.

Analisando a relação de coerência entre o objetivo e conteúdo abordado, percebemos que se apresenta de forma bastante satisfatória nos planos 2 e 3, enquanto que o plano 1 relacionou o conteúdo, adjetivo, exclusivamente com qualidades, sendo que esta classe gramatical pode indicar não somente qualidades, mas também defeitos, estado,

condição que se referem um substantivo. Na perspectiva de coerência apresentada por Koch (2018), a interpretabilidade do conteúdo apresentado no plano 1, quando relacionado ao seu objetivo, ficou comprometida, uma vez que a materialidade do texto causou uma certa distorção no sentido, configurando-se como uma incoerência.

Relação de coerência do objetivo com procedimento metodológico

Como dito, anteriormente neste artigo, o objetivo relaciona-se com o comportamento esperado do aluno ao final da aula. Em uma perspectiva de coerência objetivo e procedimento metodológico, que é o conjunto de procedimentos técnicos e intelectuais por meio dos quais o professor vai buscar alcançar o objetivo almejado, precisam apresentar uma relação direta para que se alcance uma coerência textual satisfatória. A partir dessa relação seguem excertos que tratam dos objetivos, agora relacionando esses com os procedimentos metodológicos.

Excerto 2

Objetivo	Procedimento Metodológico
<i>P.1</i> <i>Reconhecer as suas qualidades</i>	<i>P.1</i> <i>Explicação aos alunos sobre o que é um adjetivo e um acróstico.</i> <i>Solicitar que os alunos formem um acróstico com as suas qualidades a partir das letras iniciais do seu nome.</i>
<i>P.2</i> <i>Conhecer as características do gênero tirinha</i>	<i>P.2</i> <i>Apresentaremos o tema para a turma e questionaremos os conhecimentos que eles já têm sobre o tema.</i> <i>Explicaremos as características que compõem o gênero tirinha, como quadro, balões, falas e desenhos.</i> <i>Entregaremos para cada aluno uma tirinha impressa para que seja feita uma interpretação detalhada.</i> <i>Os alunos receberão uma folha em branco para criar uma tirinha onde eles</i>

P.3

Descobrir a ordem alfabética da lista de frequência

próprios sejam os personagens.

P.3

Leitura com os alunos das letras do alfabeto

Em cada cadeira será colocada uma tira de papel com o nome de um aluno.

Cada um deverá identificar seu nome e sentar-se na referida cadeira.

Será proposto aos alunos que colem no quadro a tira com seu nome. Em seguida será solicitado que coloquem os nomes em ordem alfabética no próprio quadro.

Um elemento de análise que ficou omissos no excerto¹, em relação ao Plano 1, diz respeito ao gênero acróstico que não foi textualizado como conteúdo e, conseqüentemente também não foi contemplado por um objetivo, mas agora aparece nos procedimentos metodológicos, materializando uma incoerência no texto, apresentando assim uma falha de continuidade dos sentidos. A continuidade é responsável pelo estabelecimento de coesão conceitual cognitiva entre os elementos do texto e os processos cognitivos ativados pelos usuários do texto (KOCH, 2018)

No plano 1 novamente a categoria gramatical adjetivo é tomada como sinonímia de qualidade, agora nos procedimentos metodológicos, quando apresenta a construção do acróstico. Percebemos também, ainda no Plano 1, uma incoerência no que tange à construção do acróstico pelos alunos, pois o procedimento metodológico aponta para esta construção apenas com as letras iniciais do nome do aluno, o que seria um acróstico a partir de uma sigla, e, geralmente, um acróstico é construído a partir de uma palavra e não sigla.

O plano 2 apresenta os procedimentos metodológicos, de forma coerente, com uma ressalva à primeira ação descrita que apresenta o início da aula com uma explanação sobre o tema, sem citar qual tema está tratando. De forma diferente no segundo momento da metodologia no mesmo plano de aula, o tema, tirinha, aparece materializado de forma coerente através de elementos linguísticos presentes na superfície do texto.

No plano 3, que traz como conteúdo a ordem alfabética a partir da lista de frequência da sala, percebemos no momento do procedimento metodológico que indica:

“cada um deverá identificar seu nome...” a ausência do substantivo aluno, esta omissão dificulta uma interpretação a partir somente dos elementos linguísticos presentes na superfície do texto, fato que pode comprometer o sentido do texto.

Na situação descrita acima, uma interpretação de sentido seria possível através da inferência, tomando por base fatores do conhecimento do contexto em que o gênero plano de aula está inserido, tomando por base o conhecimento compartilhado pelo leitor. Por meio da inferência utilizamos o conhecimento de mundo para interpretar a relação entre frases ou trechos de um texto possibilitando assim sua compreensão (KOCH, 2018)

Sabemos que os a ordem de apresentação de elementos linguísticos, não são os únicos responsáveis para apreensão de sentido de um texto, entretanto, é indiscutível a importância desses elementos para o estabelecimento de uma coerência textual (KOCH, 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tarefa de elaboração de um texto continua sendo um momento de grande dificuldade para a maioria das pessoas. Um fato que pode ser responsabilizado por esta dificuldade, pode ser o longo período em que os estudos linguísticos estavam ancorados exclusivamente na frase. Dificuldades como a escolha de recursos linguísticos, que possam possibilitar a coerência textual, são muito presentes em nosso cotidiano.

Nesta breve análise foi possível perceber que a escolha dos recursos linguísticos se constitui como uma das grandes dificuldades, por parte da maioria das pessoas que se incumbem da difícil tarefa de produzir um texto. Observamos, ainda, como estes recursos linguísticos podem comprometer a coerência durante a construção de enunciados no texto.

Pensar o texto em sua materialidade, do ponto de vista de se alcançar uma coerência no nível semântico, requer conhecimentos linguísticos para uma construção de enunciados textuais que apresentem sentido para o leitor. Sendo o texto um processo de comunicação que permeia as interações sociais, observamos que a construção de sentidos, principalmente, através da coerência textual ainda constitui-se um grande desafio a ser transposto.

Referências

BAKTHIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da tradução russa de Sergio Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

CANÇADO, Márcia. **Manual de Semântica**: noções básicas e exercícios. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2015.

FERRAREZI JUNIOR, Celso. **Semântica para educação básica**. São Paulo: Parábola editorial, 2008.

KOCH, Ingedore Villaça. **Introdução à linguística textual**: trajetória e grandes temas. 2. Ed – São Paulo: Contexto, 2015.

_____. Ingedore Villaça. **A coerência textual**. 18. Ed. 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

FUZA, Angela Francine. **As Categorias constitutivas do gênero plano de aula**. In Revista de Ciências Humanas e Sociais Pitágoras, v. 3, p. 1-42, 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Linguística de texto**: o que é e como se faz? São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

PILETTI, C. **Didática Geral**. 23ª ed. São Paulo: Ática, 2004

A INFLUÊNCIA DA LINGUAGEM VIRTUAL: A LINGUAGEM DAS REDES SOCIAIS E SUA INFLUÊNCIA NA ESCRITA CONVENCIONAL NAS TURMAS DE 3º ANO MATUTINO DA E.E.E.M. DRº DIONÍSIO BENTES DE CARVALHO NO MUNICÍPIO DE RONDON DO PARÁ

Gildeane de Almeida Pereira (1)

Juliane Alves Paixão (2)⁴⁵

302

Resumo

Com o surgimento dos novos meios tecnológicos na área da comunicação digital, principalmente os bate-papos virtuais, surge uma nova linguagem criada por internautas, denominada de *internetês*. Essa nova linguagem vem desencadeando, a priori, nos jovens estudantes, o desvio da escrita padrão, o que se torna preocupante por exercer forte influência no ensino aprendido do aluno. Nesse sentido, esta pesquisa teve por objetivo analisar se os *internetês* estão influenciando na produção de textos dos alunos de três turmas do 3º ano do ensino médio da Escola Estadual de Ensino Médio Drº Dionísio Bentes de Carvalho, bem como, verificar se os discentes distinguem a linguagem nos diferentes contextos da escrita, ora escolar ora virtual. Em termos metodológicos, o estudo de caso foi eleito para conduzir essa pesquisa, no qual, fez-se necessário a aplicação de questionários aos alunos das turmas examinadas e ao professor responsável pelas mesmas, assim como, a aplicação de uma proposta de redação aos alunos para verificar se há ou não a influência da linguagem virtual na escrita escolar. Contudo, conclui-se que essa nova forma de expressão da linguagem tem influenciado a escrita padrão dos alunos participantes dessa pesquisa desencadeando forte influência na produção de textos escolares.

Palavras-chaves:

Linguagem Virtual. Influências. Norma Padrão.

Introdução

A forma como o indivíduo tem se utilizado da escrita tem se modificado constantemente, pela necessidade de comunicar-se melhor com a sociedade, visto que a nova era tecnológica referente à área da comunicação, tem ocupado grande espaço na sociedade em geral, alcançando principalmente adolescentes e jovens, a priori os estudantes. Assim, os meios tecnológicos de comunicação, principalmente as redes sociais, por exemplo, exige uma grande agilidade para se comunicar, o que por um lado torna-se preocupante por

⁴⁵ (1) Mestranda em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS. Especialista em Língua Portuguesa e Literatura pela FAPAF - Faculdade de Tecnologia Antônio Propício Aguiar Franco. Professora da rede pública de Ensino Fundamental – 5º ano. E-mail: gildeaneapostolo@gmail.com.

(2) Graduada em Letras-Língua Portuguesa pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará. Professora da rede pública de Ensino Fundamental. E-mail: Julianepaixao28@gmail.com.

Orientador: Werlletth Mendes Ribeiro (Instituto Federal de Educação e Tecnologia do Pará).

exercer uma forte influência no ensino aprendizagem do aluno na aquisição da escrita padrão.

Nessa perspectiva, este artigo⁴⁶ buscou investigar se há influência do uso da linguagem das redes sociais na produção de textos dos alunos do ensino médio e se os mesmos reconhecem a linguagem que deve ser usada em cada situação que exige a escrita padronizada, analisando assim, como essa nova era tecnológica de comunicação tem influenciado e interferido na forma como os alunos tem desenvolvido as produções textuais escolares e o que os mesmos pensam a respeito desse tema, já que o problema em estudo para essa pesquisa se deteve no uso da linguagem virtual, denominada aqui de *internetês*, na escrita dos alunos do 3º no do ensino médio.

Nessas condições, a escolha do tema em questão se deu por uma hipótese de se tornar uma problemática atual na jornada escolar dos alunos, devido ao constante uso da linguagem utilizada na internet no cotidiano do alunado através das redes sociais, assim como, por essa temática fazer parte do nosso convívio diário. Além disso, é um grande dilema entre os educadores da área da linguagem que buscam incentivar o aluno para o mundo da leitura e escrita convencional, já que o mesmo apresenta dificuldades para com estas.

Nesse aspecto, foram levantados os seguintes questionamentos que nortearam essa pesquisa: As redes sociais são capazes de interferir na escrita dos alunos? Será que a escrita virtual pode contribuir positivamente na produção textual dos alunos? Como o professor de língua materna pode levar o aluno a estabelecer critérios na utilização da escrita das redes sociais nos diferentes contextos de uso? Como o professor pode utilizar a escrita das redes sociais como ferramenta pedagógica?

Contudo, este artigo está dividido em seções, partindo a princípio da seguinte parte introdutória. Posteriormente, serão apontadas algumas teorias que abordam acerca da discussão estabelecida, bem com, os aspectos metodológicos empregados, detalhando assim, quais recursos foram utilizados e os procedimentos trabalhados. Em seguida, serão apresentados os achados da referente análise, respondendo assim, os questionamentos em torno da problemática aqui apresentada.

Uma abordagem sobre letramento e letramento digital

São muitas as investigações levantadas a respeito do letramento, Soares (1998) nos mostra que:

Um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 1998, p. 39-40)

Portanto, considera-se que o fato do aluno saber utilizar-se da escrita nas várias esferas que são exigidas na sociedade, entende-se como um ser letrado, pois não sabe apenas

⁴⁶ O presente artigo é resultado de um recorte de uma monografia apresentada ao final do Curso de Letras-Língua Portuguesa, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA)

decodificar as letras, mas sabe apropriar-se delas socialmente. Como afirma Kleiman (2005) ressalta que “o letramento abrange o processo de desenvolvimento e uso dos sistemas da escrita nas sociedades, ou seja, o desenvolvimento da escrita refletindo em outras mudanças sociais e tecnológicas [...]”.

Assim, devido à tecnologia que tem se superado a cada momento, trazendo diversos meios que dão suporte a escrita e que muda constantemente, e a escola deve estar atenta a esse fato preparando o aluno aos diversos meios de comunicação no que se refere ao uso da língua através da escrita. Contudo, para Soares (2002) essas velozes transformações têm desdobramentos sociais, cognitivos e discursivos, “configurando assim, um letramento digital”, pois segundo ela, a tela do computador é considerada um novo espaço de escrita e leitura.

Ainda sobre Soares (2002), dentro das discussões do letramento no âmbito da tecnologia, a autora afirma que o sintagma letramento digital é usado para referir-se à questão da prática de leitura e escrita possibilitada pelo computador e pela internet. Nesse ponto, o letramento digital se estende a capacidade de se adaptar as novas demandas sócio-digitais e tecnológicas. De acordo Coscarelli & Ribeiro (2005, p.9) “[...] o letramento digital é o nome que damos, então, à ampliação do leque de possibilidades de contato com a leitura e a escrita também em ambiente digital”.

Atualmente, houve grandes transposições, onde o papel deu lugar para o texto digital⁴⁷, na qual a maioria das pessoas encontra-se subordinadas a essa nova demanda. Segundo Xavier (2007) “a principal condição para a apropriação do letramento digital é o domínio do letramento alfabético pelo indivíduo”. Ou seja, para que o indivíduo se aproprie desse advento é necessário que ele tenha conhecimento da leitura e escrita, logo estas se fazem imprescindível para a comunicação digital.

Desta forma, para que a prática de letramento do aluno se desenvolva no contexto escolar também é fundamental o uso dos gêneros, não somente aqueles que são inclusos no currículo, mas aos que o aluno tem acesso no seu dia-a-dia, como bilhete, diário, redes sociais, letrados, “outdoors”, e diversos outros textos que fazem parte do seu contexto social.

Dos gêneros textuais aos gêneros digitais

O conceito de gêneros textuais tem seu início nos gêneros literários devido aos modelos que iam surgindo como a poesia, e foi tendo o seu formato atual com os estudos que iam sendo aprofundados. De acordo com o conceito de Moisés (2004):

Gênero – Lat. *generum, por genere, de genus, eris, linhagem, espécie, família, raça.

Dos mais complexos da nomenclatura literária, o problema dos gêneros remonta à Antiguidade greco-latina e, apesar do descrédito de uns e do ataque de outros, permanece vivo até nos nossos dias. Os primeiros esboços de um pensamento

⁴⁷ Sabe-se que a tecnologia tem transformado a sociedade trazendo juntamente com ela novas formas de escrita, e que tanto tem influenciando o alunado de hoje, pois está incluso e faz uso dessas novas escritas que vem surgindo, no caso, o texto digital.

acerca do que mais tarde receberia o rótulo de “gênero” encontram-se em *As Rãs* de Aristófanes (séc. V-VI a.C.), representada em 405 a. C. Entretanto, a mais recuada notícia de uma consciência do problema localiza-se na República (III, 394), de Platão, para quem haveria três modalidades de imitação ou mimese: TRAGÉDIA e a COMÉDIA, a poesia LÍRICA e a poesia ÉPICA. (MOISÉS, 2004, p.196).

Para que se percebam os gêneros a nossa volta, não é necessário apenas ter o domínio da norma padrão ou saber decodificar o sistema linguístico, é necessário conviver socialmente, estar atualizado e participante dos gêneros que circulam no mundo. Dessa forma, Marcuschi (2005, p.22) adverte que, “é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto”.

Com o avanço da tecnologia digital e a amplitude do uso dessas novas técnicas comunicativas, vários gêneros foram instituídos. Soares (2002, p. 01), designa-os como “novas e incipientes modalidades de práticas sociais de leitura e escrita, propiciadas pelas recentes tecnologias de comunicação eletrônica – o computador, a rede (a web), a internet)”. Com base nessa perspectiva, Bakhtin (2003, p. 278) diz que:

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa.

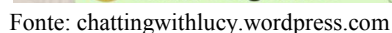
Tendo em vista tais aspectos abordados por Bakhtin, é possível afirmar que essa variedade de gêneros no âmbito virtual se opera diferentemente dos outros gêneros já existentes, logo com a era digital novas interações são definidas e adaptadas, tornando ao mesmo tempo complexo, devido a suas alterações para o aperfeiçoamento da comunicação virtual. Os textos são abreviados, a informação é transmutada ao uso de imagens, áudios e vídeos.

Através da internet, que possibilita o surgimento dos gêneros digitais e alteração de outros, pode-se ter acesso a diversas formas de interação entre os indivíduos, pois as novas gerações são adaptas às facilidades de se comunicarem através de vários gêneros virtuais, principalmente por meio de telefones móveis em que são disponíveis aplicativos, dependendo do sistema operacional, a utilização de redes sociais.

WhatsApp Messenger, um gênero digital

A tecnologia na área da comunicação tem se alastrado e promovido o aparecimento de vários aplicativos que vem ocupando a vida de muitas pessoas, entre eles, o WhatsApp Messenger. Com o surgimento dessa rede, a troca de mensagens de texto entre os usuários, tem se intensificado. Sendo este, um aplicativo de mensagens multiplataforma que além da troca de mensagens instantâneas, é possível realizar gratuitamente conversas em grupos, enviar imagens, vídeos, áudios, compartilhar lugares, e ultimamente com as novas atualizações, é possível realizar chamadas através do aplicativo. Outra propriedade do WhatsApp Messenger são os emojis, ícones com desenhos animados, que diferente dos emoticons, são a junção de sinais ortográficos simbólicos que expressam a emoção do usuário.

Figura 01: Lista de emojis



Internetês, a linguagem dos internautas

“Os usuários de internet usam um código discursivo escrito complexo (alfabético, semiótico, logográfico), em que, simultaneamente, misturam alfabeto tradicional, caretinhas, scripts, etc. para “conversar” teclando, portando escrevendo. Usam abreviações, sínopes e outros recursos (alongamentos, caixa alta, etc.). Trata-se de um novo código discursivo e cultural, espontaneamente construído, que se caracteriza como um conjunto de recursos icônicos, semióticos, logográficos, tipográficos e telemáticos”. (COSTA, 2008, p.56)

Marcuschi (2004) afirma que essa nova forma de comunicação traz uma escrita totalmente marcada por traços da oralidade, devido à grafia das palavras que em muita das vezes aparecem de acordo com o som da fala, como por exemplo: “aki” (aqui); “kero” (quero); “to” (estou), utilizados para acelerar a comunicação. Veja a tabela alguns exemplos de abreviações:

TABELA 01 – Abreviações da linguagem virtual

	ABREVIACÕES
Beleza	Blz
Muito	Mto
Que	Q
Quando	Qd ou qdo
Também	Tb, tbm ou tbém
Tudo	Td
Você	Vc
Casa	Ksa
Porque	Pq
Fim de semana	Fds

Fonte: Elaborada pelos autores

O que se nota na tabela acima é a redução de caracteres, que para os que não participam desse meio não compreendem, logo, é perceptível a exclusão das vogais às palavras, e em alguns casos algumas consoantes. Além destas abreviações é perceptível, a utilidade de uma grafia particular criada pelos usuários.

TABELA 02 – Exemplos de uma ortografia particular

	ORTOGRAFIA PARTICULAR
Achar	Axar
É	Eh
Então	Entaum
Amigo	Miguxo
Não	Naum

Fonte: Elaborada pelos autores

A partir dessas exemplificações, vê-se que a língua está em constante modificações, em o que se percebe nesta ultima tabela é a influência da oralidade na escrita, sobretudo na aproximação da palavra escrita ao seu valor sonoro. Não obstante, muitos usuários defendem que essa linguagem vem agilizar o processo de comunicação, e aumentar o hábito de leitura e escrita, já que, é utilizada cotidianamente, porém, é perceptível que essa linguagem se desvincula da gramática normativa. Nesse ponto, surge uma nova discussão no que diz respeito o uso dos *internetês*. Já que a escrita virtual diverge da escrita formal, será que essa nova grafia pode ser uma ameaça à língua portuguesa?

Nesse aspecto, Castilho (1978) complementa que “não há português errado, mas modalidades prestigiadas e des prestigiadas da língua”. Sendo assim, esse autor desconsidera

a possibilidade de ser um erro ou fator de risco na língua portuguesa a existência dos *internetês*, já que há compreensão no enunciado, pois, uma das exigências na comunicação é que a mensagem seja compreendida ente os interlocutores.

Desta forma, vê-se que os *internetês*, esse novo fenômeno virtual, têm desencadeado alguns desafios às escolas e professores, que é fazer com que os alunos estabeleçam diferenças entre a linguagem virtual e a linguagem acadêmica formal, uma vez que, o professor deve ser a peça chave para essa efetivação. Diante disso, como o professor deve agir diante de uma produção de textos onde os alunos escrevem com a linguagem das redes sociais?

Nesse sentido, Ramal (2002) salienta que a escola deva valorizar a linguagem codificada que alguns alunos usam em ambientes de comunicação virtual, porém, mostrando as diferenças de uso de acordo com o contexto. Além disso, é preciso repensar em novas abordagens pedagógicas que levem os alunos a compreenderem a escrita adequada para o espaço inserido, ora virtual ora escolar.

Aspectos Metodológicos

Não obstante, A seleção do método adequado para o desenvolvimento de uma pesquisa é essencial para o alcance dos objetivos propostos. Sendo assim, esta pesquisa tem por característica, o estudo de caso, que como esclarece Bandeira (2000, p.5) estudo de caso “Consiste em uma pesquisa descritiva, que visa estudar um caso particular ou um sistema determinado, buscando o entendimento ou compreensão do funcionamento ou da evolução deste caso ou sistema”.

Também se fez necessário uma pesquisa bibliográfica, buscando fichar alguns teóricos que abordam sobre o assunto discutido. De acordo Lakatos e Marconi (2001, p. 166) esta “abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo [...]”.

A pesquisa foi realizada em uma escola estadual da zona urbana da cidade de Rondon do Pará, denominada Escola Estadual de Ensino Médio Drº Dionísio Bentes de Carvalho, com os alunos de 3º ano do ensino médio, no período matutino com um total de noventa estudantes participantes. A escola foi escolhida por ser de fácil acesso e por ser a única instituição pública de ensino médio no município no qual é encontrado o maior número de adolescentes, além de termos afinidade com a instituição, uma vez que concluímos o ensino médio na mesma.

A coleta de dados foi realizada através de questionários com perguntas abertas, fechadas e de múltipla escolha. Os questionários foram aplicados aos alunos e ao professor de língua portuguesa responsável pelas turmas analisadas. Além disso, foi instituída a aplicação de uma proposta de redação dissertativa argumentativa aos alunos participantes, na qual foram analisadas noventa produções textuais construídas a partir do seguinte tema: “A influência das redes sociais no cotidiano dos usuários”.

Resultados e discussões

Com o intuito de averiguar a influência da linguagem virtual na produção escrita dos alunos do 3º ano do ensino médio na Escola Estadual de Ensino Médio Drº Dionísio Bentes de Carvalho em Rondon do Pará, no turno matutino, foi feito um levantamento de dados através da aplicação de questionários aos estudantes (apêndice I) e professor de língua portuguesa (apêndice II) da escola pesquisada, assim como, uma proposta de redação aos alunos (apêndice III), visando chegar às respostas para os questionamentos que nortearam essa pesquisa.

Sobre o questionário destinado aos jovens estudantes, este é composto inicialmente por informações do aluno, como por exemplo: o sexo e faixa etária. Posteriormente, as perguntas pretendiam examinar como os alunos vêm utilizando as redes sociais e analisar como os mesmos estabelecem critérios sobre a escrita virtual, indagando-os se a linguagem virtual influencia nas produções textuais escolares.

Contudo, para essa pesquisa, participaram um total de noventa discentes regularmente matriculados em três turmas do ensino médio da escola já mencionada. Nesse aspecto, os dados revelam que 93% dos discentes participantes dessa pesquisa estão com idade entre 16 e 18 anos e 7% acima de 18 anos, e todos, usuários das redes sociais, bem como, destes, sessenta e dois são do sexo feminino e vinte e oito do sexo masculino. Para alcance dos resultados foram selecionadas para eleição, três redes virtuais, considerada hoje, como as mais utilizadas pelos jovens e sociedade em geral.

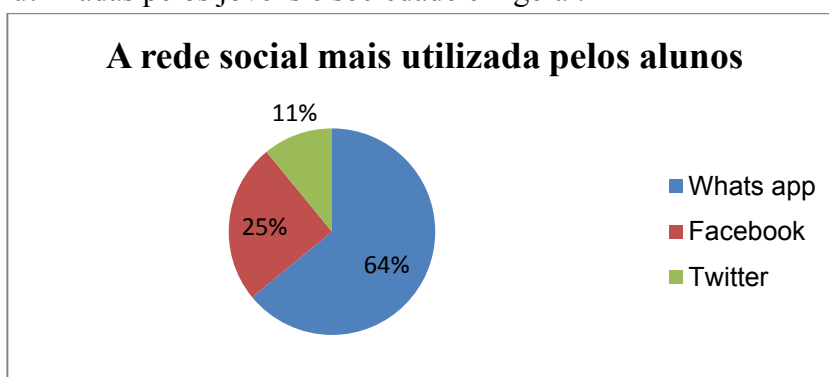


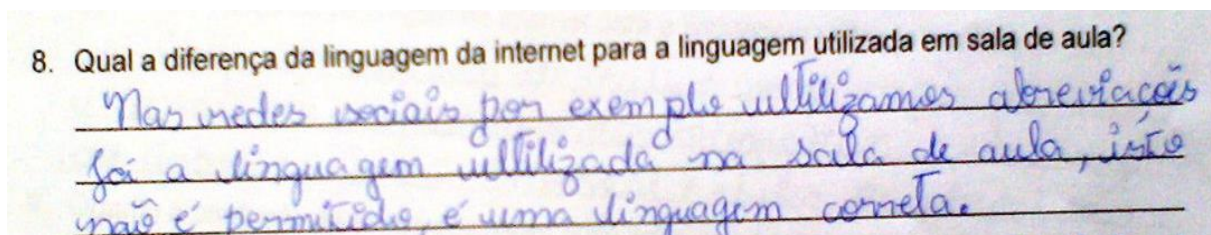
Figura 02: A rede social mais utilizada pelos alunos.

Considerando, portanto, o gráfico acima, tem-se o WhatsApp como a eleita para a nossa pesquisa, visto que, 64% dos alunos afirmam fazerem maior uso deste, pelo qual nessa rede social, seu principal recurso é o diálogo através de bate papos, no qual permite uma maior eficiência na comunicação sendo a preferida entre os usuários na transmissão de informações.

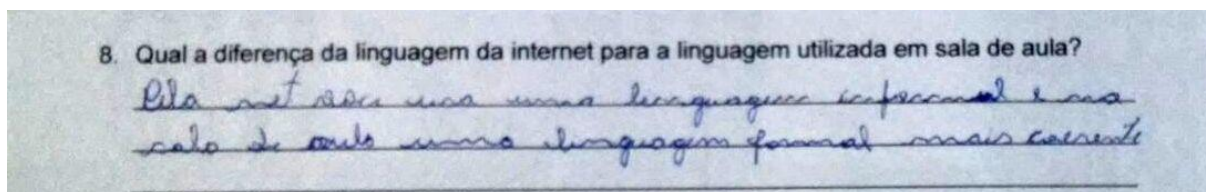
Não obstante, buscou saber dos alunos, como os mesmos avaliam a forma de escrita utilizada no âmbito virtual, ou seja, se os mesmos utilizam os *internetês*. Contudo, a maioria dos alunos, isto é, 71% responderam que, no cotidiano, costuma escrever abreviado e utiliza neologismos, enquanto isso, 29% afirmam escreverem corretamente na internet.

Considerando, portanto, esses dados e para alcance dos objetivos propostos nessa pesquisa, os alunos foram perguntados a cerca da diferença da linguagem da internet para a escrita utilizada em sala de aula. Com isso obtiveram as seguintes respostas:

Aluno (A):



Aluno (B):



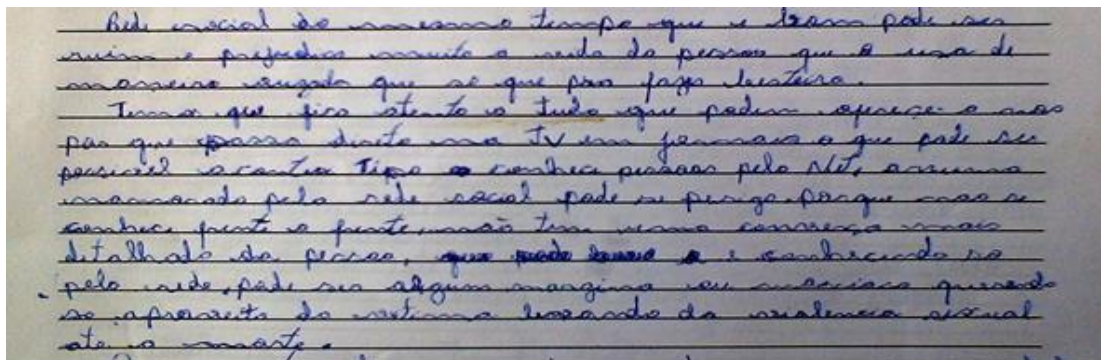
Com a opinião dos alunos pode-se perceber que os mesmos alegam ter conhecimento das diferenciações entre a linguagem escolar e a linguagem virtual, visto que, quando perguntados qual a diferença da linguagem virtual para a linguagem escolar, muitos deles fizeram alusão ao uso das abreviações utilizadas no espaço virtual. Portanto, é interessante destacar a resposta dada pelo aluno (B), visto que o mesmo utiliza o termo *net* para referir-se a palavra internet. Nesse caso, pode ser visto que este aluno faz uso de abreviações, o que é possível constatar e afirmar que este fez uso dos internetês na escrita escolar.

Ainda nessa investigação, foi solicitado uma produção textual no qual os alunos discorreriam sobre os malefícios e benefícios que as redes sociais podem ocasionar, em forma de um texto dissertativo-argumentativo de no mínimo 15 linhas.

Analisando as redações feitas pelos alunos de terceiro ano, pode-se observar que houve níveis diferentes de textos, textos bons e bem argumentados, textos com problemas ortográficos e textos com influências da linguagem utilizada na internet.

Dentre estes, destaca a seguinte produção que além de apresentar alguns desvios ortográficos, esse aluno não obteve domínio do perfil necessário para a construção de uma redação dissertativo-argumentativa. Entretanto, segue-se abaixo um exemplo de produção dos alunos em análise.

Redação 01

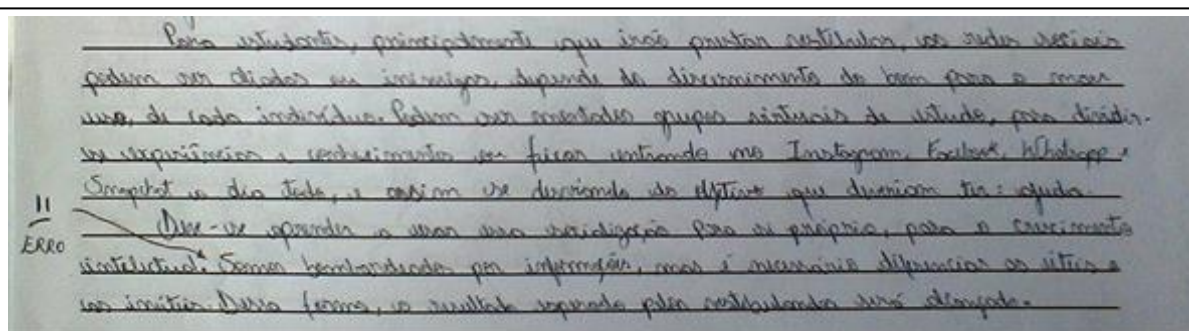


Transcrição: Rede social do mesmo tempo que e bom pode ser ruim e prejudica muito a vida da pessoa que o usa de maneira ousada que so que pra fazer besteira.

Temos que fica atento a tudo que podem oferece a nos por que passa direto na tv em jornais o que pode ser possível acontece tipo conhece pessoas pela Net, arruma namorado pela rede social pode se perigo. porque nao se conhece frente a frente, não

Percebe-se de fato que o aluno utiliza palavras abreviadas como tv, pra e net, classificadas como internêtes e muito utilizadas em redes sociais e situações da fala informal, pois normalmente os usuários abreviam as palavras para que a informação chegue com mais velocidade, e assim, agilidade na comunicação.

Redação 02



Transcrição: Para estudantes, principalmente que irão prestar vestibular, as redes sociais podem ser aliadas ou inimigas, depende do discernimento do bom para o mau uso, de cada indivíduo. Podem ser montados grupos virtuais de estudo, para dividir-se experiências e conhecimentos ou ficar entrando no Instagram, Facebook, Whatsapp e Snapchat o dia todo, e assim se desviando do objetivo que deveriam ter: ajuda.

Deve-se aprender a usar essa socialização para si próprio. para o crescimento intelectual.

Portanto, vê-se que o aluno consegue comunicar sua ideia dentro de um texto preciso e bem argumentado, logo, é exposto ao leitor que as redes sociais têm o seu lado positivo e negativo, e que as mesmas podem ser usadas de forma benéfica. Porém, pode ser visto uma marca própria da linguagem virtual, os emoticons, caracterizados por serem a junção de sinais ortográficos simbólicos que expressam a emoção do usuário. O aluno utiliza desse recurso e expõe ao lado esquerdo um emoticon, expressando sua emoção em relação ao deslize cometido em seu texto

Ainda em análise, investigou-se também como os profissionais de língua materna vem trabalhando os internetês em sala de aula. Para isso, foi aplicado um questionário a professora de língua portuguesa dessa escola, o que a mesma declara: *“Procuro trabalhar de forma lúdica e dinâmica, mas sempre pontuando que o que prevalece é a linguagem culta, padrão.”*. Nesse aspecto, vê-se que a docente busca trazer à sala de aula a linguagem padrão de ensino, para que os alunos possam assimilar as diferenças existentes entre elas. Nessa perspectiva, Possenti (1996), conclui que o professor de língua portuguesa deve centrar-se no ensino da norma padrão.

Posteriormente, instigou a docente como a escrita virtual pode contribuir positivamente para a produção textual escolar. Nessa questão, a professora alega que *“sinceramente acaba atrapalhando em alguns pontos, porque em uma boa produção textual além de ter coesão e coerência tem que prevalecer a linguagem padrão”*. Com isso, fica explícito na resposta dada pela educadora, que a mesma desconsidera em uma produção textual, o uso de qualquer tipo de linguagem que não seja a linguagem padrão. Concluindo, assim, a importância do ensino da língua materna para compreensão das diversas linguagens apreciadas em todas as esferas sociais.

Considerações Finais

Com o avanço das novas tecnologias de comunicação e principalmente o grande acesso de jovens em redes de bate-papos virtuais, tem possibilitado o surgimento de uma nova linguagem cifrada e abreviada, denominada de *internetês*. Além de usarem nas redes sociais a linguagem oral, acabam empregando na escrita aquilo que normalmente é utilizado no discurso da fala. A prática da linguagem oral e o uso dos *internetês* nas redes sociais podem causar influências interferindo na grafia de algumas palavras, o que tem prejudicado a produção escrita escolar dos alunos.

Nesse aspecto, a problemática dessa pesquisa se deteve em avaliar se há influências da linguagem virtual nas produções escrita dos alunos em três turmas do 3º ano da Escola Estadual de Ensino Médio Drº Dionísio Bentes de Carvalho. No entanto, após análises de questionários aplicados aos alunos e professores, e redação produzida pelos discentes, é possível assegurar que a linguagem virtual influencia a escrita padrão desses alunos. O que

fica evidente que estes alunos não percebem de forma clara e precisa que são influenciados por este tipo de linguagem que tem prejudicado a forma correta de escrever em sala de aula.

Em linhas gerais, é preciso repensar em novas abordagens de ensino da norma padrão da língua portuguesa, assim como, oferecer aos alunos uma maior diversidade de gêneros textuais e digitais, logo, é preciso que leve à sala de aula, os gêneros mais atuais e utilizados pelos estudantes. Somente assim, tornará possível que os discentes assimilem as características de cada gênero e façam o bom uso da língua padrão em todos os contextos da escrita.

Portanto, o professor como mediador e construtor do conhecimento, deve reconhecer as redes sociais como ferramenta pedagógica de ensino, visto que, é dever da escola preparar o aluno para responderem às requisições sociais. Nesse sentido, as novas tecnologias da comunicação devem fazer parte do currículo da escola e do planejamento do professor, pois só assim, o aluno compreenderá o uso adequado da escrita nos diversos gêneros.

Referências

- BAKHTIN, M. M. **A Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. São Paulo: Prentice Hall, 2004.
- BANDEIRA, Marina Ph. D, **Tipos de Pesquisa**. Disciplina: Modelos de Investigação e Produção em Psicologia. Departamento de Psicologia – FUNREI, 2000.
- BAZERMAN, Charles. **Gêneros Textuais, Tipificação e Interação**; Angêla Paiva Dionísio, Judith Chambliss Honffnagel (orgs.) São Paulo: Cortez, 2005
- COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de Gêneros Textuais**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.
- COSCARELLI, V. & RIBEIRO (Org.). 1.ed. **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte-MG: CEALE/UFMG, 2005.
- KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? 2005. Disponível em: <[http:// www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletas/biblioteca_professor/arquivos/5710.pdf](http://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletas/biblioteca_professor/arquivos/5710.pdf)>. Acesso em: 9 jun. 2015.
- MARCONI, Marina de A., LAKATOS, Eva M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2010.
- MARCUSCHI e XAVIER, A. C. S (orgs). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- MOISÉS, Massaud. **Dicionário de termos literários**. 12ª ed. São Paulo. Cultrix, 2004:196.
- POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas SP, Ed. Mercado das Letras: 1996.
- RAMAL, Andréa Cecília. **Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem**. Porto Alegre: Artemed, 2002.

MARCONATO, Sílvia. **A Revolução do Internetês**. In: Revista Língua Portuguesa, maio/2009.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998, p. 39-40.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita**: letramento na cibercultura. Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143, dez. 2002.

XAVIER, Antonio C. dos Santos. **Letramento Digital e Ensino**. Disponível em <http://www.ufpe.br/nehete/artigos/Letramento%20digital%20e%20ensino.pdf> /Acesso em: 04 de junho, 2015.

CARTA PESSOAL COMO EVENTO COMUNICATIVO NO ENSINO BÁSICO

Ivan Vale de Sousa⁴⁸

Resumo:

Os eventos comunicativos no ensino de texto na escola perpassam pela diversidade dos gêneros textuais adequada às finalidades de interlocução entre locutores, mensagem e interlocutores. Nesse sentido, as formas de ensinar texto na instituição escolar são refeitas quando o contexto social integra a aprendizagem. Sendo assim, a produção de carta pessoal é objeto de investigação deste trabalho como processo de letramento social de sujeitos lançando luzes aos seguintes objetivos: discutir a relevância da carta pessoal no processo de letramento social; compreender a prática de carta pessoal nas aulas de língua portuguesa com alunos dos anos finais do ensino fundamental nas formas significativas das habilidades de escrita, leitura e reflexão; abordar as etapas de elaboração da carta pessoal; analisar o contexto social, seus locutores e interlocutores e, por fim, produzir cartas pessoais aos sujeitos selecionados. Assim, estas reflexões estabelecem elos comunicativos e textuais entre sujeitos e enunciados na esfera pedagógica e social do ensino de textos.

Palavras-chave:

Ensino de texto. Gêneros textuais. Carta pessoal. Contexto social.

Introdução

Principiando o objetivo norteador das reflexões inseridas neste trabalho, a carta pessoal na concepção dos gêneros textuais é apresentada durante as discussões como processo de letramento social e acadêmico na escola. Quando se pretende desenvolver uma intervenção de estudo, compreensão e produção do gênero textual em que os textos são tomados como objetos de ensinar, aprender e refletir sobre a linguagem, atribuímos, de certa forma, significância ao que é ensinado no contexto escolar e ampliamos as propostas de letramento.

Os sujeitos participantes do trabalho de produção do gênero textual carta pessoal foram os alunos dos anos finais do ensino fundamental de uma instituição pública de Parauapebas, tendo como plano direcionador as condições sociais que muitos dos moradores da cidade estavam passando em ocasião às fortes chuvas no mês de fevereiro de 2018.

Sendo assim, as reflexões inseridas neste artigo transitam entre o papel funcional das propostas de letramento social e acadêmico com as necessidades de linguagem dos alunos como protagonistas capazes de assumirem os lugares de destaque de realização das experiências escolares, uma vez que os enunciados formulados nas cartas serão utilizados

⁴⁸ Mestre em Letras pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Especialista em Gramática da Língua Portuguesa: reflexão e ensino pela Universidade Federal de Minas Gerais. E-mail: ivan.valle.de.sousa@gmail.com.

como *corpus*, contudo, reitero que pela extensão deste trabalho de pesquisa apenas uma das cartas será analisada, o que não desmerece a função social das outras produções.

Os gêneros textuais como práticas de letramento social

As habilidades de leitura e escrita na escola estão cada vez mais inseridas nas propostas de ensino-aprendizagem e na inserção dos sujeitos no trabalho com o ensino de língua materna. Nesse sentido, o desenvolvimento das habilidades de leitura na escola carece de estar contemplado em uma proposição em que os sujeitos se sintam capazes de refletir e repensar como as variantes da língua se adaptam aos mais variados contextos, bem como na valorização do saber característico de cada indivíduo no fazer pedagógico.

Aproximando as discussões entre o ato de ler e escrever com finalidades estruturadas é que as propostas metodológicas têm trabalhado com o ensino do texto nas aulas de língua portuguesa com a função de enxergar no plano da textualidade o espaço para a compreensão dos discursos. Assim como a leitura se realiza com objeções específicas, as intervenções com a escrita também se inserem nas compreensões de se mostrarem específicas e capazes de promover as reflexões durante o ato de escrever.

Ler determinados textos nunca se constituiu como um processo solitário do leitor, mas como proposta dialógica entre o leitor e as finalidades que o escritor pensou durante a elaboração do texto. Quando lemos determinados textos, organizamos nossas ideias e ampliamos nossa visão de mundo, como também ocorre com a prática da produção escrita.

Ao escrever, pensamos sempre nas finalidades que pretendemos inserir no plano da escritura, dos nossos interlocutores e da nossa relação com o contexto produtivo. Toda leitura requer uma tomada de posicionamento por parte de quem tem em mãos um texto de outrem, o que não ocorre diferente com o processo de escritura dos enunciados que o sujeito insere no plano da textualidade.

Quando escrevemos, de certo modo, escrevemos para alguém, mesmo que de início o leitor primeiro do nosso texto somos nós mesmos, mas sempre é escrito com objeções de que outros interlocutores também o apreciem ou o recusem. E quando pensamos em nossos interlocutores, refletimos como eles podem recepcionar ou não o texto que vai tomando forma a partir dos questionamentos a serem respondidos na elaboração textual.

O ato de escrever é sempre uma proposta compartilhada de finalidades e direcionado a um sujeito-leitor específico, pois quando escrevemos, o fazemos para nós mesmos e para o conhecimento de outros, visto que ler e escrever são ações humanas e utilizadas com

objeções comunicativas na perpetuação de nossas convicções compreensíveis das modalidades de realização da linguagem.

À luz dos letramentos sociais, os gêneros textuais têm sido cada vez mais discutidos e trabalhados em sala de aula. Ensinar os sujeitos a enxergar no texto o local para o desenvolvimento de outros discursos tem atribuído ao trabalho pedagógico com os gêneros de texto a oportunidade de refazer as ideias na estruturação do texto, pois a cada nova leitura realizada a determinado plano textual, outros conhecimentos são construídos e novas descobertas são refeitas, além disso, “os gêneros textuais/discursivos, dessa forma, simulam formas de realização da língua nos diferentes contextos sociais que se inter-relacionam com as necessidades dos sujeitos no uso da linguagem e na materialização das práticas cotidianas, contextualizando-as” (SOUSA, 2017a, p. 108).

Atribuir funcionalidades sociais ao estudo dos gêneros textuais no ensino básico significa instrumentalizar os sujeitos no processo de construção e socioconstrução do texto e ensiná-los que o instrumento de ensino da estruturação da língua é o próprio texto. Os gêneros de textos, nesse sentido, são marcas representativas das nossas necessidades sociais e comunicativas das formas de interação entre os sujeitos na sociedade do conhecimento.

Nos últimos anos, tem-se falado muito do ensino de gêneros textuais e das propostas contextualizadas de ensino como formas de clarificar o que os sujeitos carecem de aprender. Nesse viés, faz-se necessário compreender que todo texto apresenta um plano particular de elaboração, carecendo de ser ensinado no processo de escolarização dos sujeitos inseridos nos espaços formais de aprendizagem.

Reiterar que todo texto apresenta suas particularidades significa dizer o que torna diferente, por exemplo, a elaboração de uma notícia com a produção de conto. É preciso entender cada texto como um texto que traz na sua essência o plano de contextualização e inferências com outras modalidades textuais.

E a escola com sua política de integralização do saber precisa se mostrar receptiva aos múltiplos conhecimentos que estão sendo formulados tanto no interior dos espaços formais de aprendizagem quanto para além das muralhadas da instituição. É preciso, em outras palavras, não apenas falar do ensino contextualizado, mas, de fato, discutir, propor e esmiuçar o que atribui as características contextualizadas no desenvolvimento do alunado tornando-o capaz de enxergar no texto os sentidos para ampliação dos enunciados direcionados para cada ano/ciclo de formação.

Contextualizar o ensino é propor atividades significativas capazes de responder aos questionamentos emitidos pelos estudantes, porque a contextualização implica

no acolhimento dos sentidos comunicativos que o texto oferece e dos desafios que algumas narrativas projetam. Contextualizar é demonstrar o acesso a textos que os incite na produção de discursos e argumentos transparentes e éticos, possibilitar-lhes o percurso de análise linguístico-semântica nos aspectos referentes à linguagem. (SOUSA, 2017a, p. 108)

Quando há um processo de contextualização das propostas de aprendizagens nas práticas escolares, admite-se também que haja o desenvolvimento das capacidades de tornarem os sujeitos protagonistas nos atos de refletir e produzir os mais variados gêneros de textos, além disso, a ação de contextualizar desperta neles a possibilidade de reconstrução dos discursos que precisam ser ditos e refeitos à luz dos múltiplos letramentos propostos e planejados na política da instituição escolar.

Compreender que a escola é lugar de interação e inclusão, significa politizar o conhecimento a todos os sujeitos a partir de suas habilidades de comunicação e interação. Os gêneros textuais, nesse sentido, reinventam as situações em que a comunicação transita entre o caráter social e escolarizado de reverberação da produção de conhecimentos capazes de provocar um descompasso no fazer pedagógico, isto é, refazer sempre o caminho que torne os indivíduos autônomos e competentes no trabalho com o texto.

O ensino de gêneros textuais na escola insere-se em dois propósitos primordiais: *dominar e produzir*. Quando os sujeitos demonstram a capacidade de identificar o plano de elaboração de determinados gêneros, também têm a chance de estruturação dos enunciados no próprio texto, isto é, são, ao mesmo tempo, leitores e autocríticos do que escrevem lançando luzes ao processo de compreensão e significância da aprendizagem aos gêneros de texto.

Se entendermos o texto como processo de contínua construção, compreendemos também que sempre existe algo a ser acrescentado no plano de elaboração e organização das ideias-chave que direcionam as partes secundárias do texto, tornando a discussão uma proposta de reelaboração do que se pretende dizer e para quem se almeja direcionar os enunciados, esclarecendo que para cada gênero textual exige do enunciador tomadas de decisão.

A escolha de um gênero depende da esfera comunicativa, das necessidades temáticas, dos interlocutores e da vontade do ator. Dito de outro modo: um locutor age linguisticamente numa situação que é caracterizada por vários parâmetros (lugar social, destinatário, tema, finalidade) e escolhe um certo gênero que podemos evidentemente compreender como instrumento semiótico complexo que permite a comunicação, a ação de linguagem. (SCHNEUWLY, 2004, p. 116)

Inseridos nas ações de linguagem, os gêneros textuais no ensino postulam a mudança de paradigmas que têm enxergado no texto o desenvolvimento de uma prática pedagógica que não atribui ao plano textual de estruturação e as vertentes que são pertencentes ao texto.

Sendo assim, nenhum texto na categorização do aprendizado de língua materna deveria ser utilizado como pretexto, isto é, estudam-se outras questões como se o próprio texto não tivesse muito a dizer.

Trabalhar com os gêneros textuais na sala de aula representa sempre uma chance de avaliar o que está sendo ensinado. O texto quando é tomado como objeto de reflexão e direcionamento das práticas pedagógicas de compreensão da língua cumpre o papel de realização de um processo contínuo de avaliação, coadunando-se como avaliação formativa, isto é, capaz de formar, de rever os percalços que direcionam as intervenções metodológicas. Assim, os gêneros textuais, nessa perspectiva, sempre representam outras oportunidades de trabalho com a língua em uso e adaptada aos diferentes contextos de ensino.

O trabalho com os gêneros textuais na escola de ensino básico mantém estreita relação com os objetos de ensino dos gêneros. Nenhum texto é produzido no acaso das ideais, mas apresenta uma estruturação, uma temática, objeções e dialoga com os suportes nos quais os enunciados são apresentados aos interlocutores. De certo modo, quando escrevemos sempre pensamos nos nossos interlocutores que compartilharão conosco ou não dos saberes modalizados.

Os gêneros textuais contemplados em uma visão planejada das habilidades a serem desenvolvidas em um trabalho de conhecimento e produção dos gêneros de texto inserem as práticas de atividades de linguagem em uma proposta contínua de elaboração das referências dos múltiplos saberes.

Ensinar os gêneros textuais na escola significa permitir que os sujeitos se apropriem das interlocuções e das experiências inerentes a cada um, tanto como experiências humanas, sociais e contextuais quanto como vivências de significações para a vida, porque “estudar o funcionamento da linguagem como práticas sociais significa, então, analisar as diferenciações e variações, em função de sistemas de categorizações sociais à disposição dos sujeitos observados” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 63).

Apoderando-se dessas funções no ensino dos gêneros textuais, sobretudo no contexto do ensino básico como forma de compreensão e funcionamento da linguagem é que no tópico seguinte o gênero textual *carta pessoal* se desvela aos interlocutores deste trabalho.

O gênero *carta pessoal* no ensino básico: composição e sentidos

O gênero textual *carta pessoal* insere-se nas práticas de comunicação e interação do convívio social, propiciando a realização de um evento comunicativo entre sujeitos e contextos. As questões direcionadas à *carta pessoal* como proposta de comunicação e

interatividade entre os falantes da língua perpassam a noção de contextos, da realização da linguagem aos aspectos sociais, cognitivos e socioconstrutivos dos enunciados estabelecidos no texto.

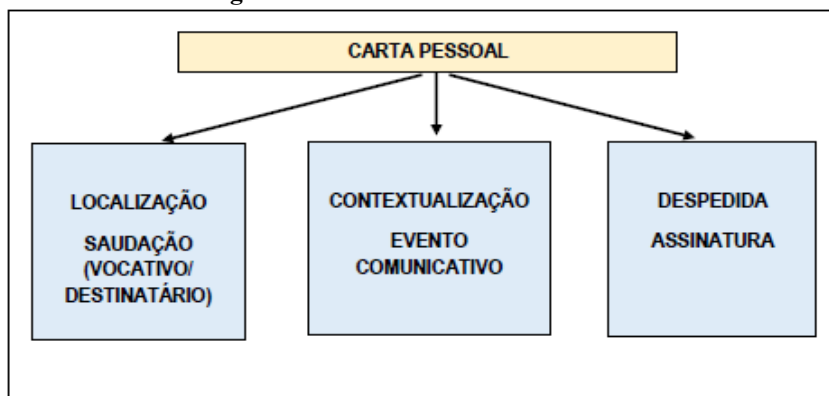
A relevância de inserção da carta pessoal no ensino básico possibilita aos sujeitos analisarem os contextos nos quais estão inseridos e ao produzir o gênero possibilitam também um processo comunicativo das necessidades que estão ao redor das reflexões promotoras de novos argumentos.

Discutir a relevância da carta pessoal como objeto de investigação e produção no ensino básico é questão necessária. Sendo assim, o professor trabalha com a dualidade entre o conservadorismo e a contemporaneidade, visto que com o advento das tecnologias e, por conseguinte, da internet promove a ampliação das discussões em sala de aula. De certo modo, a carta pessoal faz parte da nossa forma de comunicação desde os primórdios dos fatos históricos e que no contexto escolar se aproxima do gênero relato pessoal.

Além disso, é necessário destacar as diferenças presentes no gênero textual carta e de relato pessoal pelos seguintes quesitos: a produção da carta pessoal geralmente é destinada aos interlocutores, enquanto o relato pessoal resume-se em uma escrita de cunho intimista no suporte diário.

Quando nos propomos a realizar a escrita de uma carta sempre partimos de um contexto determinado sem desconsiderar alguns elementos fundamentais, tais como: o aluno assume a função de remetente em que o relato se direciona a interlocutores específicos, obedecendo uma estruturação como localização, saudação, vocativo, contextualização, despedida e assinatura, dando forma e sentido ao evento comunicativo representado por mim, no esboço abaixo.

Figura 1: ESTRUTURA DA CARTA PESSOAL



Fonte: Autoria própria

Com a finalidade de responder às necessidades comunicativas, o gênero textual carta pessoal ou familiar à luz da política textual insere-se na proposta de produção da linguagem elaborada socialmente e sempre a partir de um contexto de construção que estabelecem a participação dos sujeitos no plano de elaboração do texto.

Além da função das cartas pessoais, isto é, de seu conteúdo, faz-se necessário ainda destacar a relevância de utilização dos selos postais, os quais representam épocas diferentes, propõem homenagens e imbricam-se com a linguagem verbal e não verbal no processo de comunicação do gênero carta, sendo assim, os selos postais têm a função de identificar o destinatário de envio da correspondência.

Figura 2: SELO POSTAL⁴⁹



Além da discussão da carta pessoal no processo de escolarização e letramento de alunos dos anos finais do ensino fundamental, há também a necessidade de esclarecimentos na esfera pública, sendo assim, é comum a utilização de cartas sob a denominação de documentos oficiais. E para citar apenas alguns, têm-se os seguintes gêneros: carta aberta, carta de referência, carta circular, carta à redação carta comercial, carta de cobrança, memorando, ofício, etc., visto que todos os modelos comunicativos apresentam finalidades específicas inseridas em determinados contextos de uso.

Voltando às discussões para a contextualização do ensino básico, o trabalho com textos no âmbito da educação básica necessita partir do contexto de realização dos eventos comunicativos que se queiram destacar no processo de letramento do alunado, sendo dessa forma, compete-nos questionar o seguinte: qual seria a idealização de trabalhar com textos no ensino básico à luz da contextualização significativa dos sujeitos com a produção da linguagem?

O ideal seria trabalhar com textos da esfera local e, de acordo com o desenvolvimento das capacidades cognitivas, inseri-los na utilização de narrativas

⁴⁹ Imagem disponível em: <https://produto.mercadolivre.com.br>. Acesso em: 17 jul. 2018.

mais elaboradas na utilização de argumentos de autoria própria, transformando a abordagem com o texto a partir do texto, na compreensão dos propósitos explícitos e implícitos da tessitura textual, tornando-os leitores críticos, dialógicos e reflexivos. (SOUSA, 2017a, p. 106)

Quando se principia do contexto local do sujeito, sobretudo no que se refere à produção do gênero textual carta pessoal, de certa forma, valoriza-se os conhecimentos e as situações que estão em volta da proposição comunicativa a partir da produção escrita. Uma vez que o aluno já se sinta capaz de dialogar e se expressar por meio do gênero selecionado, cabe ao professor apresentar outras situações comunicativas de elaboração dos enunciados, perpassando por um contexto simples às questões complexas de efetivação comunicativa da linguagem.

Todo trabalho de investigação com o texto subjaz uma proposta de situacionalidade, isto é, quando escrevemos com finalidades e partindo de um contexto específico, os sujeitos compreendem a necessidade de enxergar no texto as múltiplas referências de organização do discurso, o que não ocorre de maneira diferenciada com a produção do gênero carta pessoal.

A realização de qualquer gênero textual como objeto de estudo na escola possibilita ao professor inúmeras possibilidades de trabalho com os sujeitos, por exemplo, destinar atenção na escrita, na organização dos argumentos, na produção de enunciados e na prática com a habilidade de “mediar práticas de leitura na escola é se utilizar de todos os meios e recursos possíveis capazes de permitir a ampliação do pensamento pelos sujeitos” (SOUSA, 2017b, p. 9).

Assim, compete destacar que o gênero textual carta pessoal foi trabalhado com alunos dos anos finais do ensino fundamental atendidos em uma turma de 6º da Escola Municipal de Ensino Fundamental Novo Horizonte, localizada na cidade de Parauapebas, sudeste do estado do Pará durante minha regência das aulas de língua portuguesa.

O período de trabalho com o gênero carta pessoal realizou-se no mês de fevereiro do ano de 2018, tendo como ponto direcionar as fortes chuvas que alagavam várias partes da cidade, visto que a identidade da cidade leva o mesmo nome do rio Parauapebas que corta e abastece os moradores. Durante este período era comum acompanhar nos noticiários municipais as fortes chuvas e, conseqüentemente, as inundações nas partes mais baixas do município e aflição de muitas pessoas na função de desabrigados.

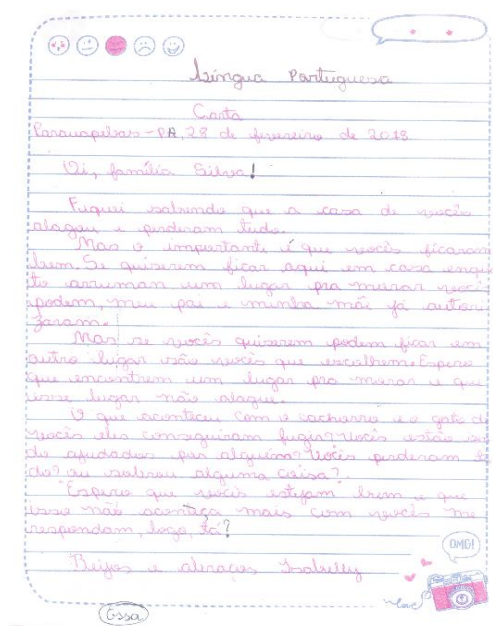
A intervenção no estudo com o gênero carta pessoal foi realizada a partir das seguintes etapas: apresentação do gênero, discussão da relevância da carta pessoal, apreciação de cenas do filme *Central do Brasil*, exibição de algumas reportagens sobre as enchentes no município, escolha dos destinatários e elaboração/correção das cartas.

Cumprindo o propósito deste trabalho, uma sinopse do filme *Central do Brasil* pode ser lembrada a seguir. *De Walter Salles, o filme Central do Brasil demonstra como a carta já foi e ainda é um gênero textual importante na vida de muitas pessoas, promovendo, de certa forma, um evento comunicativo. Dora, interpretada pela atriz Fernanda Montenegro tem a função e, ao mesmo tempo, o trabalho de escrever cartas para pessoas analfabetas na estação Central do Brasil, no Rio de Janeiro. Devido ao trabalho de elaboração das cartas e sem querer, Dora se envolve com a história de um menino que pretendia encontrar o pai no interior do Nordeste.*

Após a demonstração de como as cartas poderiam ser produzidas e do conhecimento do contexto de produção, os alunos dedicaram-se na elaboração dos textos e na organização dos enunciados. Como o processo de letramento estudantil faz-se de maneira contínua, os sujeitos também tiveram a oportunidade de desenvolver a habilidade leitora, isto é, cada aluno em data marcada realizou a leitura da carta para a classe e somente depois houve a intervenção docente examinando como os enunciados tinham sido organizados por eles na função de protagonistas.

Assim, como uma das finalidades deste trabalho, apenas uma produção será anexada e analisada sucintamente, contudo, reitero que os demais textos foram utilizados na compreensão do texto e na ampliação dos letramentos discentes.

Figura 3: EXEMPLO DE CARTA PESSOAL PRODUZIDO NO ENSINO



Parauapebas – PA, 28 de fevereiro de
2018

Oi, família Silva!

Fiquei sabendo que a casa de vocês
alagou e perderam tudo.

Mas o importante é que vocês ficaram
bem. Se quiserem ficar aqui em casa
enquanto arrumam um lugar pra morar,
vocês podem, meu pai e minha mãe já
autorizaram.

Mas se vocês quiserem podem ficar
em outro lugar são vocês que escolhem.
Espero que encontrem um lugar pra
morar e que esse lugar não alague.

O que aconteceu com o cachorro e o
gato de vocês, eles conseguiram fugir?
Vocês estão sendo ajudados por alguém?
Vocês perderam tudo? Ou sobrou alguma
coisa?

Espero que vocês estejam bem e que
isso não aconteça mais com vocês me
respondam logo, tá?

Beijos e abraços,

Isabelly.

A carta é motivada por uma situação real que é o problema das enchentes e a problemática das famílias desabrigadas. A aluna Isabelly assume a função de remetente direcionando os enunciados ao destinatário que, neste caso, é a família Silva. Quando a estudante inicia a carta citando o sobrenome da família, de certo modo, transmite a ideia de proximidade com o destinatário demonstrando certo grau de intimidade.

Analisando as partes e elementos da carta pessoal percebe-se que a aluna empregou adequadamente a localização e data do texto, localizando o leitor de onde o remetente organizava seus enunciados. Além disso, a estudante utilizou o vocativo “oi” iniciando a carta e demonstrando proximidade com o destinatário, chamando-o de “família Silva”.

As marcas de pessoalidades são assinaladas na carta em primeira pessoa do pretérito perfeito do modo indicativo, que ora transita entre o modo subjuntivo quando reafirma “se quiserem ficar aqui em casa” e, além disso, inserem os pais na contextualização do conteúdo do gênero textual.

Demonstrou também preocupação com os animais da família quando se utilizou do seguinte questionamento “o que aconteceu com o cachorro e o gato de vocês?”, utilizando-se tanto da linguagem formal quanto informal, sobretudo na contração da preposição *para* como “pra”. Encerrou o assunto da carta com uma singela despedida e assinatura destacando a função de remetente.

Valorizando o contexto de produção da carta pessoal com as finalidades definidas e a escolha dos interlocutores, o trabalho com o gênero textual possibilitou a ampliação do

letramento dos estudantes associando-o ao contexto social local em que os remetentes, alunos, demonstraram um grau de intimidade com os desabrigados, interlocutores da situação comunicativa. Além disso, ficou esclarecido de que a carta é um dos muitos gêneros utilizados para comunicar como representação das situações sociais e do trabalho com a leitura do próprio contexto.

Ler é produzir sentido entre os propósitos do texto e, ao mesmo tempo, manter um diálogo entre leitor, texto e contexto de produção. Nesse sentido, a leitura ilumina a obscuridade do pensamento humano, possibilita que os sujeitos encontrem seus caminhos e, principalmente, se sobressaiam nas mais variadas situações cotidianas. Além disso, trabalhar e promover leitura na educação básica é ampliar as dimensões cognitivo-linguísticas dos sujeitos. (SOUSA, 2017c, p. 11)

A leitura está presente na elaboração e no estudo de quaisquer gêneros textuais e, neste caso, a carta pessoal aproxima os sujeitos produtores das situações comunicativas na escolha dos destinatários a quem os enunciados ou solicitações são direcionados. Destarte, desenvolver um trabalho de entendimento, experimentação e compreensão dos gêneros textuais significa também realizar as múltiplas aprendizagens que carecem de ser promovidas no tratamento com o texto em sala de aula.

Considerações finais

As metodologias propostas na escola devem ser propiciadoras da realização de trabalho com os gêneros textuais em uma perspectiva múltipla, demonstrando aos sujeitos a significância de estudo, leitura e produção do plano textual inserido nos enunciados produzidos.

Toda escrita no ambiente escolar se torna relevante quando parte de um contexto em que a linguagem na modalidade escrita é utilizada, uma vez que o social se tornou a mola-mestra das reflexões para o trabalho com o gênero textual carta pessoal. Sendo assim, trabalhar com textos no ensino significa sempre uma oportunidade de repensar como os discursos podem ser ampliados e formulados nas propostas de letramento dos sujeitos.

Dessa forma, a prática da carta pessoal no ensino básico como evento comunicativo encontra aporte necessário quando os saberes dos estudantes são valorizados e entendidos como potencialidades de elaboração dos enunciados e argumentos textuais.

Referências

SCHNEUWLY, Bernard. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim et al. **Gêneros orais e**

escritos na escola. Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

_____; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim et al. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SOUSA, Ivan Vale de. Gêneros textuais no livro da Educação de Jovens e Adultos. In: MORETTO, Milena. (Org.). **O livro didático na educação básica: múltiplos olhares.** Jundiaí: Paco Editorial, 2017a.

_____. Leitura interdisciplinar de imagens estáticas na escola. In: _____. (Org.). **Leitura na Educação Básica: perspectivas e desafios.** Jundiaí: Paco Editorial, 2017b.

_____. Ensino de leitura na escola: sujeitos e contextos. In: _____. (Org.). **Leitura e mediação pedagógica em perspectivas: olhares múltiplos na formação leitora.** Jundiaí: Paco Editorial, 2017c.

ANÁLISE LITERÁRIA DO ROMANTISMO PRESENTE NO CORDEL O ROMANCE DO PAVÃO MISTERIOSO, DE JOSÉ CAMELO DE MELO

Mikeias Cardoso dos SANTOS⁵⁰
Maria do Socorro CARVALHO⁵¹

Resumo

Esta pesquisa é fruto do estudo em andamento do Projeto de Extensão intitulado “A Literatura de Cordel na escola: ler, ouvir e escrever”, tem a missão de promover o ato de ouvir, ler e o escrever por jovens do 1º Ano do Ensino Médio da escola Centro de Ensino Cônego Aderson Guimarães Júnior, situado em Caxias-MA. Da prática nasceu esse estudo, e segundo Curran (2001) inicialmente “a literatura de cordel se liga à divulgação de histórias, narrativas de épocas passadas que a memória popular conservou e transmitiu”. São histórias narradas que se enquadram na categoria de romance de cavalaria, de amor, de guerras, viagens ou conquistas marítimas. Hoje se sabe que o cordel evoluiu e apareceu no mesmo tipo de poesia, a descrição de fatos recentes e de acontecimentos sociais contemporâneos, que chama a atenção do povo. *O romance do Pavão Misterioso*, de José Camelo de Melo, tem como foco de estudo a análise dos acontecimentos históricos, narrativas de amor entrelaçadas com a vida de donzelas e príncipes em busca do amor verdadeiro. Durante a execução do projeto foram apresentados aos alunos o contexto histórico e poético dos grandes cordelistas, principalmente o romance em estudo. Abordamos: o contexto histórico do cordel, valorizamos os conhecimentos dos discentes acerca desse gênero textual, aproximando os alunos de temas relevantes ocorridos na sociedade e que precisam dar o seu ponto de vista. Os estudiosos e pesquisadores que respaldam a nossa pesquisa são: DAUS (1982), HAURÉLIO (2013), LESSA (1973), LOPES (1982), LUYTEN (1983), CURRAN (2001), dentre outros.

PALAVRAS-CHAVE:

Literatura de Cordel. Narrativa de amor. Poetas e folhetos de cordel.

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A pesquisa é baseada no Projeto de Extensão “A literatura de cordel na escola: ler, ouvir e escrever”, que preza as práticas leitoras de jovens de uma escola da rede pública estadual, situada no município de Caxias-MA, por meio dos folhetos de cordel que ajudam na contribuição das práticas de leitura, do ouvir e escrever, que são os alicerces, e dão sustação à referida pesquisa. Objetiva-se analisar o romance de cordel, nos seus aspectos românticos, literários, buscando uma interação com o passado histórico, as temáticas abordadas e na forma. O que se pode querer é, também, contribuir para a formação do

⁵⁰ E-mail: mikeiascx@hotmail.com. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Extensão – PIBEX. Discente do Centro de Estudos Superiores de Caxias da Universidade Estadual do Maranhão – CESC/UEMA e membro do Núcleo de Pesquisas em Literatura, Arte e Mídias-LAMID/CNPq-UEMA.

⁵¹ E-mail: socorrogringo@bol.com.br. Coordenadora do projeto de Extensão “A Literatura de Cordel na escola: ler, ouvir e escrever” e Professora Doutora no Centro de Estudos Superiores de Caxias da Universidade Estadual do Maranhão – CESC/UEMA e membro do Núcleo de Pesquisas em Literatura, Arte e Mídias-LAMID/CNPq-UEMA.

pensamento crítico, sendo essa última contribuição uma oportunidade de trabalhar com os jovens.

A partir de então, nasceu o interesse por escrever sobre esses folhetos lidos em classe. Agora assumiu-se esse compromisso, não só de ler mas, também, de escrever. Uma constatação, no decorrer da pesquisa nos deparamos com as variadas temáticas que a literatura de cordel proporciona através do acervo disponibilizado para tal, portanto, pensando na raridade dessas histórias, surgiu o interesse em desenvolver a pesquisa intitulada “*Análise literária do romantismo presente no cordel O romance do pavão misterioso, de José Camelo de Melo*”.

O autor José Camelo de Melo Rezende nasceu em 20 de abril de 1885, em Pilõezinhos, na época distrito de Guarabira (PB), e faleceu em sua terra natal em 1964. Vai à escola e, jovem, parece aspirar a grandes voos, mas as precárias condições de seu meio frustram seus sonhos, fazendo-o simples marceneiro e carpinteiro. A poesia torna-se, então, válvula de escape para sua inteligência e extraordinária imaginação. Começa a escrever folhetos no início dos anos 1920, versejando numa língua perfeita, com precisão da métrica e da rima que o distingue da maioria dos poetas populares. Ao mesmo tempo, faz-se cantador, compensando seu pouco talento para improvisar com uma astúcia: decora romances que ele mesmo compõe, criando tramas ou adaptando-as das histórias que correm de boca em boca.

Era um dos grandes representantes dessa cultura popular, e está inserido nos novos estudos que estão surgindo. O romantismo presente no folheto de cordel citado diz respeito ao sentimento, estado de espírito, pois pode-se caracterizá-lo desde a Idade Média, comparando-o às cantigas trovadorescas. Assim partiu-se de uma pesquisa bibliográfica, análise do romance, com demonstração das estrofes que confirmem a nossa pesquisa.

2. A LITERATURA DE CORDEL: ABORDAGENS TEÓRICAS

A literatura de cordel é de grande importância, pois faz uso do conhecimento poético e histórico dos cordelistas e da aproximação com questões de interesse público, que são relevantes enquanto problemas da sociedade: a decadência, a corrupção dos políticos, a falta de políticas públicas, os romances de moças donzelas em busca dos herois; as religiões; temas medievais; temas da atualidade e, com isso, a descoberta de uma função especial do cordel que é a de noticiar determinados fatos, acontecimentos propícios a discussão.

A literatura de cordel é de origem portuguesa e chegou no Brasil por intermédio de nossos colonizadores que trouxeram seus escritos e ajudaram na divulgação do cordel pelo mundo. Daus se pronuncia, dizendo que “veio também para o Brasil em grande escala a literatura popular da Península Ibérica, em geral oralmente, em forma de canções, romances e contos, mas em alguns casos transmitida através de livros portugueses [...] e folhetos” (DAUS, 1982, p. 11). Por todo o mundo ocidental, consta que a literatura popular surgiu por volta do século XV, mas em Portugal aparece no século XVII e, no Brasil, no século XIX, primeiramente, como literatura oral, transmitida por meio das canções que eram cantadas pelos violeiros. Com o passar dos anos passou a ser escrita pelos cordelistas, fato que proporcionou uma maior divulgação dessa cultura - arte, passando de geração a geração.

Segundo Luyten, (1992, p. 15) “(...) Da parte do próprio país colonizador que, até há pouco tempo, detinha um dos maiores índices de analfabetismo da Europa, já quase nada se podia esperar no que se refere à dinamização de sistemas de divulgação cultural do Brasil (...)”. O cordel contribui muito na formação das práticas leitoras dos jovens do país, pois através desse gênero textual, que os pais compravam para os filhos declamarem no convívio familiar, ajudou muito na formação de leitura e escrita dos jovens, que deram o ponto inicial na vida leitora por meio dessa literatura, possibilitando essa experiência bem dinâmica de aprender a ler.

No Brasil, o cordel chegou, em “manuscritos”. E nos fins do século XIX aparecem as pequenas tipografias, se estabelecendo, sobretudo, no Nordeste. Um aspecto particular e primeiro do cordel é ter surgido da oralidade, daí o aparecimento da figura do repentista, com a criação de versos instantaneamente cantados, mediante uma plateia. Os cantadores sempre se apresentam cantando em dupla, e abordam questões do cotidiano voltadas para as problemáticas familiares, religiosas, questões morais e econômicas.

Segundo Luyten, (1992, p. 16) se posiciona e declara que “É sobretudo nos meios populares que a comunicação oral mantém sua primazia. Quando existem elementos de comunicação escrita, geralmente estão em função dos orais pré-moldados”. O autor admite que a comunicação oral é importante, é colocada em primeiro lugar, já a escrita vem no segundo plano sendo chamada de “pré-moldados”, como os tempos modernos a escrita vem sendo mais apreciada e vista, pelos letrados, que deixam de lado o oral e se utilizam do cordel escrito.

A Literatura de cordel quando passou a ser escrita recebeu mais alcance da população que usufruíam desta ferramenta comunicativa para ficarem bem informados sobre

os assuntos, o pesquisador de cultura popular Luyten quando diz que “(...) A Literatura de Cordel tem seu lugar de destaque nesse tipo de comunicação, sobretudo por ser elo de união entre comunicadores e receptores e se reúnem em meios locais geográficos, específicos” (LUYTEN, 1992, p 19).

O primeiro folheto que se tem notícia foi publicado na Paraíba por Leandro Gomes de Barros, em 1893, acredita-se que outros poetas tenham publicado antes, como Silvino Pirauá de Lima, mas a Literatura de Cordel começou mesmo a se popularizar no início do Século XX. As primeiras tipografias se encontravam no Recife e logo surgiram outras na Paraíba, na capital e em Guarabira. João Melquíades da Silva, de Bananeiras, é um dos primeiros poetas populares a publicar na tipografia popular Editor, em João Pessoa. (LOPES, 1982).

3. ANÁLISE DO CORDEL O ROMANCE DO PAVÃO MISTERIOSO

O folheto intitulado *O romance do pavão misterioso* é de autoria do cordelista José Camelo de Melo Resende, nasceu em 20 de abril de 1885, em Pilõezinhos, na época distrito de Guarabira (PB). Na sua vida escolar teve muitas frustrações, pois desejava prosperar, angariar recursos financeiros, ter um meio de vida bom, mas acabou descobrindo que viveria, também, trabalhando de marceneiro e carpinteiro. No fim dos anos 1920, vive complicações e foge para Rio Grande do Norte, onde se exila por alguns tempos. Neste período João Melquíades Ferreira da Silva lança em sua autoria *O romance Pavão misterioso*, obra criada por José Camelo. Este denuncia o golpe, mas o romance continuaria a ser atribuído a João Melquíades até hoje se discute a verdadeira autoria desse romance.

O romance retrata a vida de uma moça que é filha de um conde muito severo que não a deixa viver a sua mocidade e nem se casar, o nome dela é Creuza, João Batista personagem do romance perdeu seu pai, seu irmão Evangelista. João pelas vaidades da vida, decide viajar pelo estrangeiro embargando para o Japão onde passara seis meses, percorreu o Oriente, depois voltou a Grécia onde tem notícia de uma donzela, por um grego que diz que ela era muito bonita e só podia aparecer publicamente de ano em ano. Da janela era apreciada pelo povo que adorava sua beleza, de volta para casa leva para seu irmão uma foto da donzela. Evangelista apaixonado pela moça, decide partir a herança com o irmão e se aventurar para encontrar a moça. Essa leitura é uma viagem na fantasia, um romance cheio de aventuras.

O cordel começa com as seguintes estrofes:

Eu vou contar uma história
De um pavão misterioso
Que levantou vôo na Grécia
Com um rapaz corajoso
Raptando uma condessa
Filha de um conde orgulhoso. (p. 01)
João Batista entrou na Grécia
Divertiu-se em passear
Comprou passagem de bordo
E quando ia embarcar
Ouvir um grego dizer
Acho bom se demorar. (p. 03)

Mora aqui nesta cidade
um conde muito valente
mais soberbo do que Nero
pai de uma filha somente
é a moça mais bonita
que há no tempo presente. (p. 04)

A narrativa de cordel começa apresentando estrofes que fazem menção ao heroico e ao belo, às histórias de contos de fadas. No romance de cordel em análise, quem protagoniza é uma condessa, era muito comum as pessoas contarem este tipo de histórias para os filhos, para a vizinhança, como apresenta Cascudo (2005, p. 26):

O sertão recebeu e adaptou ao seu espírito as velhas histórias que encantam os rudes colonos, nos serões das aldeias minhotas e alentejanas. Florescem, noutra indumentária, as tradições seculares que tantas inteligências rudes haviam comovido. Os versos do cego Baltazar Dias, (...), episódios vindos de vinte fabulários, de arábes, francos, serracenos, germanos, ibéricos, confusos e maravilhosos de ingenuidade, de grandeza anímica, de arrojo guerreiro ou de disposição intelectual, ficaram na alma do povo como uma base cultural inamovível e profunda.

As histórias e romances permanecem vivas na vida e na memória das pessoas que, através desse contato oral e escrito, guardam até hoje essa riqueza e que são repassadas de geração a geração desde os colonizadores e continuam pelos colonizados. Todas as gerações ouviram ou leram as mesmas histórias, sempre enredos que valorizam a nobreza de alma, mistérios, a bondade, a superação, e vitória sobre o mal. Os enigmas, suspenses também:

De ano em ano essa moça
bota a cabeça de fora
para o povo adorá-la
no espaço de uma hora
para ser vista outra vez
tem um ano de demora. (p. 4)

O conde não consentiu
Outro homem educá-la
Só ele como pai dela
Teve o poder de ensiná-la
E será morto o criado

Que dela ouvir fala. (p. 5)

Logo no segundo dia
Creuza saiu na janela
Os fotógrafos se vexaram
Tirando o retrato dela
Quando inteirou uma hora
Desapareceu a donzela. (p. 5)

João Batista viu depois
Um retratista vendendo
Alguns retratos de Creuza
Vexou-se e foi dizendo:
-Quanto quer pelo retrato
porque comprá-lo pretendo. (p. 6)

Era comum na sociedade patriarcalista, as família na pessoa do pai, modelar a vida das filhas. Destinavam a elas um casamento arranjado, uma vida isolada para não ter tempo de conversar com alguém. É o que acontece com Creuza, o conde tinha pela filha um domínio obsessivo, pois não deixava a mesma conviver ou mesmo conversar com ninguém. A moça era instruída pelo pai, só podia aparecer na janela para o público uma vez por ano, o pai colocando a filha submissa aos seus mandados, e João Batista tendo chegado atrasado par vê-la compra uma foto que fora tirada por um fotógrafo, a qual custou um valor considerável, como reforça o poeta:

O fotógrafo respondeu:
-Lhe custa um conto de réis
João Batista ainda disse:
-Eu compro até por dez
se o dinheiro não der
empenharei os anéis. (p. 6)

João Batista voltou
Da Grécia para a Turquia
E quando chegou em Meca
Cidade em que residia
Seu mano Evangelista
Banqueteou o seu dia. (p. 6)

Então disse Evangelista:
-Meu mano vá me contando
se viste coisas bonitas
onde andaste passeando
o que me traz de presente
vá logo me entregando. (p. 6)

Respondeu João Batista:
-Para ti trouxe um retrato
de uma condessa da Grécia
moça que tem fino trato
custou-me um conto de réis
ainda achei muito barato. (p. 7)

Relata a viagem ao retornar à casa do irmão, levando consigo o retrato da jovem condessa, por quem nutria admiração a sua beleza e postura, educação, pagando ao fotografo um alto valor. O mesmo expressa a satisfação plena em ter pago por isso leva para seu irmão que também se encanta pela beleza da jovem.

Evangelista voltou
Com o retrato na mão
Tremendo quase assustado
Perguntou ao seu irmão
Se a moça do retrato
Tinha aquela perfeição. (p. 8)

Respondeu João Batista
-Creuza é muito mais formosa
do que o retrato dela
em beleza é preciosa
tem o corpo desenhado
por uma mão milagrosa. (p. 8)

Deram o balanço no dinheiro
Só três milhões encontraram
Tocou dois a Evangelista
Conforme se combinaram
Com relação ao negócio
Da firma se desligaram. (p. 9)

Espantado com a beleza de Creuza, Evangelista interroga seu irmão, se ela tinha mesmo essa perfeição, que a foto apresentava. Os dois irmãos se desfazem da sociedade empresarial e Evangelista com o dinheiro conseguido com a separação do irmão volta para Grécia, conquistar o seu verdadeiro amor, pois o amor só aumentando no decorrer dos dias. Segundo Cascudo (2005, p. 27) (...) velhos romances que Portugal mandou para o Brasil, dentro da memória dos colonos, soubemos da existência tenaz da “Donzela Teodora” no mundo sertanejo, procuramos identificar sua história, possivelmente disfarçada sob nome de aventuras diversas. Está entretanto, quase fiel ao original secular, como se pode ver em *O Romance do Pavão Misterioso*:

Logo que chegou na Grécia
Hospedou-se Evangelista
Em um hotel dos mais pobres
Negando assim sua pista
Só para ninguém saber
Que era um capitalista. (p. 10)

As duas horas da tarde
Creuza saiu à janela
Mostrando a sua beleza
Entre o conde e a mãe dela
Todos tiraram o chapéu

Em continência à donzela. (p. 11)

Quando Evangelista viu
O brilho da boniteza
Disse: -Vejo que meu mano
Quis me falar com franqueza
Pois esta gentil donzela
É rainha de beleza. (p. 11)

Evangelista hospedara-se em um hotel, considerado um dos mais humildes, para que ninguém desconfiasse que era capitalista. Creuza sai na janela de seu quarto e Evangelista fica admirado com sua beleza, dizendo que o irmão estava certo, era uma donzela “rainha de beleza”, que sua “boniteza brilhava”. O admirador estava tomado de paixão por Creuza.

Assim disse Evangelista:
-Meu engenheiro famoso
primeiro vá me dizendo
se não é homem medroso
porque eu quero custar
um negócio vantajoso. (p. 12)

Respondeu-lhe Edmundo
-Na arte não tenho medo
Mas vejo o amigo
Quer um negócio em segredo
Como precisa de mim
Conte-me lá o enredo. (p. 12)

-Eu amo a filha do conde
a mais formosa mulher
se o doutor inventar
um aparelho qualquer
que eu possa falar com ela
pago o que o senhor quiser. (p. 13)

Evangelista quer de qualquer forma falar com Creuza, para conseguir o contato, e com a ajuda de um engenheiro, que promete produzir uma engenhosa arte para ajudá-lo, produzindo “um negócio vantajoso”, então o engenheiro aceitou o desafio de construir um objeto que o levasse até a amada.

-Eu aceito o seu contrato
mas preciso lhe avisar
que eu vou trabalhar seis meses
o senhor vai esperar
é obra desconhecida
que agora vou inventar. (p. 13)

Enquanto Evangelista
Impaciente esperava
O engenheiro Edmundo
Toda noite trabalhava
Oculto em sua oficina

E ninguém adivinhava. (p. 13)

O grande artista Edmundo
Desenhou nova invenção
Fazendo um aeroplano
De pequena dimensão
Fabricado de alumínio
com importante armação. (p. 14)

Tinha cauda como leque
As asas como pavão
Pescoço, cabeça e bico
Lavanca, chave e botão
Voava igualmente ao vento
Para qualquer direção. (p. 14)

O engenheiro deu o prazo de seis meses para a engenhosa criação. O amor espera para realizar-se. Parecia platônico, e a esperança crescia. O amor cortês era nutrido de uma sinceridade e certeza. Os amantes esperavam. A missão de resgatar a condessa do poder paterno a libertaria para casar-se com Evangelista, chegado o prazo, o objeto estava feito, o engenheiro criara uma máquina com formato de pavão.

Perguntou Evangelista:
Quanto custa o seu invento?
Dá-me cem contos de réis
acha caro o pagamento
o rapaz lhe respondeu:
Acho pouco dou duzentos. (p. 16)

Edmundo ainda deu-lhe
Mais uma serra azougada
Que serrava caibro e ripa
E não fazia zuada
Tinha os dentes igual navalha
De lâmina bem afiada. (p. 16)

Deu um lenço enigmático
que enquanto Creuza gritava
chamando pelo pai dela
Então o moço passava
ele no nariz da moça
com isso ela desmaiava. (p. 16)

Então disse o jovem turco:
Muito obrigado fiquei
do pavão e dos presentes
para lutar me armei
amanhã à meia-noite
com Creuza conversarei. (p. 16)

Evangelista pagou duzentos contos, pela criação inédita do engenheiro, recebeu ainda ferramentas capazes de completar a ação. O romance amoroso é um resgate das

narrativas medievais, que apresentam o noção de delicadeza das cortes senhoriais, com príncipes e princesas, lugares mágicos e a história termina com final feliz. Segundo Galvão (2001, p. 159):

O hábito de contar histórias parecia corrente nas camadas médias, como revela a análise das memórias e dos romances. Herdado de gerações anteriores, relacionado muitas vezes às libertas que permaneciam nos engenhos e fazendas dos ex-proprietários – as pretas-velhas - ou mesmo aos colonizadores portugueses, que para aqui trouxeram as histórias de Trancoso, foi sendo transmitido continuamente através do tempo.

336

E assim o autor José Camelo adaptou alguns acontecimentos amorosos, fantásticos para narrar a história de amor entre esses jovens, que embora tivessem direitos mas o poder da obediência era maior, era de vassalagem. Tudo era possível, pois a ficção é predominante nesse gênero. Como o mundo das princesas e príncipes era inacessível à plebe, tudo era criação do poeta.

Como haviam combinado, de forma eficiente, o pavão funcionou:

À meia-noite o pavão
Do muro se levantou
Com as lâmpadas apagadas
Como uma flecha voou
Bem no sobrado do conde
Na cumeeira pousou. (p. 17)

Chegou no quarto de Creuza
Onde a donzela dormia
Debaixo do cortinado
Feito de seda amarela
E ele para acordá-la
Pôs a mão na testa dela. (p. 17)

O rapaz lhe disse: Moça
Entre nós não há perigo
Estou pronto a defende-la
Como um verdadeiro amigo
Venho é saber da senhora
Se quer casar-se comigo. (p. 18)

Meia noite, como havia combinado no sobrado do conde aparece o pavão, para chegar no quarto de Creuza, no momento que ela estava dormindo. Evangelista se colocou à disposição da condessa, como o verdadeiro amigo e faz uma proposta de casamento:

Creuza lhe disse: papai
Pois eu vi neste momento
Um jovem rico e elegante
Me falando em casamento
Não vi quando ele encantou-se
Porque me deu-me um passamento. (p. 19)

Evangelista temendo que a condessa acordasse seu pai, provocou uma vertigem e ela desmaia. Mediante o acontecido, o conde acorda aflito, apressado vai ao encontro da filha com sua espada, mas a mesma se encontrava desmaiada. Ao acordar, Creuza alerta ao pai sobre o aparecimento de um jovem rico e elegante, que lhe propõe casamento, e o conde não estava acreditando no relato da filha.

Na tentativa de conquistar a donzela, Evangelista vai outra vez com o seu *pavão misterioso*, ao encontro da amada, na descrição da poesia afirmava que ela estava dormindo o sono inocente, pelo motivo, da mesma ser virgem, comparada a um anjo, com lábios sorridentes. Evangelista pega em sua mão, a moça se assusta, mas ele garante que não irá fazer mal algum a amada. A donzela interrogou-o em saber quem era. O rapaz diz ser estrangeiro, e que tinha por ela grande amor, e dizendo “Se não fores minha esposa/ A vida não tem valor”, que se arriscaria por esse amor, estava à espera do sim, a moça grita chama o papai, e ele aproveita a situação passa o lenço, a moça desmaia.

O conde cria um plano para descobrir, o tal rapaz que estava se aproximando de sua filha, passar uma banha amarela na testa da pessoa. Passando de 60 dias, Evangelista retorna ao encontro da amada, essa era a terceira vez que o rapaz tentava convencê-la a fugir. Mas, orientada pelo pai, prega uma cilada para rapaz, convidando-o ficar sentado em sua cama bem junto, conversando e trocando risos, tempo para aplica na testa do jovem uma banha amarela. A diante do acontecido grita pelo papai, Evangelista foge com seu pavão prometendo leva-la da próxima vez. Creuza havia feito o combinado, colocado uma marca identificadora no rapaz, com uma banha amarela. Torna-se, então, procurado do pai da jovem, o conde. Manda os soldados procurar pelo homem marcado:

Evangelista subiu
Pôs um dedo no botão
Seu monstro de alumínio
Ergueu logo a armação
Dali foi se levantando
Seguiu voando o pavão. (p. 25)

Os soldados encontraram um cidadão com a tal marca, era Evangelista e deram voz de prisão, expedida pelo conde. Aproveitando o ensejo, o rapaz pede aos soldados, que o deixem vestir sua roupa de nobreza, a roupa estava no caixão em cima de uma árvore, os soldados atenderam ao pedido. Evangelista sobe e aproveita para fugir com o seu pavão, despistando os soldados. As astúcias do herói são visíveis e até sobrenaturais, às vezes.

Um dos romances mais famosos, segundo Cascudo (2005, p.26) “A donzela Teodora é a moça inteligente, assexual, vitoriosa, pelos valores intelectuais. A imperatriz

Porcina é a caluniada e posteriormente esclarecida e premiada. (...). A princesa Magalona é a fidelidade da esposa, a imaculabilidade doméstica, a casta esposa bíblica”. Portanto, a presença da mulher é muito frequente na literatura de cordel, que outrora apresentava mulheres sendo maltratadas pelo pai ou vítimas da maldição de alguma bruxa, mas no final de tudo conseguem mostrar a sua força e liderança em sociedade, pois houve um tempo que a mulher não tinha espaço, e na atualidade esse espaço está sendo recuperado.

Após descobrir o amor a donzela mudou e arrependeu-se:

Às quatro da madrugada
Evangelista desceu
Creuza estava acordada
Nunca mais adormeceu
A moça estava chorando
O rapaz lhe apareceu. (p. 27)

Os soldados voltam e dizem ao conde que o moço havia voado, do olho de uma palmeira, o conde diz que quem está conversando com Creuza é o cão. Tomando conhecimento da situação Creuza refuta ao papai reconhecendo que viveu todo tempo da sua mocidade privada da sua liberdade, não viver a alegria da mocidade, a distração da cidade, é tratada como uma criminosa, vivendo um total exílio em sua vida. Creuza desejava rever o rapaz que a amava. Na madrugada o rapaz retorna para buscar sua amada.

Todo o seu sonho dourado
é fazer-te minha senhora
se quiseres casar comigo
te arrumas e vamos embora
senão o dia amanhece
e se perde a nossa hora. (p.28)

Se o senhor é homem sério
e comigo quer casar
pois tome conta de mim
aqui não quero ficar
se eu falar em casamento
meu pai manda me matar. (p. 28)

A condessa pede perdão ao Evangelista pelo acontecido, o rapaz a perdoou, dizendo que ela era inocente, propondo a ela o casamento, e fazer dela “minha senhora” na fala de Evangelista, a moça confiando em suas palavras, diz toma “conta de mim”, “aqui não quero ficar”, dizendo que seu papai iria mandar matá-la se falasse em casamento. Evangelista afirmando que iria protegê-la com o seu cavalo nos ares e casaria em outros lugares.

Logo que Evangelista
Foi chegando na Turquia

Com a condessa da Grécia
Fidalga da monarquia
Em casa do meu irmão
Casaram no mesmo dia. (p. 31)

Na fuga, tramada pelo casal apaixonado, o conde desmaia pela mesma estratégia do lenço. Creuza e Evangelista fogem no pavão para viverem uma nova vida. Passados meses, o pai da moça falece, após ser vencido pelo rapaz. Chegando na Turquia o casal não perde tempo casando-se de imediato.

E também a mãe de Creuza
Já esperava vexada
A filha mais tarde entrou
Muito bem acompanhada
De braço com o seu noivo
Disse: - Mamãe estou casada. (p. 32)

Disse a velha: - Minha filha
Saíste do cativoiro
Fizeste bem em fugir
E casar no estrangeiro
Tomem conta da herança
Meu genro é meu herdeiro. (p. 32)

Evangelista e Creuza, casados e felizes foram surpreendidos, com a notícia de que o Conde havia falecido, voltaram para a Grécia no seu pavão misterioso, para receber a herança do conde, onde se encontrou com a mãe. Sua mãe contente declara ao genro que também é seu herdeiro, e pede para o casal tomar conta da riqueza. Assim termina o romance. Tudo solucionado e felizes para sempre.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas e as leituras deste Projeto de Extensão, não terminam aqui, pois são somente algumas considerações. No decorrer do projeto, o objetivo é ler, ouvir e escrever, mas divulgação dessa cultura popular nordestina, aos discentes do 1º ano do Ensino Médio, do Centro de Ensino Cônego Aderson Guimarães Júnior, na cidade de Caxias-MA. A cada aula ministrada é feito o empréstimo de folhetos de cordel em sala de aula, propiciando a prática de leitura, a escrita e formação do pensamento crítico. A cada atividade, os alunos estão dispostos a lerem e debaterem os assuntos dos cordéis lidos. E, com isso, os índices de leitura da escola só vem a somar.

Na classe são lidos os materiais dos teóricos que dão sustentação a nossa pesquisa, e posteriormente levamos assuntos que são pertinentes a literatura de cordel, temas atuais, como: a poluição do meio ambiente, a crise do país, greves nos setores públicos e dentre

outros. Na posse desses assuntos os alunos produzem, dão o pontapé inicial para a produção dos cordeis. No andamento das produções os alunos recebem o suporte, orientação sobre: erros de ortografia, concordância, coerência, sentido de corrigirem os erros e acrescentarem sugestões para melhorar a produção dos mesmos, sanando dúvidas.

Como resultado das produções das leituras dos alunos, recolhidas da sala de aula e corrigidas com os alunos em sala, posteriormente reescritas em sala de aula para formar o painel de produções, para identificar erros gramaticais, os acertos e erros para serem escritos novamente pelos alunos, com o objetivo destes conhecerem suas deficiências e correção de falhas na escrita, que são preocupantes para os alunos de Ensino Médio, que tem déficit na escrita, por não terem o hábito da leitura, pois a leitura e a escrita andam juntas.

Os folhetos de cordel contribuem como recurso facilitador na formação de leitores, ouvintes e escritores. Após depoimentos de que esse gênero textual, poético, prosaico e dramático, funciona como recurso de letramento literário na escola, com múltiplos saberes que são eficientes para uma melhor aprendizagem no meio escolar.

O projeto tem a missão de preservar e divulgar a cultura popular nordestina que é a Literatura de Cordel, e como melhorar os indicadores de leitura e que refletir na escrita. No decorrer do plano de trabalho já é previsto incutir nos alunos a importância de valorizar a cultura agora e para as futuras gerações conhecerem e divulgarem essa cultura tão rica e bem criativa.

Referências

- CASCUDO, Luís da Câmara. **Vaqueiros e cantadores**. São Paulo: Global, 2005.
- CURRAN, M. **História do Brasil em cordel**. São Paulo: EDUSP, 2001.
- DAUS, R. **O ciclo épico dos cangaceiros na poesia popular do Nordeste**. Trad. De Rachel Teixeira Valença. Rio de Janeiro, Fundação Casa de Rui Barbosa, 1982.
- GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Cordel: leitores e ouvintes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- HAURÉLIO, M. **Literatura de cordel: do sertão à sala de aula**. São Paulo: Paulus, 2013.
- LESSA, O. **Getúlio Vargas na literatura de Cordel**. Rio de Janeiro: Ed. Documentário, 1973.
- LUYTEN, J. M. **O que é Literatura de Cordel**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

LUYTEN, Joseph M. **A notícia na literatura de cordel**. São Paulo: Estação Liberdade, 1992.

LOPES, José de Ribamar (Org.) **Literatura de Cordel**: antologia. Fortaleza: BNB, 1982.

PROENÇA, M.C. **Literatura Popular em verso**: antologia. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: EDUSP, 1986.

A COMUNICAÇÃO DO SURDO NA ESCOLA REGULAR: UM ESTUDO DE CASO

Kelly Virgínia de O. S. Feitosa
Raquel de Sousa L. Araújo⁵²

Resumo:

O presente estudo tem como objetivo investigar como acontece a interação comunicativa de uma aluna surda dentro de uma escola regular na zona rural de Teresina/PI, povoado Cacimba Velha. Para tanto, utilizamos uma pesquisa com base qualitativa da análise de dados, tomando como base, teorias da comunicação e do estudo da LIBRAS, fundamentadas principalmente por Travaglia (2009), Lacerda (2014) e Gesser (2009). Os resultados obtidos mostram que a comunicação da surda com os demais ouvintes se dá de forma simples, por meio de sinais icônicos e apontação, uma vez que a aluna surda, os demais alunos da escola, funcionários e professores não tem o conhecimento básico da língua de sinais, nos indicando uma limitação comunicativa implicando assim o processo de ensino aprendizagem da aluna surda.

Palavras-chave:

Comunicação. Surdo. Escola regular.

INTRODUÇÃO

Sendo a linguagem (oral, escrita, simbólica e/ou gesto-visual) um instrumento fundamental da comunicação e facilitador de aproximação entre os indivíduos, a pesquisa: “A comunicação do surdo na escola regular: um estudo de caso” tem por finalidade investigar como acontece a interação comunicativa de um aluno surdo dentro de uma escola regular na zona rural de Teresina/PI, no povoado Cacimba Velha, e, ao mesmo tempo, observar o cotidiano da escola em relação ao aluno surdo e a verificar como se estabelece o processo de comunicação do aluno surdo com a comunidade escolar.

Trata-se de uma pesquisa vinculada à Linguística Aplicada, por identificar, investigar e oferecer soluções para problemas relacionados com linguagem no ambiente social. Metodologicamente, usamos uma abordagem qualitativa, buscando por meio da observação e entrevista interpretar e dar significados aos fenômenos analisados.

Para viabilizar essa pesquisa, optamos por dividir este trabalho em quatro partes: na primeira teorizamos sobre a importância da comunicação como meio de interação social e a peculiaridade da comunicação do surdo; na segunda parte, fizemos o percurso metodológico da pesquisa; na terceira as nossas análises aliando o que foi dito pelos teóricos com nossa

⁵² Alunas do 4º Período do curso de Letras Libras da Universidade Federal do Piauí – UFPI.
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Lourdilene Vieira Barbosa, Universidade Federal do Piauí – UFPI.

visão em relação à interação comunicativa da aluna surda, e por fim, na quarta parte, as considerações finais.

A COMUNICAÇÃO COMO PROCESSO DE INTERAÇÃO SOCIAL

Sabemos que a comunicação é importante em qualquer ambiente social, e, por vivermos em sociedade, ela se desenvolve a partir dos processos de interações que temos com a família, na escola, na igreja ou em qualquer ambiente sócio econômico. A linguagem vai ser ampliada a partir desse processo de interação que o ser humano deve estabelecer com a sociedade.

Para Travaglia (2009, p. 23), a linguagem é um “lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio histórico e ideológico”. Nessa concepção, podemos observar que a linguagem tem papel fundamental na comunicação, sendo assim um instrumento de comunicação e de organização do pensamento.

A língua, como instrumento de comunicação, é composta por regras gramaticais, possibilitando que grupos de falantes consigam produzir enunciados que lhe permitam comunicar-se e compreender-se, pois possui um caráter social. Para **Ferdinand Saussure (1995)**, a Língua é definida como a parte social da linguagem e que só um indivíduo não é capaz de mudá-la. O linguista afirma que a língua é um sistema supra individual utilizado como meio de comunicação entre os membros de uma comunidade, portanto, a língua corresponde à parte essencial da linguagem e o indivíduo, sozinho, não pode criar nem modificar a língua.

A linguagem é utilizada no processo de comunicação para que os indivíduos compreendam e se façam compreender pelos seus interlocutores, por isso a comunicação é entendida como uma transferência de mensagens de um emissor a um receptor, e ainda podemos utilizá-la para diversas funções e propósitos na comunicação.

LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS - LIBRAS: UMA FORMA ESPECIAL DE COMUNICAÇÃO

Em relação à linguagem dos falantes e ouvintes, o processo comunicativo acontece de forma espontânea, sem ruídos e/ou interferências. Mas se for colocado um surdo no ambiente em que há somente ouvintes e falantes da língua portuguesa, será que acontecerá a

comunicação da mesma forma? Haverá a troca de informações de maneira plena por ambas as partes?

A comunicação da pessoa com surdez tem algumas peculiaridades, a saber, o surdo comunica-se por meio da sinalização em LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), gestos, apontação, enfim, utilizam diversas formas para deixar a comunicação mais clara possível. Seguindo essa reflexão, Lacerda (2014, p. 31) enfatiza que:

As línguas de sinais, [...] são produzidas por movimentos das mãos, do corpo e expressões faciais em um espaço à frente do corpo, chamado espaço de sinalização. A pessoa “recebe” a sinalização pela visão, razão pela qual as línguas de sinais são chamadas de visuoespaciais ou espaço-visuais.

Partindo dos conceitos linguísticos podemos então nos questionar: As Línguas de Sinais são línguas verdadeiras? Do ponto de vista linguístico as Línguas de Sinais são consideradas línguas verdadeiras desde o estudo pioneiro de Stokoe sobre a língua americana de sinais. Ele provou que as Línguas de Sinais são organizadas linguisticamente seguindo regras, as quais foram descritas. Ao que Gesser (2009, p. 27) corrobora, afirmando que a LIBRAS:

Tem uma gramática própria e se apresenta estruturada em todos os níveis, como as línguas orais: fonológico, morfológico, sintático e semântico. Além disso, podemos encontrar nela outras características: a produtividade/criatividade, a flexibilidade, a descontinuidade e a arbitrariedade.

Conjugada a essa perspectiva, podemos observar ainda, que, do ponto de vista social, a LIBRAS é usada por um grupo de pessoas ou por uma comunidade, seguem regras de conversação, de manutenção semântica e sintática e mantêm suas características dentro dos grupos que a utilizam.

Sendo a Língua de Sinais uma língua, que cumpre os papéis de qualquer outra língua, só se poderia esperar que ela fosse reconhecida desse modo, como constituinte da pessoa surda, pela qual o surdo pode adquirir linguagem de forma natural e que lhe permite um desenvolvimento integral e sem limites. É um canal para ter acesso às informações do mundo: o canal visual que infere sentido no que vê e deve ser usada de forma ampla nas famílias e nas escolas. Ao que enfatiza (LACERDA 2014, p. 15):

A língua de sinais tem essa particularidade: ela é totalmente visual, passa sentidos e significados por uma forma que é totalmente acessível ao surdo, por ter sido criada

pela comunidade surda, que no desejo humano de se tornar ser da linguagem, arquitetou a sua forma especial de comunicação que independe da audição.

Porém, apesar da grande importância das línguas de sinais para a comunidade surda nem sempre foi assim, eles foram privados de se comunicarem em sua língua natural durante séculos. Vários estudos têm apontado a difícil relação dos surdos com a língua oral e com a sociedade ouvinte, uma tradição de negação do uso de sinais por escolas e até por familiares de surdos contribuíram para essa situação. Várias implicações sociais, políticas, educacionais, psicológicas e linguísticas decorrem dessa proibição. Portanto, o que a história nos mostra é que “a língua de sinais, diferentemente da maioria das línguas minoritárias, não morreu e não morrerá porque, enquanto tivermos dois surdos compartilhando o mesmo espaço físico, haverá sinais”. (GESSER 2009, p. 26)

Góes (2012, p.55) afirma que “a iniciativa de inserir o aluno surdo nas classes de ensino regular é justificada, por vezes, em termos de uma visão de integração, enquanto oferta de oportunidades educacionais uniformes e de tratamento do diferente como igual”.

E essa integração do aluno surdo no ensino regular nos leva a refletir sobre a relação entre professor e aluno surdo, pois a grande maioria dos professores do ensino regular não está preparada para atender esse aluno.

O aluno surdo é inserido na escola, mas na sala de aula ocorre uma barreira de comunicação com o professor, já que o aluno faz uso de uma língua que o professor não tem conhecimento, assim dificultando a relação professor- aluno. A comunicação entre esses sujeitos é necessária para que ocorra a interação entre eles, o entendimento dos conteúdos levando à concretização da aprendizagem.

Assim, ressaltamos a importância para que não ocorra apenas a inserção do aluno surdo na sala de aula, mas que a inclusão exista através de oportunidades e tratamento iguais aos quais os alunos ouvintes têm acesso.

A descrença sobre a legitimação e reconhecimento por parte da sociedade como um todo, de que a língua de sinais é uma língua, não é apenas uma discussão sobre a marca linguística, e sim sobre a questão da surdez, pois a língua confere ao surdo certa “libertação” que pode até desviar o foco da surdez como deficiência, já que a língua o possibilita a plena comunicação, a discussão é voltada para a diferença linguística e cultural.

Um exemplo dessa descrença acontece com a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), que apesar de ser amparada por lei e receber o título de segunda língua oficial do Brasil não é reconhecido como tal pela sua própria população.

A LIBRAS é uma língua e foi reconhecida como meio legal de comunicação e expressão pela Lei 10.436/02 que determina que sejam garantidas formas institucionalizadas de seu uso e difusão, e reconhece como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais :

LIBRAS (...) forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2011)

Tendo sido regulamentada pelo decreto 5.626/05, que inclui a LIBRAS como disciplina curricular dos cursos de formação de professores, licenciaturas e profissionais da educação para o exercício do magistério, em diferentes áreas do conhecimento. O referido decreto também regulamenta o artigo 18 da Lei 10.098/00 quanto à formação de profissionais tradutor e intérprete de LIBRAS-Língua Portuguesa. Lacerda (2014, p. 16) afirma “colaborar para que o surdo possa ter acesso ao conhecimento e para que possa se desenvolver de acordo com a sua capacidade, que é semelhante à do indivíduo ouvinte”.

Deve-se ressaltar que para que haja a comunicação entre o surdo e ouvintes é necessário que todos tenham acesso a língua (LIBRAS), mas a inclusão da LIBRAS como disciplina curricular aos cursos de licenciatura não foi suficiente para a propagação da língua, dificilmente vemos professores que conheçam ou sabem comunicar-se por meio de sinais, os alunos que recebem um colega também surdo na sala de aula, também não conhecem. Então, vai haver falhas na comunicação desses indivíduos. Com o tempo e a convivência, os mais próximos conseguirão compreender algo e passar alguma informação por meio de gestos e/ou apontação, mas não será com a LIBRAS de fato essa comunicação.

Como a legislação assegura educação a todo o cidadão, a escola deve receber o aluno com surdez, mas é necessário que se pense como haverá a transmissão do conhecimento para esse aluno, pois o que geralmente acontece é que o aluno surdo fica isolado sem compreender a aula que está sendo exposta. Lacerda (2014, p. 20) enfatizam o importante papel do professor para essa criança em seu aprendizado:

É de suma importância que esse papel seja compreendido pelo professor. Esse comentário é válido para criança ouvinte, e mais ainda para criança surda, pois é na escola que se espera que ela possa encontrar interlocutores em uma língua que a respeita em sua diferença e um ou vários adultos (numa circunstância perfeita) com os quais terá possibilidade de construir relações comunicativas, trocar conhecimentos e se tornar ser da linguagem e das relações. É na escola e nos interlocutores usuários da LIBRAS ali presentes que poderá construir a sua identidade de forma íntegra e se desenvolver de forma plena.

Cabe destacar, que no que diz respeito à educação de surdos, a declaração de Salamanca faz recomendações, e o Brasil concordou, assinalando está pronto para promover avanço na relação com seus cidadãos com deficiência. Recomenda que “as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades”. (BRASIL, 1994)

Dessa forma, vemos que deve ser levada em consideração a particularidade do indivíduo surdo, a importância de levar a língua de sinais como meio de comunicação, assegurando assim acesso a sua língua materna. Para tanto é relevante que o professor conheça a língua para que haja comunicação e propagação na escola, e esta deve se adaptar para receber o aluno surdo, procurando meios de inseri-lo nas atividades diárias.

No que diz respeito à relação do aluno surdo com os demais, é interessante mencionar que a comunicação se limita a troca básicas de informações, que são supostamente satisfatórias e adequadas ao contexto. Isso deixa claro que a experiência da inclusão é necessária para que os demais alunos conheçam as diversidades e a realidade da surdez, fazendo com que os demais reflitam sobre quem é o ser surdo e quais suas capacidades. Ao pensar a questão do ser surdo Lacerda (2014, p. 48) diz que:

O ser surdo é aquele que apreende o mundo por meios de contatos visuais, que é capaz de se apropriar da língua de sinais e da língua escrita e de outras, de modo a propiciar seu pleno desenvolvimento cognitivo, cultural e social. A língua de sinais permite ao ser surdo expressar seus sentimentos e visões sobre o mundo, sobre significados, de forma mais completa e acessível.

Então, podemos entender que a inclusão é válida por desenvolver tanto no aluno surdo como no ouvinte a socialização, e ainda proporciona um crescimento pessoal com a interação e convivência entre ambos.

PERCURSO METODOLÓGICO

Quanto aos procedimentos técnicos utilizados na pesquisa, podemos classificá-la em estudo de caso, por ter sido selecionado um objeto para a pesquisa, o surdo, com a intenção de ampliar o conhecimento sobre a sua comunicação dentro da escola regular. E quanto à forma de abordagem do problema, a pesquisa é qualitativa, com o objetivo de interpretar e dar significados aos fenômenos analisados. Para Richardson (1999, p.17) isso ocorre porque

a “abordagem qualitativa de um problema justifica-se, sobretudo, por ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social”.

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal Cacimba Velha, localizada na zona rural de Teresina, no povoado Cacimba Velha, no estado do Piauí. Os sujeitos desta pesquisa consistem em: uma aluna surda, alunos ouvintes, dois professores e o diretor da escola.

A construção dos dados foi feita por meio de observações e entrevistas. As observações ocorreram durante todo o turno da tarde do dia 07 de junho de 2018, assim como as entrevistas, que foram gravadas em áudio e vídeo, com o uso de celular, para a posterior transcrição. Após a coleta de dados, passamos ao trabalho minucioso de análise, buscando descrever o objeto e estabelecer a inter-relação do sujeito com a comunidade escolar.

ANÁLISE DE DADOS

Então, mostraremos as nossas análises baseadas na observação e entrevistas com alguns membros da escola.

Durante a observação em sala de aula, podemos destacar aulas expositivas totalmente tradicionais, sem nenhuma estratégia que possa envolver a aluna surda. Professores utilizam apenas a comunicação verbal e utilização do livro didático em suas aulas.

Portanto, não acontece comunicação entre os professores e a aluna surda, em relação ao conteúdo ministrado e relação pessoal também não acontece. A relação pessoal da surda com os alunos é bem mais real, com alguns mecanismos improvisados como gestos e poucos sinais, mas, em sala de aula, em relação ao conteúdo também não acontece.

Agora passemos as entrevistas, que para uma melhor organização e compreensão dos sujeitos, as respostas dadas estarão identificadas da seguinte forma:

Quadro 1. O cenário da investigação.

ENTREVISTADOS	IDENTIFICAÇÃO
DIRETOR	D
PROFESSOR 1	P1
PROFESSOR 2	P2

1- Quando o senhor chegou aqui, já tinha a aluna surda na escola?

D- Não, mas já tínhamos detectado uma clientela de alunos especiais de diversas naturezas, mas aluno com deficiência auditiva, surdo, não tínhamos.

2- Na sua formação teve alguma instrução sobre o ser surdo, a LIBRAS?

D- Não, eu entrei na universidade em 2003 e terminei em 2006. A minha pós-graduação foi em 2007, meu mestrado em 2008, mas nunca tive essa orientação. A universidade tem esse grande problema, principalmente na área das licenciaturas. Tem um grande defeito, de não preparar nós, para a sala de aula. Olha só como é complicado: A universidade não prepara a gente para a sala de aula, ela desenvolve toda uma metodologia científica, mas no campo das ideias, da teoria. Mas no campo da prática, não ensinam a gente. A gente aprende como se diz na linguagem popular na “tora”. [...] A universidade não me ensinou o básico, o que dirá, ela ensinar como é que nós vamos lidar com alunos, com esses problemas. Nessa época a LIBRAS, não era o “tom”, o grande tema da moda; hoje acredito que de uns 5 anos pra cá, foi que veio ter essa questão da inclusão e tal, foi que veio muito mais em volta, mas no meu tempo não, não tinha informação sobre isso, nem para os alunos ditos “normais” não era trabalhado com tanta propriedade, é tão tal que a gente veio aprender a trabalhar mesmo de fato foi na sala de aula.

P1- Nada, sou formada em inglês e pedagogia. Mas na época que estudei na UFPI, a gente via uma parte chamada de Educação Especial, muito superficial, não foi abordado nada de LIBRAS. E a escola também não oferece curso pra gente. Às vezes a prefeitura, tem curso de LIBRAS, só que dificilmente eles são no horário que a gente possa assistir. Então, a prefeitura oferece, mas ela não oferece no horário em que o professor possa assistir para sanar essa dificuldade. Inclusive a gente tem, não só a aluna surda, mas também uma funcionária surda aqui. E a gente tem muita dificuldade para se comunicar com ela.

P2- Não, nenhuma.

Como podemos observar, os sujeitos possuem licenciaturas, mas não receberam orientações de como trabalhar com surdos, nem ao menos a disciplina de Libras na universidade cursaram, e olha que o diretor iniciou seu curso em 2003 e a lei 10.436 é de 24 de abril de 2002, lei que torna obrigatória nos cursos de licenciaturas a disciplina de LIBRAS em sua grade curricular.

3- Antes da aluna, já havia tido contato com outro surdo?

D- Tive, tive contato assim: com pessoas conhecidas, mas confesso a você que não sabia lidar, não sabia lidar mesmo. É tão tal que quando cheguei aqui na escola em 2011, aí nós

temos aqui uma funcionária que ela é surda, né! E aí sempre que a gente conversa, conversa assim, sempre no olhar, ela olha para mim, é pergunto pelo bebê dela. E a gente percebe e também acaba entendendo o que ela quer, né! Quando ela quer falar algo comigo, ela escreve alguma coisa para eu poder ver. Inclusive, eu sei que ela não nasceu surda, aconteceu depois de uma meningite. [...]. Mas tem um filho, tá aí e ela trabalha conosco. Sem nenhum problema, ela nunca teve problema conosco em relação à questão de comunicação. Mas eu, em relação a aluno surdo, nunca tinha trabalhado.

P1- *Não, não, primeira experiência está sendo aqui. E na sala de aula também.*

P2- *Sim, e ele era o melhor aluno da turma. Foi lá no Dirceu, não foi aqui.*

Sobre outros contatos com surdos foi explícita a resposta do diretor ao dizer que a princípio não sabia como lidar com a situação de está com surdos, mas vemos que ele afirma conseguir comunicar-se com sua funcionária surda, “conseguem se entender”, nem que seja por meio da escrita. Parece que a convivência entre ambos “quebrou” a barreira do medo. E um dos professores diz ter tido um aluno surdo, que era um dos melhores em suas aulas.

4- Como é sua interação com a aluna surda?

D- *Sempre quando eu passo por ela, eu toco no ombro dela, levanto o dedo, com o sinal de legal, pergunto se está tudo ok! ela responde , tudo ok! né? Então sempre quando a gente se cruza, eu! É a única coisa que eu, posso perguntar a ela. Porque ela não me dá trabalho, muito pelo contrário, ela é uma das alunas que não me dá problema, ela não é um problema, ela é uma solução, né. Apesar de sua deficiência, de ser surda, mas ela não dá trabalho nenhum. A gente interagir dessa maneira... Mas confesso a você que eu, me sinto despreparado para lidar com isso. Acho inclusive que a universidade deveria mudar sua grade curricular e colocar logo, desde o primeiro bloco, nas graduações, uma disciplina que trabalhasse apenas a questão das deficiências de alunos. Embora você não tenha o laudo, mas sendo professor de sala de aula percebe alguns problemas.*

P1- *Eu tento falar com ela, mas às vezes ela não me compreende não, porque eu... realmente eu não sei. Eu tenho muita dificuldade.*

P2- *Praticamente eu não tenho, porque não sei me comunicar com ela.*

No que diz respeito à interação com a aluna surda o diretor menciona que praticamente não há interação, somente um simples “oi”, um cumprimento, pois com a aluna, não consegue estabelecer comunicação. Os professores também não conseguem nenhuma interação na sala de aula, até tentam, mas não possuem métodos para atingir esse objetivo.

É interessante ressaltar que a intérprete chegou recentemente à escola, e percebeu que aluna não conhece a LIBRAS, por isso resolveu alfabetizá-la primeiramente na sua língua, pois fazer a tradução para a aluna, não teria bons resultados, continuaria da mesma forma. A crítica de Lacerda (2014, p. 44) se dirige especificamente a esse tipo de inclusão que acontece na escola regular:

[...] o surdo é inserido na sala regular dominada pelos ouvintes; estuda sem a presença da cultura surda, sem o uso da língua de sinais, sem pares surdos. Há dois espaços: a sala comum, junto com os colegas ouvintes; e a sala especial para múltiplas deficiências.

5- Quais melhorias seriam interessantes para fazer a inclusão dessa aluna?

D- *Aprender LIBRAS e buscar formação continuada. Aqui na escola tenho uma aluna surda e 455 alunos ouvintes, sei que preciso ter um olhar diferenciado sobre ela, mas sabemos que não acontece dessa forma. Acho que a solução deveria partir dos órgãos superiores, SEMEC que já iniciou com o AEE poderia aperfeiçoar esse projeto para buscar uma melhor educação para esses alunos.*

P1- *Acho deveríamos ser melhor preparados para lidar com ela, ter sempre um intérprete em sala.*

P2- *O auxílio do intérprete e cursos para os professores.*

Podemos observar que todos consideram que deveriam ser mais preparados, conhecer a língua de sinais, e ter sempre a intérprete para colaborar na comunicação. Mas nesse caso em especial, o uso da intérprete não seria o suficiente visto que a aluna em questão não conhece a LIBRAS, porém como disseram que deveriam aprender a LIBRAS, já seria um bom caminho porque a aluna teria tido contato com a língua mais cedo.

6- A chegada da intérprete aqui na escola foi positiva?

D- *Já era necessidade há muito tempo, já tinha pedido a SEMEC há uns 2 anos, mas agora mandaram e para nós é uma inovação, para a surda é muito bom, porque ela vai se sentir incluída. Essa história de inclusão é complicada... Enfim, eu estou achando extremamente positivo, acho uma coisa muito bacana, inovadora é mais um prestar de contas para com a comunidade.*

P1- *Claro que foi, tem colaborado muito com o aprendizado da aluna.*

P2- *Sim, muito positiva.*

Sentimos que imaginavam que com a intérprete iria sanar todos os problemas de comunicação, mas não aconteceu dessa forma, visto que a surda não conhece a língua de

sinais. Porém foi positivo, por iniciarem um processo de alfabetização desta na língua de sinais, e daqui algum tempo ela estará apta a conversar com qualquer outro surdo e/ou pessoa que conheça a LIBRAS.

O senhor tem essa vontade de aprender LIBRAS?

D- Tenho muita vontade, a questão é tempo. A minha carga horária não permite esse tempo disponível.

P1- Com Certeza, é algo que acrescenta mais a gente e hoje tá até em alta, tem concursos para você trabalhar com LIBRAS.

P2- Sim, sempre queremos melhorar nossa comunicação. Só depende do que nos é oferecido.

O desejo de todos em aprender a se comunicar pela língua de sinais é evidente, mas como sabemos o professor possui uma carga horária de trabalho que ocupa muito de seu tempo. Se houvesse uma organização de cursos básicos para serem ministrados na própria escola já iria colaborar para reduzir essa falha na comunicação entre professores e alunos surdos.

7- Você utiliza alguma metodologia diferenciada para aluna surda em sala de aula?

P1- Eu não tenho essa metodologia gente, porque... Eu não fui preparada para isso. Não é má vontade, não é algo assim, até de certa forma eu acho monstruoso, ter uma adolescente ou criança na sala de aula com surdez ou outros tipos de deficiências, eu não sei lhe dar é terrível, porque nós não fomos preparados para isso.

P2- Não tenho, não sei o que faço, não domino nada da LIBRAS, nem ela. Coloco no quadro, ela ler, mas eu não sei se ela está entendendo.

É claro o despreparo dos professores para receber esses alunos com deficiência, não possuem metodologia adequada para trabalhar com o ser surdo e sem opção acabam deixando-os meio que de lado.

Em resumo, podemos dizer que o resultado da pesquisa aponta que a comunicação da aluna surda na escola ainda passa por um processo de transformação, na sala de aula com os professores praticamente não há interação, somente com os colegas mais próximos que existe uma troca básica de informações, com uso de sinais icônicos e apontação, e ainda admitem estarem aprendendo alguns sinais com a intérprete também para que futuramente a comunicação seja mais efetiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Participarmos dessa pesquisa foi gratificante, pois nos trouxe um conhecimento maior de como se dá a interação comunicativa do surdo na escola regular a partir de uma realidade local.

Nesse estudo, pudemos constatar também, com a contribuição de alguns teóricos, que a comunicação é necessária em qualquer ambiente social, e a escola como um lugar em que há troca de informações, conhecimentos e interações não poderia está fora dessa análise, que foca na comunicação e interação da aluna surda com os demais participantes da comunidade escolar.

Contudo, vimos que a comunicação na escola com a aluna surda se dá por meio de trocas básicas de informações com alguns sinais icônicos e a apontação, isso mostra que mesmo não sabendo a LIBRAS utiliza os meios básicos que possui para se comunicar. E essa comunicação geralmente acontece com os colegas mais próximos, pois professores afirmaram não conseguir comunicação com a aluna. Entendemos que é necessário que os professores juntamente com a coordenação pedagógica e com o intérprete busque estratégias para conseguir uma comunicação efetiva com a aluna.

Em suma, podemos concluir que dificuldades na comunicação de um aluno surdo na escola regular geralmente irão existir, e principalmente se esse aluno não conhecer nenhuma das línguas (língua de sinais, língua portuguesa). Então esperamos que a pesquisa possa causar reflexões na comunidade escolar, para que busquem meios de estabelecer uma comunicação mais plena com a aluna surda e vice-versa.

Referências

BRASIL, **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: Corde, 1994.

_____. **Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/99492/lei-de-libras-lei-10436-02>>. Acesso em: 18 de jun de 2018.

GESSER, A. **LIBRAS?: Que língua é essa?:** crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GÓES, M. C. R. de. **Linguagem, surdez e educação**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

LACERDA, C. B. de; SANTOS, L. F. dos. (Org.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução a Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social:** métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e Interação:** uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

A DEGRADAÇÃO PSÍQUICA DO FEMININO NA OBRA “O HOMEM”, DE ALUÍSIO AZEVEDO

Daiana Lima de Araújo⁵³
Luciana Jansen da Silva⁵⁴

Resumo:

O trabalho tem por objetivo analisar a obra literária mostrando o indivíduo marcado pelo meio e as possíveis consequências que podem influenciar seu comportamento. Neste diálogo da literatura com a ciência, a obra analisada apresenta um caso de temperamento patológico de uma mulher totalmente entregue a uma doença ou à fatalidade de não se deixar domar pelas necessidades da natureza. A partir de um olhar literário e psicanalítico, o trabalho estuda as situações catastróficas geradas pela influência do meio sobre o indivíduo, gerando a neurose que caracteriza a protagonista em seu percurso entre o delírio, o devaneio e a loucura; denotando uma postura tipicamente naturalista ao valorizar os instintos animalescos. E diante dos estudos bibliográficos literários e psicanalíticos é constatado que a figura feminina, na obra, representa um organismo físico inteiramente dominado por leis fisiológicas e mentais. Assim, a literatura naturalista consegue desempenhar as particularidades do cientificismo mostrando os estágios da degradação psíquica até onde a mente humana consegue ser deturpada pelo meio.

Palavras-chave:

Naturalismo. Psicanálise. Neurose. Aluísio Azevedo. O Homem.

1 INTRODUÇÃO

A literatura assume assim, para a psicanálise, o papel de terreno a ser explorado para que se legitime o alcance universal das hipóteses clínicas, permitindo que se ultrapasse o interesse psicopatológico e terapêutico das formulações freudianas para a criação de uma verdadeira teoria do homem. É um espaço reservado para descoberta de conhecimentos, pois o saber está no texto. A literatura é uma expressão ou reflexão da realidade, para Freud a arte constitui um domínio intermediário entre a realidade, que contesta o cumprimento dos desejos humanos e o mundo da fantasia, que procura sua satisfação.

A utilização do texto literário como campo de pesquisa procura aquilo que é distante ou velado ao campo psicanalítico, à literatura é convocada para dizer aquilo que a psicanálise aborda, mas não alcança. Trata-se de se aproximar o real pelo simbólico, ou seja, uma forma de abordagem em que a literatura e a psicanálise procuram estabelecer uma relação aditiva de acrescentar sentidos ao texto literário a partir de textos psicanalíticos. “A

⁵³ Professora da Rede Municipal de Açailândia, Estado do Maranhão, mestranda em Letras pelo programa de Pós-Graduação Profletras na UNIFESSPA (Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará), e-mail: daiana.letas@hotmail.com

⁵⁴ Graduada em Letras pela Universidade do Estado do Maranhão, especialista em Gestão, orientação e supervisão escolar pelo Instituto Avançado de Educação Cultural, Pesquisa, Tecnologia e Meio Ambiente - IESPIMA. E-mail: lucianajansen@msn.com

literatura fala do mundo através de uma imagem do mundo. Só apreendemos o real se sairmos do real, pela imaginação.” (SARTRE, 1973, p. 121).

A literatura naturalista explora comportamentos censuráveis, anormais, impróprios que a psicanálise procura explicar, servindo de ponte entre o texto e a exposição das patologias mentais. Sob esse aspecto, uma série de romances naturalistas explorou o erotismo, a histeria, as neuroses, bem como estudos científicos na criação de personagens. Magdá, personagem principal do livro *O homem*, é um caso que fora estudado e condicionado a ser objeto de estudo, o romancista Aluísio, tomado pela posição de observador, relata com toda frieza o comportamento da protagonista e o desenrolar de uma patologia que chega a seu ápice, a neurose. Assim, em muitos casos, o texto literário passa a servir como objeto de estudo tornando-se um campo rico para investigações. No fragmento abaixo, pode-se constatar tal fato:

Depois destes delírios, tão complexos, que em parte foram sofridos durante o sono e parte durante as letargias, agora mais repetidas e prolongadas, Magdá piorou consideravelmente. Ouviam-se-lhe já no meio da conversa palavras de um sentido estranho, que ninguém compreendia; por exemplo, querendo certa vez dar ideia de um grande estampido, disse: “Fez tamanho estrondo, que nem um rio quando se transforma em mar.” Os que escutavam olharam-se entre si disfarçadamente. [...] E, como estas, fugiam-lhe muitas referências à sua vida fantástica; coisas que ela dizia com a maior naturalidade enchendo não obstante de lágrimas os olhos do Conselheiro e provocando no Dr. Lobão um desesperançando sacudir d’ombros. Este último se mostrava mais do que nunca empenhado no tratamento da enferma, a ponto de descuidar-se da própria casa de saúde [...] Puro interesse médico. (AZEVEDO, 2005, p. 135).

O procedimento utilizado por Aluísio Azevedo é característica enraizada do Naturalismo, este não vem tratar a doença, apenas observar e estudar o mundo neurótico na literatura. Os conflitos e mal-estares presentes nas obras mostram a capacidade do Naturalismo em desmascarar a mente do homem, através da descrição de conflitos internos observados sobre a ótica real da vida. No lugar de negar suas projeções, a personagem Magdá gera uma imagem do mundo em que ela está doente, é como uma constatação inconsciente da sua impotência em acompanhar a vida. Seu desejo termina surpreendido, seu psíquico não atende à demanda dos seus impulsos, surge à neurose.

2 O NATURALISMO: A NATUREZA COMO CAUSA DE TUDO QUE EXISTE

O Naturalismo está intimamente ligado ao momento histórico que reflete as grandes transformações de sua época e as ideias que influenciavam a sociedade como o evolucionismo, por exemplo. As obras agora abandonam o lado fantasioso da vida, do mundo e das pessoas. Estão presentes as contradições humanas, os conflitos, os desejos, as

malícias e precariedades da alma humana: “O homem é parte integrante da ordem natural, e seu corpo tanto seu espírito se desenvolveram e atuam debaixo de seu comportamento total e inevitável.” (COUTINHO, 2004, p.08).

O Naturalismo se coloca em posição de análise dos problemas que a decadência social evidenciava, fazendo da obra de arte uma verdadeira tese com intenção científica. O naturalista, controlando a sua sensibilidade ou acomodando-se à ciência, não hesita em analisar a sociedade com rigor técnico. “[...] os naturalistas avançam para descrever as repugnâncias hospitalares, movidos pelo afã de levar a cabo o compromisso com a medicina experimental. Partem da hipótese de que as personagens, burguesas, padecem de enfermidades orgânicas, além de morais ou situacionais.” (MOISÉS, 1984, p.28).

Os instintos são tidos pelo Naturalismo como hereditários e são fatores internos que explodem subitamente, caracterizando o comportamento do homem que, muitas vezes, reflete-se em desequilíbrio emocional, lascívia, crimes e neuroses, estas conseqüentemente degeneram por completo o organismo e a índole do humano recalcado..

No Brasil, a prosa naturalista foi influenciada por Eça de Queirós com as obras “O crime do padre Amaro” e “O primo Basílio” (ambos da década de 1870). O principal representante do Naturalismo na literatura brasileira é Aluísio Tancredo Gonçalves de Azevedo nasceu em São Luís-MA (1857-1913), responsável pela criação de um dos maiores romances brasileiros: “O cortiço”, obra que reúne as principais características do Naturalismo: a exploração do natural, a negação da metafísica, o "desrespeito" pela religião, o entusiasmo pela saúde do corpo, o real-sensível e o materialismo. .

O Naturalismo pretende fazer-se acreditar pelo menos como tentativa de aplicar à obra literária as descobertas e métodos das ciências do século XIX como, por exemplo, a Biologia, o Positivismo filosófico e a Psicopatologia, sobretudo. Aluísio escreve romances de tese com clara conotação social. Numa postura materialista positivista, valoriza os instintos naturais, comparando constantemente seus personagens a animais.

A redução das criaturas ao nível animal cai dentro dos códigos anti-românticos de despersonalização; mas o que uma análise mais percuciente atribuiria ao sistema desumano de trabalho, que deforma os que vendem e ulcera os que compram, à consciência do Naturalista aparece como um fato de origem fisiológica, portanto inapelável. Como dá caráter absoluto ao que é efeito da iniquidade social, o naturalista acaba fatalmente estendendo a amargura da sua reflexão à própria fonte de todas as suas leis: a natureza humana afigura-se-lhe uma selva *selvaggia* onde os fortes comem os fracos. (BOSI, 1994, p.191)

Para Aluísio Azevedo cada indivíduo possui um temperamento dominado por um tipo de herança. Este pensamento era o suporte para a construção da personalidade de seus

personagens, seres controlados por forças instintivas. Nota-se aqui a presença do determinismo da herança biológica. É o que se percebe no seu sétimo livro, “O homem” (1887), perfeito trabalho como um produto de laboratório experimental. Tem-se a personagem Magdá como um organismo biológico, sujeita às leis vitais do meio social e da herança biológica, convertida a uma projeção criada e triturada pelo cenário em que vive.

Se em *O Mulato*, *Casa de Pensão* e *O Cortiço*, numa linha ascensional, Aluísio Azevedo se conduzira como observador, vai transformar-se, em consonância, aliás, com a doutrina de Zola, em experimentador em *O Homem*, de 1887, e o *Livro de uma Sogra*, de 1895. Mais do que com a realidade, o escritor lida aqui com a hipótese, seguindo, nisso, o ensinamento do mestre do Naturalismo que mandava suprir com a intuição o que a Ciência ainda não pudera preceituar, ainda que com o perigo de erro – reconheceu-se o doutrinador e o assecla não o pôde evitar, pelo menos do ponto de vista literário. (PACHECO, 1971, p.138)

As personagens naturalistas, descritas e analisadas a partir das suas características físico-biológicas, bem como de suas atitudes, conflitos, aspirações, sentimentos e instintos, aparecem como “produto” condicionado, principalmente, por fatores ligados ao meio:

Todos eles buscam captar a seu modo a realidade circundante, mesmo quando se comprazem em estudar-lhe os reflexos no mundo interior. [...] O certo é que, em qualquer deles, através do recurso da pesquisa direta e paciente ou por via da intuição criadora, não mais subsiste o mundo convencional que o Romantismo idealizara: o romancista que caminha em terra firme, por vezes como espectador um tanto frio do mundo que vibra a sua volta. (COUTINHO, 2004, p. 61)

Neste ponto, faz-se necessário deter-se sobre uma questão que se coloca como fundamental para este trabalho que são alguns princípios da psicanálise de Sigmund Freud que, a partir de sua teoria do Inconsciente, aborda a relação do homem com o mundo externo, pois, segundo o estudioso, os desejos inconscientes do homem definem seu destino. Freud observou que os problemas se originavam de uma repressão cultural aos instintos primitivos do homem que se vê obrigado a reprimir seus desejos elementais, sobretudo os de ordem sexual.

Freud propôs que as neuroses têm sua origem na infância. Ele defendeu a ideia da existência de uma sexualidade infantil, algo absurdo para a sociedade de então. O paciente neurótico nada mais é do que uma pessoa que libera energia demais na tentativa de banir de seu consciente tudo aquilo que o incomoda por ser moralmente inaceitável.

Freud (1980, v.7) aponta o caráter sexual da constituição humana e atribui à criança um comportamento pautado pela sexualidade. Utiliza o saber da época sobre perversões e mostra que não haveria aberrações sexuais, posto que a sexualidade humana é, em si, aberrante ou perversa. De forma diferente da sexualidade animal, a sexualidade humana não visa apenas à reprodução, mas é regida pelo princípio do prazer. (BOSSA apud GARCIA-ROSA, 1999, p. 31-32)

Para a psicanálise, o ser em estudo é conceituado como “sujeito”. Se o sujeito chega ao princípio determinante do que lhe causa desconsolo, ele melhora o conhecimento de si mesmo. Por isso, se diz que, por meio da psicanálise, o sujeito busca sua verdade. Não basta,

3 A DEGRADAÇÃO PSÍQUICA DO FEMININO NA OBRA “O HOMEM”, DE ALUÍSIO AZEVEDO

Aluísio Azevedo, em “O homem”, expõe algumas mazelas sociais e aborda a histeria, uma patologia que até nos dias de hoje causa espanto. A protagonista, Magdá, desenvolve o distúrbio como consequência da frustração de não poder casar com Fernando que na verdade, era seu irmão. O conselheiro, pai de Magdá, escondeu por décadas a culpa e a vergonha do adultério perante a sociedade e, com isso, o fruto do desvio. A paixão frustrada é o ponto de partida que destroi o castelo ilusório da protagonista.

Dessa impossibilidade, decorrem incontáveis crises nervosas e abalos que seguem uma escala de agravamento. “Na medida em que o autor zomba de uma sociedade que produz a histeria feminina, ele denuncia a loucura de suas normas ou códigos. Se a mulher é privada daquilo que se entende por sua feminilidade, ao mesmo tempo, estigmatiza-se o poder médico que pode se revelar como metáfora da sociedade patriarcal.” (BRANDÃO, 2008, p. 32) Porém, sua degradação mental surgia a cada dia: abalava-se ao ver insetos, como se todo aquele sentimento frustrado procurasse sempre um fato banal para aparecer. Freud cita um exemplo comum a este:

Uma menina que se assusta com barata dirá, se perguntarem sobre isso: “Tenho medo das baratas”. Cada aparição do inseto ocasionará o mesmo comportamento de fuga e a repetição [...] alguém que pode ser o pai pelo qual existe um desejo amoroso recalcado porque incestuoso e que provoca um verdadeiro medo. O pai aos poucos substituído pela barata que atraiu o sentimento “medo” ligado a “pai” (FREUD apud WILLEMART, 1997, p.52-53)

Magdá substitui o medo dos insetos pela possibilidade de não amar. Pois todo sentimento que habitava em seu ser era voltado ao amante Fernando, que descobrira ser seu irmão. “Não é fácil lidar cientificamente com sentimentos.” (FREUD, 1930, p.82). Os insetos não têm nada em comum a não ser o medo, a fragilidade atribuída ao amor, que foi deslocado aos insetos. É o medo da “impossibilidade” do não amar representado simbolicamente e até chegar ao inconsciente foi preciso passar pela comparação e pelo deslocamento.

3.1 Magdá castrada

Como definir o início da degradação da personalidade de Madalena? Segundo estudos, o desejo recolhido na infância pode formar um adulto problemático. Magdá, filha única, órfã de mãe, sente de início a perda do seio materno, passando a conformar-se apenas com a presença masculina do pai. Nela acontece o “Complexo de Édipo”, contrariamente. Por ter perdido a mãe muito cedo, Magdá sofreu os excessos de superproteção do pai. Isso provoca nela um egocentrismo e o egoísmo de querer somente para si o pai, hostilizando assim os sentimentos dos outros.

O complexo de Édipo é uma chamada à ameaça de castração ocasionada pela destruição da organização fálica da criança, que tem como pano de fundo as experiências libidinais que se iniciam na retirada do seio materno. Importante notar que a libido é uma energia sexual, mas não se forma apenas na prática sexual, mas também nos investimentos que o indivíduo faz para obtenção do prazer. O Complexo de Édipo caracteriza-se por sentimentos contraditórios de amor e hostilidade.

Tendo como base a bissexualidade original da criança, esse complexo abrange quatro tendências: identificação com o pai e com a mãe, desejo pelo pai e pela mãe. A luta contra tais tendências gera a destruição do complexo e forma a personalidade da criança. (FREUD apud WILLEMART, 1997, p. 75)

O marco inicial do desajustamento da personalidade de Magdá fundamenta-se na “falta” e esta, por consequência, motivou desejos. A menina espalhou toda sua ânsia àqueles que a rodeavam. O pai protetor e depois o irmão bastardo a induziram às repressões. O recolhimento das vontades dela fez com que surgisse uma neurose que é um ajustamento do organismo para satisfazer as frustrações. As necessidades do corpo de um ser doente são estimuladas, dessa forma as faltas evoluíram de maneira diferente, a criança privada do amor materno torna-se um ser carente apesar de sempre estar cercada pelos cuidados excessivos do pai que lhe poupava das verdades do mundo. Enfim, ela é uma criatura carente e a vida que o pai lhe mostrou a ensinou a ter medo. porém não satisfeitas, assim fez-se a personalidade de Magdá.

3.2 Magdá religiosa

O receio e a dor aumentavam Magdá já apresentava uma feição sofrida, sem vida e sem cor, dia após dia, as febres eram constantes, o que levou o Dr. Lobão a receitar os cumprimentos das regras naturais do homem, não necessariamente o casamento, mas sim a concretização de um “coito”. As convulsões apresentavam-se mais intensas, o médico da família em seus diagnósticos detectava o mal que já estava alojado em Magdá, sintomas que ele comparava a uma fera que vinha devorando-a pouco a pouco, isso chegariam a ponto de

engolir a sensatez e deixaria fluir a histeria, doença essa que para o tempo era diretamente ligada ao útero.

Magdá se volta completamente para a vida religiosa, beatice que a fizera mesclar e sexualizar a imagem do Cristo com a imagem de um homem que seu corpo desejava apesar das imposições morais. O Cristo era tido como a sua salvação e caminho certo que a levava aos prazeres sexuais, já se tornara uma busca constante, delirava ao vê-lo sem suas vestes, era o seu homem. Prazer e pecado, fonte de desejos.

A carne de Magdá estremecia ao ler as orações dadas pela tia Margarida, tinha gozos de prazer como numa relação sexual e ao mesmo tempo eram utilizadas para acalmar as estranhas sensações do corpo. Até as leituras bíblicas, especialmente o Cântico dos Cânticos, faziam com que ela visualizasse o próprio desejo de se realizar como fêmea. Contudo, a excitação e o gozo das fantasias apareciam em formas de convulsões, em estágios cada vez mais avançados da neurose.

3.3 Magdá histérica

Verifique a forma como a doença é abordada em “O homem” neste diálogo das personagens Dr. Lobão e Conselheiro, pai da protagonista Magdá:

— [...] o histerismo não é mais do que a hidrofobia do útero?...

— Não! Alto lá! Isso não! A histeria pode ter várias causas, nem sempre é produzida pela abstinência; seria asneira sustentar o contrário. Convenho mesmo com alguns médicos modernos em que ela nada mais seja que uma nervrose do encéfalo e não estabeleça a sua sede nos órgãos genitais, como queriam os antigos; mas isso que tem a ver como o nosso caso? Aqui não se trata de curar uma histérica, trata-se é de evitar a histeria. Ora sua filha [...] acaba de sofrer um formidável abalo com a morte de uma pessoa que ela estremecia muito, sob o domínio de uma impressão violenta [...] Para isso é preciso, antes de mais nada, que ela contente e traga em perfeito equilíbrio certos órgãos, cuja exacerbação iria alterar fatalmente o seu sistema psíquico; e o casamento é indispensável...

— De acordo, mas...

— Casamento é um modo de dizer, eu faço questão é do coito! — Ela precisa de homem... (AZEVEDO, 2005, p. 42-43).

O paciente histérico caracteriza-se, geralmente, por apresentar um traço denominado “histrião”. Essa palavra estranha significa teatralidade. A pessoa é extrovertida, dramática e eloquente, busca sempre chamar a atenção e seu comportamento varia de acordo com as reações das pessoas (a plateia). Eles costumam apresentar emoções exageradas, apresentam acessos de mau humor, choro e acusações quando deixam de ser o centro das atenções. “Os estudos de Charcot e Babinski permitiram um progressivo reconhecimento do aspecto psicológico da histeria que passa a ser considerada uma mera simulação de doenças sem qualquer realidade.”(TOSTA, 1997, p. 18)

O paciente histérico tem dificuldade em lidar com seus próprios desejos, o que faz eclodir os sintomas. Freud afirma “que as fantasias do trauma são suficientes para explicar a causa dos sintomas. A formação do sintoma neurótico passa a ser entendida como independente de um episódio real de pavor intenso. Assim a possibilidade de que o acontecimento traumático fosse de ordem sexual e fantástica...” (FREUD apud TOSTA, 1997, p. 23).

A incontinência urinária, a mordida na língua, a pequena epilepsia e as convulsões são manifestações da histeria. Observe esse fragmento retirado de “O homem”, em que se vê o corpo de Magdá acometido por convulsões representando a negação de seus impulsos sexuais que avançam:

...viu pular diante de si um sapo; e foi bastante para que explodisse a reação dos nervos [...] o peso do estômago como que se enovelava e subia-lhe por dentro até à garganta, sufocando-a num desabrido estrangulamento. Esteve assim um pouco; afinal perdeu os sentidos e começou a espolhar-se na cama, em convulsões que duraram quase uma hora. (AZEVEDO, 2005, p. 41).

O histérico não fica remoendo os fatos passados, os problemas da infância servirão apenas para caracterizá-los como tal na fase adulta. Magdá, personagem histérica, buscava meios de segurança e amor de modos inadequados, as defesas que ela encontrava surgiam para disfarçar os medos, esse tipo de comportamento provoca no doente; impulsos que mascaram as necessidades, a causa inicial da desordem será sempre externa à necessidade que a faz sofrer. Os comportamentos de Magdá mudavam constantemente, às vezes agressiva, às vezes voraz e onipotente.

Ao receber o comunicado da morte de Fernando, Magdá agiu como se já esperasse, guardando toda a aflição só para si, não demonstrando o real sentimento conflituoso que nela já se manifestava.

Eu afirmo que a lesão das paralisias históricas é totalmente independente da anatomia dos sistemas nervosos, posto que a histeria se comporta nessas paralisias como se a anatomia não existisse ou como se ela a desconhecesse[...]. O sintoma histérico remete a uma outra realidade do corpo, expressando uma realidade intensiva: o braço paralisado não remete a uma lesão funcional, sendo expressão de um valor afetivo que lhe é conferido. (FREUD, 2000, p. 55e 57)

As convulsões, os soluços, tiravam os sentidos da moça, o Dr. Lobão alertava o pai de Magdá sobre as consequências possíveis de se contrariar a natureza humana. Com o passar do tempo, as convulsões passaram a ser acompanhadas de delírios sempre ao se aproximar de um templo religioso, sentia como que estivesse indo ao encontro de um amante, as sensações confundiam-se a cada encontro, sentia conforto e prazer, revigorando a moléstia.

3.4 Magdá ao natural

Mudanças ocorreram. Da cidade, a família passa a morar em uma casa no campo, tudo em busca de saúde para a filha do conselheiro. O que ocorria sempre eram as febres de caráter especial e cada uma dessas se manifestava com um diferencial. As mais recentes vinham acompanhadas de delírios e movimentos de luxúria, perdia a consciência e apresentava característica de morta.

Em uma dessas crises, o médico toca-lhe o ovário, uma prática antiga com o intuito de fazê-la reagir à letargia, esse método era realizado sufocando a matriz, ou seja, sufocando o útero. Com uma complicada explicação anatômica, Hipócrates descreveu fenomenologicamente a doença: "o branco dos olhos revira, a mulher fica fria, lívida, range os dentes, saliva, assemelhando-se aos epiléticos." (AZEVEDO, 2005, p. 163).

Magdá, na nova casa, distrai-se com o natural, com a pedreira e seus trabalhadores e até consegue criar simpatia pelo local, passava horas diante da janela a contemplar aquele trabalho. A cena constante do trabalho desenvolvido na pedreira atizou a curiosidade da histérica que passa a interrogar Justina sobre os moradores dos arredores e dos trabalhadores, sendo que ela já se fixara em um, Luís, um rapaz noivo, que despertava nela excitantes sentimentos corporais, e inúmeros sonhos.

O sonho surge como um recurso do psiquismo para lidar com conteúdos reprimidos e complexos da vida afetiva, assim como para lidar com conflitos difíceis de solucionar na vida real. O sonho é uma realização (disfarçada) de um desejo (reprimido ou recalcado). Nos casos em que a realização do desejo é disfarçada, ergue-se uma defesa contra o desejo e, graças a essa defesa, o desejo é incapaz de se expressar, a não ser de forma distorcida, pois "O que é característico das ilusões é o fato de derivarem de desejos humanos." (FREUD, 1930, p.44).

3.5 Magdá sonhadora

Qual a motivação de um sonho? Definir enfim o que vem a ser um sonho é algo complexo tanto para a ciência como para a psicanálise. Freud afirma que os sonhos são uma via (condução) para o inconsciente e um instrumento para se compreender a personalidade dos pacientes. Freud, por meio da análise dos sonhos, mostrou a existência do inconsciente como um instrumento revelador da personalidade humana.

O sonho compõe-se de uma elaboração primária no momento em que a pessoa está sonhando e de uma formação secundária no momento em que o indivíduo pode recordar-se do sonho e relatá-lo a outra pessoa, quando já está sujeito a algumas deformações da memória. Segundo Freud, os elementos utilizados no sonho são

representações distorcidas de memória, ocorrendo uma condensação de conteúdos vividos e percebidos durante o dia com os conteúdos mais antigos e reprimidos, arquivados numa memória conhecida como o inconsciente.

[...] o conteúdo de uma imagem ou idéia reprimida pode abrir caminho até a consciência, com a condição de que seja negado. A negativa constitui um modo de tomar conhecimento do que está reprimido; com efeito, já é uma suspensão da repressão, embora não, naturalmente, uma aceitação do que está reprimido. (FREUD, 1925, p.295-6)

Freud explica o surgimento e os fatores que fazem com que ocorram os sonhos. Diz que os sonhos realizam disfarçadamente os desejos reprimidos. Um desejo só se forma quando há uma negativa, a partir de uma proibição ou de uma castração. Em Magdá, há um desejo reprimido, “a proibição ou castração” se torna internalizada e os desejos proibidos ficam inconscientes.

A protagonista é fortemente influenciada pela censura, a sociedade e a religiosidade a fizeram assim. Os primeiros sonhos de Magdá mostravam imagens de Luís contrárias à realidade, um voo imaginário de devaneios idealizava o moço como seu homem. Os sonhos, em sua maioria, simbolizam os sentimentos do sonhador, o ato de voar da protagonista nada mais é que a vontade de se realizar sexualmente. Freud sugeriu que os sonhos sobre voar revelavam pensamentos de desejo sexual, que sonhos sobre a ausência da habilidade de voar, ou seja, sobre cair também indicam sucumbir ao desejo sexual. Assim: “torna-se possível para Magda ser desejada e amada na atmosfera psíquica do sonho. Seus sonhos são produtos de um imaginário criador de fantasias relacionadas com uma sexualidade que se direciona na busca de sensações e desejos não realizados.” (BRANDÃO, 2008)

Todo seu corpo responde às reações do desejo, oniricamente ela entrega-se a Luís, sem razão, apenas por prazer, algo animalesco que foge a qualquer regra social, o mais interessante é que Magdá, apesar de virgem, consegue se satisfazer no irreal, algo que não precisava ser ensinado como a aula de piano, apenas era guiada pelo instinto. Luís era seu protetor, o sexo era algo livre, libertador, eles conseguem praticá-lo no ar, como pássaros que representam a liberdade, há gozo e a relação sexual é completa.

O pai a condena por ter se entregue a um qualquer, a uma pessoa de baixo nível, distante de sua posição social, ela culpa a sua natureza, a carne fragilizada. Isso pode ser comparado a Adão e Eva, vítimas do pecado, diante dos olhos do Criador, foram severamente punidos pelas ações luxuriosas. Magdá, no sonho, põe o desejo acima dos pudores, o conselheiro faz uma retrospectiva de toda a vida de Magdá e acaba por concluir que a filha não precisava de luxo nem de bons pretendentes e sim de um homem que apagasse todo o fogo recolhido. Nesse sonho,.

Em seus sonhos, o sexo funciona como defesa do medo da entrega a uma verdadeira relação. Magdá projeta sua repressão com tentativas inconscientes de planejar razões capazes de conciliar os desejos reprovados com exigências da censura. A mentira de uma histérica que se utiliza da racionalização é consciente. A histérica Magdá defende-se dos maus impulsos e utilizando-se da projeção, inocenta-se enxergando fora de si o que em si mesma não suporta.

O Paraíso era cenário para todas as juras de amor, na vida onírica de Magdá tudo era possível, o casamento não era necessário. O amado Luís mostra a beleza do amor, expressando que a simplicidade natural e o realismo corporal são maneiras de se desintoxicar as mentes que por muito tempo foram escravas da repressão sexual, assim o livro bíblico vem devolver a inocência do Paraíso, pois seu tema principal é o amor e não o casamento, não rejeitando a união, mas solidificando o amor como tal: “o amor é forte como a morte” (Ct 8,6).

3.6 Magdá irreal

A realidade para Magdá passa a ser desgastante, sentia-se fatigada, abatida, arrependida e humilhada por ter passado sonhando coisas que ela desejava concretizar. Sentia-se como uma criminosa por cometer delitos de uma sexualidade tão bruta e tão vulgar. Ela passa a não se reconhecer e começa a racionalizar, projetar, angustiar-se enfim, assegura-se que “eu não sou eu”, são forças místicas, mágicas, patológicas, qualquer coisa menos ela em si consciência. “Um ataque histérico não se constitui somente como uma descarga, mas como uma ação que conserva a característica inerente de toda a ação: ser um modo de se obter prazer.”(FREUD, 2000, carta 52)

É nessa negação que funciona o mecanismo de recalque. Precisa-se acreditar em tudo isso porque essa é uma maneira de negar o que não se consegue metabolizar. A ilha do segredo que se assemelha ao Jardim do Éden lá poderia viver nus, o sexo não era proibido apesar dela já ter sido expulsa pelo pai. Na ilha, assim como no Éden, tinha um segredo, uma trepadeira que era como um encanto, se a tocassem ficariam ali para sempre. O desejo e a curiosidade de Magdá eram insaciáveis, condicionamentos da castração.

Descontrolada, cria um mundo ilusório, sem leis e sem normas e, nesse mundo, ela era realmente o que desejava ser. Seu semblante era desfalecido. Magdá consegue levar os parentes e sua vida de dama da sociedade para os sonhos. E não se livra dos conceitos formados pelo meio sociais. No plano ilusório, ela se casa na ilha com o consentimento do pai e tudo é luxo na ilha, há uma quebra e mistura de conceitos de mundos.

Nos sonhos, o pai festeja a vitalidade da filha e, ao mesmo tempo, a nova vida que ela iria conceber. Assim, o pai se apresenta como o castrador, como aquele que interpela o desejo, passando a ser o objeto de amor da menina que, recalcada, aceita sua castração, pois o pai entra na cena como significante fálico, futuro objeto de desejo, fazendo com que a menina siga sua neurose e renuncie ao amor da mãe ou de qualquer outro ser diferente do pai, indo em direção do falo que lhe fora tirado.

O falo não é uma simples representação peniana. Ele é símbolo de poder, potência ou ainda mais: de onipotência. Assim sendo, o pênis, enquanto uma encarnação, uma simbolização do falo, é uma representação de força, autoridade e até mesmo significante de falta que, nesse caso, provoca no sujeito o conformismo. Freud assim diz que o histérico utiliza o corpo como representante fálico e não investe no corpo genital: “Os sintomas histéricos derivados de lembranças que agem inconscientemente.” (FREUD, 2000, p. 99)

O tratamento de Magdá era visto por Dr. Lobão como um teatro, o médico observava cada estágio e apenas via o desenvolver de cada letargia sem aplicar um medicamento eficaz capaz de fazer controlar as crises da neurótica.

Até onde alcanço vê-lo, todo sintoma histérico requer a contribuição de duas partes. Não pode produzir-se sem certa situação somática, outorgada por um processo normal ou psicológico acontecendo no interior de órgão do corpo, ou relativo a esse órgão. Mas não se produz mais de uma vez só – e está no caráter do sintoma histérico a capacidade de repetir-se – se não possui um significado psíquico, um sentido. (FREUD, 2000, p. 37)

Ao dar à luz oniricamente, Magdá realiza-se, ela passa a ter o pênis tão cobiçado, mesmo que na fantasia. O filho simboliza o falo, que servirá como ponte para todos os devaneios da histérica. Magdá apresentava-se cada vez mais doente, feia, destruída, não mais distinguia o que era sonho e nem mesmo o que acontecia no presente momento. Um fim para todos os devaneios da histérica, foi o casamento de Luís e Rosinha, tudo o que ela sonhara obter acontecia com o humilde casal da vizinhança.

Com o casamento de Luís, Magdá chega ao último estágio da moléstia. Ansiosa, precisava fugir para o irreal e, ao cair nos braços do gigante, enchia os olhos de lágrimas de gozo. Magdá abomina o ato de não sonhar. Desesperada queria ver o filho, queria um refúgio, queria saciar tudo aquilo que não ocorrera com ela na fase fálica, ou seja, na primeira idade. Nem mesmo os medicamentos a levavam ao mundo onírico passam a confundir os mundos: ora pedaços da realidade, ora partes dos sonhos.

Desequilibrada, traça planos para o fim trágico da rival “Rosinha”. Magdá convida os noivos até sua casa usando o pretexto de presentear-los. Apesar de mostrar-se equilibrada, ela estava totalmente tomada pela moléstia. As atitudes da filha do conselheiro confundiam-

se com atos de uma criança, ela já não estava em si, era a histeria que dominava por completo. O pai, o Cristo, o irmão, o homem da pedra, o filho irreal, todos esses se convertiam em apenas uma figura simbólica: a do Falo, a imagem da força, da vitalidade, segurança, fertilidade. O homem da pedra surgia a Magdá como uma solução, como o próprio nome “Luís”, ou seja, luz, anjo de luz. E se ela como Deus deu-lhe vida, ela mesma com todo direito lhe expulsa do mundo/céu.

No último sonho, ela tem uma mente consciente. O real era fantástico e a fantasia era a razão para a insana. Ela repudiava o mundo e os sonhos eram agora a sua verdade. A visita do casal à casa do conselheiro condiciona a concretização de todos os ditos e expectativas do Dr. Lobão em relação à moléstia que engolia Magdá como uma fera.

Um gole de vinho para a eternidade. Olhar de inveja, a louca via o casal agonizar prazerosamente, agia com tamanha naturalidade. Rosinha e Luís agonizavam um ao lado do outro lembrando a tragédia shakespeareana “Romeu e Julieta”. Magdá “instintamente” afirma que Luís era seu esposo e que ela havia cometido o crime por ele ser um adúltero.

Matar é a defesa da “esposa” histérica. Magdá já não tinha razões para viver no mundo real e queria refugiar-se no mundo dos sonhos. A ilha do segredo ou do desejo recolhido era onde tudo era possível e naquele instante passa a ser a nova morada da neurótica. A felicidade fora tirada dela já na fatalidade de ter perdido a mãe após o parto. A vida tornou-se um inferno interno passando a devorá-la até a loucura. Magdá amava? invejava? parasitava? O fato é que mergulhou no devaneio, nos sonhos, no que a vida lhe negou.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho produzido servirá para se compreender um pouco mais a literatura naturalista, o seu envolvimento com a ciência e sua proximidade com a realidade. A obra escolhida tem o papel fundamental de documentar, expor a intenção de refletir sobre a natureza humana e o quanto esta é contraditória. Um caso individual, um temperamento patológico que vem agravar o comportamento do homem e o conduz a práticas irracionais. O homem é um animal cujo destino é determinado pelo meio social em que vive e pela hereditariedade. A obra ensina ainda que não há livre arbítrio e que as forças da natureza é que dão as coordenadas sobre a vida humana.

Partindo disso, conclui-se na obra “O homem”, de Aluísio Azevedo, que a degradação psíquica feminina é gerada por um desejo oprimido pelas regras morais de uma sociedade que, na época, recebeu o romance com repugnância por tratar de assuntos como a

sexualidade, o prazer feminino e o anti-clericalismo. Dessa forma, o desequilíbrio mental passa a desconstruir a realidade, os sonhos mostram-se como formas de realização dos desejos. Intercalam-se mundos, ficção e o real. Observa-se que a literatura naturalista consegue desempenhar as particularidades do cientificismo mostrando os estágios da degradação psíquica até onde a mente humana consegue ser deturpada pelo meio.

Referências

- AZEVEDO, Aluísio. **O homem**. Rio Janeiro: Martins Fontes, 1994.
- BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. São Paulo: Cultrix, 1994.
- BOSSA, Nadia A. **A psicopedagogia no Brasil**: contribuições a partir da prática. São Paulo: Vozes, 2004.
- COUTINHO, Afrânio. **A literatura no Brasil**: era realista, era de transição. v. 4. São Paulo: Global Editora, 2004.
- LAPLANCHE E PONTALIS. **Vocabulário da psicanálise**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- MOISÉS, Massaud. **História da literatura brasileira**. São Paulo: Cultrix, 2001.
- PACHECO, João. **A Literatura Brasileira III**: o realismo. São Paulo: Cultrix, 1971.
- SILVA, Valmir Adamor da. **O que Freud disse sobre o sexo e os sonhos**. Rio de Janeiro: Tecnoprint, 1988.
- SODRÉ, Cristina Dória. **Psicologia do ajustamento neurótico**. Petrópolis: Vozes, 1974.
- WILLEMART, Philippe. **A pequena letra em teoria literária**. São Paulo: Annablume, 1997.
- BRANDÃO, Ruth Silviano. **Mulher ao Pé da Letra**. Minas Gerais: UFMG, 2008.
- CHARCOT, Jean-Martin. **Grande Histeria**. Rio de Janeiro: Contra-Capa, 2008.
- FREUD, Sigmund. **A Psicoterapia da Histeria**. Rio de Janeiro: Imago, 2000.
- CARVALHO, J. de. **Reflexões sobre Teixeira de Pascoaes**. In: BOTELHO, A.; TEIXEIRA, A. B. (Org.). *Filosofia da saudade*. Lisboa: Imprensa Nacional, 1986. p. 694-713.
- CASTRO, A. B. de. **Saudade: ensaio: etimologia (aírabé), significação, antologia**. Porto: A.B. de Castro, 1980.
- FREITAS, M. de. **Aspectos do saudosismo em Leonardo Coimbra**. In: BOTELHO, A.; TEIXEIRA, A. B. *Filosofia da saudade*. Lisboa: Imprensa Nacional, 1986. p. 755-776.

REFLEXÕES SOBRE A INTERFERÊNCIA DA ORALIDADE/FALA NA LEITURA DE ALUNOS DO OITAVO E NONO ANO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE AÇAILÂNDIA

Ana Raquel de Sousa Rocha⁵⁵

Resumo

Esta pesquisa é sobre variação linguística e ensino de língua materna em uma escola pública do município de Açailândia. Trata da interferência da oralidade/da fala na leitura dos alunos do oitavo e nono ano. Procura saber como a forma de o aluno falar é tratado pelo professor; procura saber como ocorre o processo de ensino da língua; como o aluno percebe aceitação ou não de seu modo de falar; de ler, e que atitude ele tem a esse respeito e qual a implicação para a aprendizagem. A pesquisa está sendo realizada por meio de observação em sala de aula, com registro das informações de forma escrita gravada e análise da leitura dos colaboradores. A análise dos dados será feita mediante os dados obtidos. Para fundamentar a pesquisa, se buscou teóricos como, Labov (1972/2008); Bortoni-Ricardo, (2004, 2005, 2006); Bagno (2002, 2003, 2007), inter alia e, dados do INEP/MEC. Esse estudo pretende produzir resultados e apresentar sugestões e subsídios que possam contribuir para a melhoria do processo ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, para o desenvolvimento do país.

Palavras-Chave:

Oralidade, fala, alunos, variação linguística, escola.

Introdução

Este artigo trata da interferência da oralidade na leitura de alunos do oitavo e nono ano, tal pesquisa, ainda em construção, está sendo realizada em uma visão sociolinguística pois, a mesma explica de forma sucinta os fenômenos encontrados na fala. Sobre a sociolinguística é importante lembrar que é uma ferramenta indispensável na escola, tanto para alunos como professores. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), para o Ensino Fundamental, ressaltam a necessidade de se refletir sobre os fenômenos da linguagem, em especial os relacionados à questão da variedade linguística, com o objetivo de combater a discriminação e o preconceito relativo ao uso da língua (BRASIL, 1997). Esse mesmo documento declara que “não é papel da escola ensinar o aluno a falar: isso é algo que a criança aprende muito antes da idade escolar” (BRASIL, 1997, p. 48). Porém, o reflexo da discriminação, que venha ocorrer na sala de aula, decorrente da variedade linguística de alunos, pode ser visto na trajetória educacional deles, como se pode ver nos resultados das

⁵⁵ Ana Raquel de Sousa Rocha, Acadêmica de Letras Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão, campos Açailândia. Pesquisa sobre (sociolinguística). E-mail: anaraquelrocha20@gmail.com. Orientadora: Claudianne Maria Galvão. Mestranda em Teoria Literária pela Universidade Estadual do Maranhão-UEMA, Campus São Luis. Pesquisa sobre (Variação Linguística). E-mail: claudiannymelosilva@hotmail.com.

avaliações oficiais adotadas. No Brasil, desde 1960 a teoria da sociolinguística tem contribuído para a compreensão de questões relacionadas ao uso da língua, à fala, e fornecido subsídios para o ensino de língua portuguesa. Dessa forma, pode-se dizer que a teoria da sociolinguística e a realização de pesquisas de cunho etnográfico na educação podem contribuir muito para o desenvolvimento dos alunos para o letramento deles; pode fazer avançar o desenvolvimento do país (ver BORTONI-RICARDO, 2004, 2005, 2006; BAGNO, 2003, 2007, 2002, *inter alia*).

Adicionalmente ao estudo da variedade linguística nota-se o quanto a sociedade é intolerante e o quanto alunos de forma geral sofrem com tais atitudes que são extremamente preconceituosas. É evidente que tal atitude precisa ser combatida, pois os traços da fala de uma pessoa de nenhuma maneira podem ser depreciados.

E quando o preconceito linguístico se manifesta na sala de aula? O que fazer? É necessário que o docente encaminhe esse caso, pois ao sofrer com prenoção o aluno pode ficar constrangido e isso implicará no processo de aprendizagem do mesmo. Para o professor que verifica essa atitude é necessário observar, como o aluno se sente com tal atitude? De que forma esse assunto pode ser abordado de modo que não haja constrangimento? E como mediar o aluno para que não sofra com tal posicionamento?

Compreender os eventos da fala é importante para o aperfeiçoamento de cada pessoa, pois todos como participante de uma sociedade deve ser respeitado em todos os níveis da vida inclusive na oralidade. A fala segundo Saussure é individual, ou seja, todos falam diferente não há um que fale melhor ou mais bonito. Cada região possui variação linguística esta por sua vez está relacionado com o uso da língua portuguesa e recorre de fatores culturais e regionais, ou seja, alterações feitas pelos próprios falantes. Em cada país, estado, cidade, bairro e distrito são encontradas diferentes formas de falar, essas diferenças por vezes causam o que pode se chamar de preconceito linguístico que consiste na inferiorização de uma língua em detrimento de outra.

Segundo Leite tal atitude é a discriminação sorrateira e silenciosa, por isso é necessário que o conhecimento sociolinguístico esteja ao alcance de todos, para que tal atitude seja combatida. Um teórico muito importante que luta contra o preconceito linguístico é o autor Marcos Bagno, o mesmo em suas famosas obras a língua de Eulália, preconceito linguístico, a norma oculta, fala abertamente sobre o assunto, além de dar instruções importantíssimas para a sociolinguística.

Trazendo esse assunto para a escola é necessário que haja a verificação se o professor que está inserido na sala percebe a presença de variação linguística e se o mesmo tem consciência das diferenças encontradas e que atitude ele tem a esse respeito.

Os traços da oralidade na leitura é uma ocorrência comum nas escolas, por isso destaca-se a importância da reflexão do mesmo. Os professores precisam ter acesso aos conhecimentos sociolinguísticos para que possam compreender cada variante falada pelo aluno e entender que não se pode menosprezar ou diminuir um aluno pelo fato de falar diferente, o professor tem que direcionar o aluno para que o mesmo possa fazer as distinções corretas.

É significativo que o professor conscientize o aluno sobre a norma culta, mas, que o faça sem preconceito e discriminação, pois tal atitude pode causar no aluno um retrocesso com relação ao aprendizado. E sobre isso Leite destaca que deve se fazer a distinção da diferença e a conscientização da mesma, ainda destaca que o trato inadequado pode causar revolta no aluno.

No entanto é evidente que algumas pessoas não possuem o domínio da norma culta, e por isso infelizmente são discriminadas, por assim dizer, é notório que o nível de inteligência não é medido pela norma culta.

Ao abordar os traços da oralidade na leitura dos alunos de oitavo e nono ano é levado em consideração a ocorrência da fala na leitura dos alunos, o cotidiano escolar, averiguação se o professor percebe a diversidade linguística em sua sala de aula, especialmente se há ocorrência de traços da oralidade/fala na leitura quando o aluno a faz de forma audível; identificação do tratamento dado à diversidade linguística do aluno, quando ela é revelada na oralidade dele, por meio da leitura, para isso foi realizado uma abordagem predominantemente qualitativa.

Esta pesquisa pode ser classificada como um micro etnografia pois o pesquisador foi inserido na sala de aula. A pretensão foi realizar o estudo com professor (es) de turmas, do oitavo e nono ano do ensino fundamental. Vale ressaltar que todo o processo foi desenvolvido em escola da rede pública do município de Açailândia.

O traço da oralidade de uma pessoa consiste nas variantes linguísticas que a mesma carrega consigo, esses podem variar de acordo com a região que o indivíduo vive, os traços podem aparecer na leitura e quando isso acontece é possível verificar fenômenos linguísticos presentes na fala do leitor.

Dessa forma, o estudo foi realizado em quatro categorias: A percepção do professor e a diversidade linguística de sua sala de aula, o tratamento dado aos traços de oralidade contidos na leitura dos alunos, as dificuldades dos colaboradores para ler sem reflexos da fala, as principais marcas de oralidade identificadas na leitura dos alunos. Para a análise de cada categoria foram usados fragmentos de anotações decorrentes da observação; fragmentos de transcrição de leituras feitas, pelos alunos durante as aulas e entrevistas.

Desenvolvimento

O motivo que levou a abordagem do tema foi a leitura dos alunos de oitavo e nono ano de uma escola pública do município de Açailândia. Foi constatado que há a interferência da oralidade/ fala na leitura. A pesquisa foi realizada em uma abordagem predominantemente qualitativa, pois o pesquisador estava inserido na sala de aula, portanto a pesquisa pode ser classificada como um micro etnografia.

Para compreender como a professor percebe a variedade linguística dos alunos, foi utilizado fragmentos da observação do trabalho em sala de aula. As observações feitas, permitiram perceber que há ocorrências de fenômenos linguísticos nas leituras e que o professor procura trabalhar a questão da variedade linguística em sala de aula.

Por ter sido instruída quanto a variação linguística dos alunos, percebe-se que o professor trata a oralidade dos envolvidos sem discriminação, porém quando se trata de traços de oralidade contidos na leitura esse fato passa a ser desconhecido, mas o mesmo conduz naturalmente e não faz interrupções. Observa-se que os traços da fala contidos na leitura podem ser entendidos pelo professor como “erro”, outrossim o constatado é que os alunos trazem marcas da fala para a leitura, além disso pode ser verificado muito dos fenômenos linguísticos.

Quanto as dificuldades dos colaboradores para lerem sem reflexo da fala, inferem-se não ser fácil. Na leitura dos alunos percebe-se a presença dos fenômenos: Monotongação e assimilação.

A escola alvo da pesquisa possui cinco salas e os alunos matriculados são em média duzentos, a mesma não tem uma boa estrutura, pois, há poucas salas para a demanda de turmas, por conta disso há presença de sala multisseriada, ademais ela está localizada na zona rural de Açailândia.

Os instrumentos utilizados para auxílio do desenvolvimento da pesquisa foram os seguintes: entrevistas orais e escritas, observação dos fatos ocorridos em sala de aula, gravação, em áudio e leitura feita em sala de aula. Para isso foi necessário utilizar gravador

de voz, papéis e canetas. As observações em sala de aula deram-se por meio de momentos literários, houve a leitura de forma audível, aulas explicativas e expositivas da parte dos professores.

Para o andamento da pesquisa foi necessário um planejamento teórico bem como a leitura do plano de trabalho, em seguida, houve uma conversa com o professor sobre a visita onde o mesmo comunicou ao gestor da escola, sendo liberada, foi necessário um agendamento para a realização da pesquisa, ao decorrer textos foram selecionados para a realização da leitura. Para o acontecimento do encontro foi elaborado um momento literário na qual todos os alunos participaram das leituras, cada leitura foi gravada e observada, ao decorrer do momento literário os alunos escolheram o texto de acordo com sua preferência. Houve conversas sobre as histórias lidas onde a professora mencionou a importância da leitura. A princípio os alunos ficaram tímidos com a gravação realizada, mas todos interagiram no momento da leitura.

Para a realização da pesquisa houve a colaboração de professores, gestor, secretária e os alunos do oitavo e nono ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal alvo do estudo. Segundo investigado a turma do oitavo ano tem oito alunos sendo eles da idade de 13 a 15 anos. Já o nono ano tem treze alunos sendo eles da idade de 14 a 18 anos. O quadro de professores dispõe de oito profissionais um é formado em matemática, quatro formados em pedagogia e desses quatro, três têm pós-graduação o restante está com curso em andamento.

Observou-se ainda que alunos alvo da pesquisa são de baixa renda, moradores da zona rural, muitos trabalham para ajudar os pais no plantio ou em algum serviço da roça. Aqueles que estudam pela manhã, trabalham à tarde e vice-versa; já os que não trabalham no plantio ajudam em atividades domésticas. Os pais vivem do plantio, criação de animais, trabalham em diárias ou em empresas locais. As rendas financeiras dos mesmos variam, uns tem renda fixa por trabalharem em empresas, outros, no entanto, precisam esperar a colheita do plantio para venderem.

Como a comunidade é dividida em associações, as mesmas ficam na responsabilidade de escolherem moradores da comunidade para trabalharem na escola como vigia ou ASG (Auxiliar de Serviços Gerais), isso por um ano, sendo assim todos podem ter a oportunidade de trabalhar. Há aqueles que por sua vez já tem uma renda fixa por trabalharem com agropecuária e avicultura. Esse é o contexto socioeconômico dos pais dos educandos alvos da pesquisa, sendo a escola situada na zona rural há a ocorrência de

desistências de alguns por parte deles, para assim trabalharem, uns depois de alguns anos até retomam a escola outros não.

Importância da leitura no cotidiano dos alunos

Como o tema trata da interferência da oralidade na leitura, cabe aqui antes de falar dos fenômenos presentes na leitura dos alunos, destacar a importância da leitura no cotidiano dos discentes.

374

Em observações feitas no decorrer da pesquisa notou-se que os alunos da escola alvo não são habituados a ler, portanto averigua-se a dificuldade dos mesmos em efetuar a leitura. Mas, esse não é o único problema, há aqueles de origem fonológicas, nesse caso o aluno precisa ser direcionado a um fonoaudiólogo, ressalta-se a importância que o hábito de ler é uma ferramenta indiscutível para o aluno.

Algo que precisa ser analisado principalmente em sala de aula é se o professor considera “erro” quando na leitura do aluno há interferência da oralidade, nesse caso se acontecer o professor precisa ficar atento, como outrora citado há casos fonológicos, mas os que são inerentes da fala esses não podem ser considerados erros. No entanto, o que fazer? É necessário orientar o aluno para que ele possa monitorar-se a esse respeito, ele precisa saber que existe a norma culta e também existe as variações linguísticas, tudo deve ser pensado para que o aluno não se ofenda.

No que diz respeito a leitura, os alunos precisam habituar-se, buscar conhecimento através da mesma. Na escola onde realizou-se a pesquisa uma professora em destaque chama atenção, pois a mesma incentiva seus alunos, houve a ocorrência de projetos voltados para a leitura e momentos literários. A docente possibilita seus alunos para que possam levar livros para casa, essa tarefa é aplausível.

No entanto, para muitos professores desencantados com a docência conscientizar seu aluno tornou-se uma dura tarefa, eles seguem um roteiro e não inovam, essas atitudes podem causar no aluno um certo desinteresse. Tal impasse merece atenção, aos mediadores do conhecimento cabe o incentivo, aulas voltadas para a leitura, projetos e palestras.

Interferência da oralidade observada na leitura dos alunos

A oralidade dos alunos de oitavo e nono ano foram observadas de forma minuciosa. Mediante as observações foi comprovado que há a interferência da oralidade na leitura dos mesmos, esta por sua vez passa despercebida por alguns professores, por esse motivo os

alunos não monitoram a fala nas leituras, no entanto há professor que observa interferências no momento oral, mas os mesmos não sabem como abordar os alunos.

Observa-se que um dos impasses encontrados em sala de aula é exatamente, a falta de conhecimento isso porque o professor não teve acesso aos estudos sociolinguísticos, ou não leva em consideração a importância das diferenças linguísticas encontradas na sala. A maioria dos professores não sabem como direcionar um aluno que possui uma variante linguística, e por isso tendem a discriminá-los, isso por não terem noção dos fenômenos linguísticos que estão presentes na fala e por acreditarem na unidade linguística, que por sua vez consiste na crença de uma única forma de falar, no entanto segundo Bagno tal crença não passa de um mito:

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. (BAGNO, 2007.p.14)

Portanto, é necessário saber que existe a diferença linguística, e o professor ao se deparar com esta deve pôr em prática a função de mediador do conhecimento, instruindo o aluno e ensinando-o a monitorar a fala, mas também o orientando que falar diferente não é errado.

O professor não deve corrigir de forma a ofender o aluno, usar expressões como “você falou errado!”, “fale certo!” Eis uma muito comum: “você não sabe falar português!” Tal expressão jamais deve ser usada por um professor, pois se os brasileiros não sabem falar o português, então quem fala? Esse é mais um dos mitos que Bagno destaca que muitos brasileiros, não somente professores, têm a tendência de usar essa expressão.

A crença da unidade linguística é real e muitos acreditam que somente os falantes da norma culta falam o português. Não sabem, portanto, que há inúmeros brasileiros que não dominam essa norma, mas é evidente que falam o português, por esse motivo essa crença é considerada mais um mito. A língua portuguesa é bem organizada Bagno fala da diferença do português de Portugal e do português do Brasil, o mesmo afirma que os brasileiros como portugueses falam bem o português.

Então, não há por que continuar difundindo essa ideia mais do que absurda de que “brasileiro não sabe português”. O brasileiro sabe o seu português, o português do Brasil, que é a língua materna de todos os que nascem e vivem aqui, enquanto os portugueses sabem o português deles. Nenhum dos dois é mais certo ou mais errado, mais feio ou mais bonito: são apenas diferentes um do outro e atendem às necessidades linguísticas das comunidades que os usam, necessidades que também são... diferentes! (BAGNO, 2007.p.31).

Portanto, é importante que haja consciência de que o brasileiro domina sua língua materna e ao chegar na escola o aluno não vai aprender falar o português pois tal domínio o

mesmo já possui. Haja vista que na escola será ensinado alguns funcionamentos da língua e é nesse ponto que o professor necessita ter conhecimento para não ferir o aluno, pois dentro de uma sala encontra-se muitas variedades linguísticas, cada aluno carrega uma variante e o mesmo precisa ser instruído sobre as diferenças encontradas na língua.

Além disso cada professor deve observar os traços da oralidade de cada um de seus alunos, para tal o mesmo necessita estar atento a fala, a escrita e a leitura. Partindo desse ponto, em observações realizadas com alunos do oitavo e nono ano alvo da pesquisa observou-se alguns fenômenos linguísticos.

Observa-se que uma interferência da oralidade muito comum na leitura dos alunos é a Monotongação um fenômeno linguístico que acontece quando dois sons que se transformaram num só.

[...]ameixa, caixa, peixe, eixo, frouxo, trouxa, baixo, sem fazer a menor menção ao fenômeno de monotongação que já atingiu essas palavras na língua falada no Brasil, inclusive em sua norma culta urbana, resultando nas pronúncias “amêxa”, “caxa”, “pêxe”, “êxo”, “frôxo” e “baxo”. (BAGNO, 2007.p.58).

É comum ouvir falar “caxa” em vez de caixa, “pexe” em vez de peixe, estando essa marca presente na oralidade, para os alunos não é difícil repassar para leitura e certamente não pode ser considerado erro, pois esses fenômenos segundo Bagno são duramente combatidos e atacados.

Outro fenômeno linguístico que se verifica é a assimilação, aproximação total ou parcial de fonemas devido a influência de um sobre outro, esse fenômeno foi observado nas palavras cantando pronunciada “cantano” e fugindo pronunciada “fugino”, o autor Bagno apresenta uma explicação científica para tal.

A assimilação, como o nome diz, é a força que tenta fazer com que dois sons diferentes, mas com algum parentesco, se tornem iguais, semelhantes. Às vezes ela consegue fazer isso. Outras vezes, só consegue pela metade. (BAGNO, 2007.p.76)

O autor também ressalta que esse é um fenômeno que caracterizam a variedades não padrão da língua portuguesa e por isso sofre preconceito que é sorrateiro e está presente em toda sociedade. Combater essa atitude é necessário para haja respeito, sabe-se que atualmente o nordestino tem sofrido com esse evento. E geralmente tais atitudes vem a acontecer nas redes televisivas como em jornais e colunas de notícias, partindo dessa afirmação a atitude não é apenas preconceituosa, mas é intolerante pois apresenta formas de violência verbal tal como: “não aguento isso”, “vergonhoso”, “lamentável”, “imperdoável”, “que barbaridade”.

Preconceito linguístico vai além de uma brincadeira o que caracteriza tal atitude é a crença da superioridade de uma cultura sobre outra cultura, isto é, uns sentem-se no direito

de menosprezar a diferença linguística presente na sociedade, por exemplo, “São Paulo com relação aos nordestinos que sofrem preconceito pelo sotaque, a linguagem, aspecto físico e culturas de modo geral” (LEITE, 2008).

O preconceito linguístico é manifestado como uma opinião e vem antes da crítica porém a intolerância é manifestada como a atitude de reagir com violência ou agressividade a certas opiniões sendo assim, intolerância e preconceitos não são sinônimos” (LEITE, 2008).

377

Embora exista a tentativa de acabar com tal atitude há um impasse o preconceito não se manifesta com alarde com isso infere-se que o preconceito é uma opinião que todos têm, no entanto é sorrateira não invade de forma violenta a individualidade da fala.

Conclusão

Mediante as reflexões aqui empreendidas percebe-se como é importante a observação de fatos tão relevantes como o tratamento que o professor dá a variante linguística do aluno e como ele percebe a interferência da oralidade na leitura, e como o conduz.

Toda pesquisa estar tendo seu objetivo alcançado, observar a interferência da oralidade, observar se o professor teve acesso aos conhecimentos sociolinguísticos e através das investigações foi possível observar como uma sala de aula pode ter muitas diferenças linguísticas e por esse motivo o professor deve saber tratar cada diferença.

Os resultados obtidos são importantes para refletir sobre as diferenças encontradas na fala e também para acréscimo de conhecimento na área sociolinguística, pois através de estudos da mesma é possível observar eventos como o alvo do tema. Todos os traços destacados da oralidade dos alunos são cientificamente comprovados por essa área de conhecimento, para tanto é importante identificá-los.

Para compreender como o professor percebe a variedade linguística dos alunos, é necessário que use fragmentos da observação do trabalho realizado em sala de aula. Observações, que permitam perceber ocorrências de fenômenos linguísticos nas leituras gravadas.

Esses eventos estão cotidianamente presentes na sala de aula, portanto é necessário que o professor dedique atenção a esses assuntos. E por que não instruir seus alunos quanto as diferenças linguísticas? Fazendo isso o professor permitirá o aluno a conhecer algo que lhe é próprio, a fala.

Instruir o aluno para que não pratique o preconceito linguístico é fundamental, pois fazendo assim estará sendo repassado um conhecimento importantíssimo, por sua vez o aluno entenderá que existe o diferente e que é tarefa dele respeitar as variantes linguísticas de alguém, sendo assim, essa atitude é totalmente aplausível.

Na sociedade atual encontra-se muitas pessoas que praticam o preconceito linguístico, não respeitam, menosprezam e humilham os falantes e tais atitudes estão mais do que nunca ganhando força em todo país.

A sociolinguística é uma ciência totalmente comprometida em explicar cada fenômeno existente na língua, é uma área organizada que reúne vários especialistas. Toda pesquisa desenvolvida foi exatamente em uma visão sociolinguística, onde a mesma possibilitou compreender os fenômenos da fala bem como analisar história presente em cada um desses eventos.

Dificuldades a parte, espera-se que o conhecimento sociolinguístico esteja ao alcance de todos, inclusive alunos e professores, pois a educação é uma ferramenta indispensável na luta contra o preconceito linguístico. Espera-se também que cada evento da fala seja bem observado pelo professor, pois, fazendo isso o mesmo saberá fazer as devidas diferenciações e poderá enfim conduzir seu aluno de forma a respeitar todas variantes presente na fala.

Referências

- BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília, Secretaria de Educação, MEC/SEF, Brasília, 1998.
- BAGNO, Marcos. **A língua de Eulália: novela sociolinguística**. São Paulo: Contexto, ed.15, 2006.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**. São Paulo: Loyola, ed. 48ª, 1999.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em Língua Materna: A Sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial. ed. 4, 2004.
- LEITE, Marli Quadros. **Preconceito e Intolerância na linguagem**. São Paulo: Contexto, 2008.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, ed.2, 2001.
- MARTINS, Marco Antônio; VIEIRA, Silvia Rodrigues e TAVARES, Maria Alice. **Ensino de Português e Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014

O ENSINO DE GÊNEROS TEXTUAIS E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA.⁵⁶

Danuzia Marjorye Santos de Araújo⁵⁷

Resumo

Este artigo foi desenvolvido com o objetivo de evidenciar a perceptível problemática que existe nos dias atuais no ensino de gêneros textuais, tal pesquisa amparou-se nas informações obtidas por professores atuantes nas redes de ensino dos municípios de Canaã dos Carajás, Parauapebas, Santa Isabel e Santo Antônio do Tauá, todos localizados no estado do Pará; outro objetivo deste artigo é ressaltar como se dá a maioria das Formações continuadas para professores de Língua portuguesa, visto que o conceito de gênero tem se configurado de múltiplas maneiras dentro dos muros das escolas. Dessa forma, a princípio, optou-se por apresentar o conceito de gênero, pois sabe-se que os gêneros textuais estão inseridos, por diversos meios de comunicação, no cotidiano social, bem como faz parte do processo comunicativo e escolar de cada indivíduo. Em seguida, com o intuito de comprovar o modo como está ocorrendo as formações e o ensino de gêneros textuais, assim como ressaltar a importância destes para o ensino de gramática, para tal conclusão houve a contribuição de sujeitos atuantes em sala de aula que participaram de entrevistas, as quais configuram caráter de pesquisa quantitativa e qualitativa a este estudo. Diante da pesquisa realizada observou-se que, do ponto de vista dos teóricos abordados, nenhuma das formações tratam o gênero como prioridade no ensino de Língua Portuguesa, uma vez que as formações, na maioria das vezes é de cunho pedagógico, de caráter abrangente, geral, em detrimento da especificidade em propor abordagens com o ensino de gênero no ambiente de formação de professores de língua portuguesa, para que assim se concretize o que de fato deveria ser a proposta de ação.

Palavras-chave:

Gênero textual, Formação continuada, professor.

1. INTRODUÇÃO

O ensino de Língua portuguesa sempre foi alvo de grandes estudos, pois sabe-se que estudar a Língua é se deparar com várias linhas de pesquisas e consequentemente com muitas teorias, podendo haver embates entre estudiosos. Hoje, na maioria das escolas, o que se observa é que a disciplina de Língua portuguesa foge do ensino da gramática e levanta a bandeira do ensino de gêneros. Mas afinal, o que é gênero textual para muitos professores da área? Como se aplica esse ensino na sala de aula? Como os alunos estão compreendendo

⁵⁶ Este estudo foi realizado como quesito de avaliação da disciplina “Texto e ensino”, ministrada pelo Prof. Dr. Paulo da Silva Lima, no programa de Mestrado em Letras da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, em maio de 2018.

⁵⁷ Mestranda em Letras pela Universidade do Sul e Sudeste do Pará e professora efetiva de Língua Portuguesa na rede municipal de ensino de Parauapebas-PA.

estes gêneros? Está havendo formação continuada adequada? Por que ocultar a gramática dentro das escolas? Para o estudo dos gênero textuais não é preciso dominar a gramática?

Esses e muitos outros questionamentos circundam muitas pesquisas, pois observa-se que há, sem dúvidas, uma ideia distorcida e muita presa aos livros didáticos no que diz respeito ao ensino da língua e diante de tal fato este trabalho foi construído.

O primeiro tópico será nomeado como: “O gênero textual: Uma perspectiva de aprendizagem da língua em funcionamento.”, este tópico fará a abordagem do conceito de gênero e por conseguinte abordará a sua chegada no Brasil, ressaltando a sua contribuição para o ensino nas escolas.

O segundo tópico será: “O ensino da gramática através dos gêneros textuais: um pecado ou um bem necessário?” que discorrerá sobre as múltiplas ideias apresentadas por pesquisadores acerca do ensino da gramática e a utilização de textos nos seus mais diversos gêneros.

O terceiro tópico será: “A formação continuada na disciplina de Língua Portuguesa: uma construção de conceitos ou uma deformação?”. Neste tópico serão levantadas questões sobre as diversas formas como as secretarias de ensino apresentam o modo de ensino de língua portuguesa e se de fato há eficácia na aprendizagem dos alunos. Haverá também respostas de professores entrevistados sobre o assunto em estudo. Serão apresentados também sugestões de como aprimorar essas formações.

O quarto tópico será apresentada a metodologia utilizada para a construção do trabalho e por último serão feitas as considerações finais acerca do que foi discutido.

Os autores que nortearão esta pesquisa serão: Bernad Scheneuwly, Joaquim Dolz, Bronkart, Marcuschi, Irandé Antunes, Anna Rachel Machado, Bakthin e entre outros.

2. GÊNERO TEXTUAL: UMA PERSPECTIVA DE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA EM FUNCIONAMENTO

O estudo sobre o ensino de gêneros textuais no Brasil se deu por conta do Parâmetro Nacional de Educação de Língua Portuguesa (PCNs de língua portuguesa), pois o mesmo apresenta aos professores a ideia de levar em conta o meio sociocultural do aluno para que se construa o conhecimento aliado à prática. Como afirma Roxane Rojo (2005, p.184) :

No Brasil, por volta de 1995, grande atenção foi direcionada às teorias de gênero por estudiosos de Linguística Aplicada (LA). Isso se deve, ao menos em parte, aos novos referenciais nacionais de ensino de línguas, que propõem explicitamente,

como objeto de ensino, o trabalho com gêneros. Esses referenciais também destacam a importância de considerar as características dos gêneros na leitura e na produção de textos.

Sabe-se que a língua se faz presente em todos os lugares que os indivíduos transitam, logo a informação, bem como o conhecimento pode chegar de diversas formas. Diante de tal fato seria inevitável desconsiderar os estudos dos gêneros textuais, pois estes são os responsáveis por coordenar toda a informação existente em uma comunicação.

381

Quando um indivíduo utiliza o celular para mandar uma mensagem, ele está se apropriando de um gênero textual, quando ele manda um e-mail, um bilhete, um currículo ou tem acesso a uma receita culinária, um manual de instrução, uma bula de remédio, uma receita médica ele se apropria das características de cada um deles. Logo é possível perceber que não há como fugir dos gêneros textuais.

Bakhtin, em sua obra *Estética da criação verbal* (2000), ressalta que os gêneros textuais podem se dividir em gêneros primários e gêneros secundários. Os gêneros primários, segundo ele (p.281), “são gêneros que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea” e o gêneros secundários “aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica”. Os gêneros primários sendo assim, são aqueles inúmeros gêneros que surgem na prática social cotidiana, sem nenhuma orientação de características específicas, por isso considera-se espontânea. Já os gêneros secundários não surgem de um contexto imediato, pois exigem habilidades mais complexas para que possam ser construídos, não podendo serem considerados espontâneos.

Os gêneros textuais contribuíram para que muitos estudiosos observassem o ensino dentro de uma prática social, pois muitos frisavam a ideia de que é importante a função social no que diz respeito ao ensino gêneros, pois assim o aluno verá a efetividade do que conheceu e perceberá a finalidade de cada característica discutida.

DOLZ E SCHNEUWLY (2004, p. 74) afirmam que “é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes” e de fato é o que acontece, pois é no uso da língua que o aluno observa a função de cada elemento aprendido, é a partir da necessidade do aluno que se é despertado o interesse pela aprendizagem dos gênero confirmando mais uma vez que os gêneros em muito contribuem para o ensino da língua.

Bakhtin ao apresentar os gênero do discurso também ressalta que o indivíduo vive em constante interação, logo ele se depara com inúmeros gêneros em inúmeras esferas de

acordo com a necessidade de realização da comunicação, como FILHO & SILVA (2010) afirmam em seus estudos:

Por existirem várias esferas de comunicação, se faz necessário que os indivíduos se utilizem da linguagem de diferentes formas para que atinjam determinados objetivos. Isso faz com que exista uma infinidade de gêneros do discurso que se concretizam nas mais diversas situações de uso da linguagem. (FILHO & SILVA, P.05)

382

Os PCN's expõe que não há como trabalhar produção textual sem falar de gênero, pois:

Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero. Os vários gêneros existentes, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Pode-se ainda afirmar que a noção de gêneros refere-se a “famílias” de textos que compartilham algumas características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado. (PCN's, p. 23)

MARCUSCHI (2002, p. 30) afirma que “os gêneros não são entidades naturais como borboletas, as pedras, os rios e as estrelas, mas são artefatos culturais construídos historicamente pelo ser humano.” e se bem analisar, os indivíduos, trazem consigo muitos conhecimentos no que diz respeito ao gênero. É possível afirmar que os estudos dos gêneros textuais partiram da observação da interação e de acordo com o objetivo da informação foram estigmatizados padrões capazes de definir cada gênero.

É importante frisar que os gêneros textuais sendo considerados elemento sociais, tem muito a somar com o ensino de Língua Portuguesa, pois é justificável e perceptível que a compreensão dos elementos linguísticos são melhores compreendidos quando dentro de um texto, independente do gênero utilizado.

Trabalhar os gêneros textuais requer planejamento e por isso têm-se discutido como esse estudo está adentrando o ambiente escolar. O que se observa é que muitas escolas buscam as novas nomenclaturas, mas não se aprofundam e continuam com os mesmos métodos, porque na maioria das vezes o que importa são as estatísticas, poucas instituições públicas querem saber como a aprendizagem está ocorrendo, se de forma efetiva ou não, mas querem saber de números que parece ser o que demarca todo um processo de aprendizagem.

DOLZ E SCHNEUWLY (2004, p.43), em pesquisas voltadas para o estudo do gênero, apresentam como proposta a utilização de sequências didáticas que consistem “em

módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem.”, mas muitos redes de ensino desconhecem todo o percurso que é preciso se fazer para então se aplicar e/ou construir uma sequência didática. Trabalham com a nomenclatura, mas não aplicam dentro do que é apresentado por muitos pesquisadores.

2.1 O que é Sequência Didática? Como ela pode contribuir para o ensino dos gêneros?

A Sequência didática, segundo DOLZ E SCHNEUWLY (2004, p. 43):

instauram uma primeira relação entre um *projeto de apropriação* de uma prática de linguagem e os *instrumentos* que facilitam essa apropriação. Desse ponto de vista elas buscam confrontar os alunos com práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros textuais, para lhes dar a possibilidade reconstruí-las e delas se apropriarem. Essa reconstrução realiza-se graças à interação de três fatores: as especificidades das práticas de linguagem que são objeto de aprendizagem, as capacidades de linguagem dos aprendizes e as estratégias de ensino propostas pela sequência didática.”

O termo “Sequência didática” surge como proposta para a efetividade de ensino dos gêneros, pois ela nada mais é do que módulos de aprendizagem que permitem que o professor observe a completude do ensino do gênero estudado, percebendo os seus pontos fortes e seus pontos fracos.

No Brasil, o termo surgiu assim que falou-se em PCN’s, pois sabe-se que o estudo dos gêneros desencadeou-se através da criação desses parâmetros que trazem à tona o ensino de Língua Portuguesa fugindo do modelo tradicional, ainda que muitos professores ainda persistam em trabalhos de memorizações e de decodificações ligados à gramática.

Segundo os PCN’s, Entre as críticas mais freqüentes que se faziam ao ensino tradicional destacavam-se:

a desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos; a excessiva escolarização das atividades de leitura e de produção de texto; o uso do texto como expediente para ensinar valores morais e como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais; a excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o conseqüente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão; o ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos lingüísticos em frases soltas; a apresentação de uma teoria gramatical inconsistente . uma espécie de gramática tradicional mitigada e facilitada. (PCN’s grifo meu p. 18)

Nota-se que os PCN’s surgiu com o intuito de melhorar o ensino-aprendizagem dos alunos no que concerne à leitura, escrita e produção e preocupou-se em buscar o meio social do aluno para que pudesse facilitar e tornar o ensino mais compreensível.

Como poderia ser feita a aproximação do ensino à realidade dos alunos? Buscando os gêneros que fazem parte do contexto social dos alunos e aproveitando o conhecimento prévio que cada um possui da linguagem.

Para iniciar o trabalho com gêneros, pensou-se na Sequência didática, que também é denominada por “Tratamento didático” dentro dos documentos do PCN’s. É importante ressaltar que a Sequência didática surge a partir de um Modelo didático que nada mais é do que uma ferramenta para definir o objeto a ensinar e suas múltiplas formas supostamente ensináveis, é onde se molda os objetivos de partida e de chegada ao longo do trabalho com os gêneros. É onde se observa o gênero que vai ser ensinado e os outros itens, que tanto podem ser gramaticais ou lexicais, que permearão o desenvolvimento das sequências.

MACHADO E CRISTOVÃO (2006, p.556) evidenciam a importância do Modelo didático para a construção da Sequência didática: “De acordo com os pesquisadores do Grupo de Genebra, para que os objetivos de ensino-aprendizagem de gêneros possam ser atingidos, as práticas escolares de produção textual devem ser norteadas pelo que chamam de modelo didático do gênero a ser ensinado.”

Depreende-se então, que para se trabalhar com gêneros deve-se haver um planejamento, deve-se “criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isso que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas.” (Dolz e Schneuwly 2004, p. 82). Não se pode trabalhar com qualquer metodologia, como se o aluno fosse apenas depósitos de informações.

3. O ENSINO DA GRAMÁTICA ATRAVÉS DOS GÊNEROS TEXTUAIS: UM PECADO OU UM BEM NECESSÁRIO?

O ensino da gramática tem sido alvo de muitas críticas por parte de muitos linguistas, isso se dá porque ainda hoje, depois de muitas mudanças no cenário educacional e na busca inconstante de melhorar o ensino-aprendizagem em Língua Portuguesa, muitos docentes ainda colocam a gramática como prioridade no ensino da língua dentro das escolas.

O que se discute em muitos estudos nos dias atuais é que não se deve deixar de ensiná-la, mas deve saber como evidenciar a sua funcionalidade dentro de um texto para que o aluno não apenas memorize regras e regras, sem garantir a eficácia da aprendizagem.

Sabe-se e já foi mencionado ao longo deste trabalho, que o ensino dos gêneros contribui significativamente para o ensino da língua, pois ele parte de uma vivência social, de uma necessidade de comunicação em que o aluno busca meios para organizar as suas ideias e concretizar a sua interação com o outro. Logo, é possível afirmar que dentro do campo gramatical esse elemento também veio a somar, pois é dentro do texto (tendo a ideia da amplitude de gêneros textuais) que o aluno observa a funcionalidade de um verbo, de uma conjunção e visualiza uma oração subordinada.

NEVES (2017, p. 18) afirma que:

A criança é instada a desaprender o pensar sobre a língua. Pouco a pouco uma sistematização mecânica e alheia ao próprio funcionamento linguístico é oferecida como o universo a que se resume a gramática da língua, de tal modo que a gramática vai passando a ser vista como um corpo estranho, divorciado do uso da linguagem, e as aulas de língua materna só passam a fazer sentido se a gramática for eliminada.

A autora tenta evidenciar que a maioria das práticas escolares estão longe de mostrar o real funcionamento e a importância da gramática, pois enquanto ainda se ensinar a gramática de forma solta ao contexto e ao texto, nada será efetivado, e ela sempre será vista como um “bicho de sete cabeças.”

Dentro dos PCN's há seguinte afirmação:

O ensino de Língua Portuguesa, pelo que se pode observar em suas práticas habituais, tende a tratar essa fala da e sobre a linguagem como se fosse um conteúdo em si, não como um meio para melhorar a qualidade da produção linguística. É o caso, por exemplo, da gramática que, ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano — uma prática pedagógica que vai da metalingua para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de nomenclatura. Em função disso, tem-se discutido se há ou não necessidade de ensinar gramática. Mas essa é uma falsa questão: a questão verdadeira é para que e como ensiná-la. (pcns p.31)

Observa-se que mesmo diante de tantos estudos, há um grande desafio, pois é preciso desconstruir o conceito de que professor de Língua portuguesa ensina somente a gramática e deve-se começar a mostrar que o professor ensina sim a gramática, mas dentro de um contexto social, da sua funcionalidade, dentro de uma prática social, de um gênero textual. Aqui, recai a ideia do trabalho de gêneros com a sequência didática, pois dentro dos módulos que se constroem há aqueles em que se reforça o elemento gramatical que o aluno apresenta dificuldade, e dentro das necessidades dos alunos evidencia-se o seu funcionamento.

NEVES (2017, p.130) aborda que:

“Ensinar eficientemente a língua – e, portanto, a gramática – é, acima de tudo, propiciar e conduzir a reflexão sobre o funcionamento da linguagem, e de uma maneira, afinal, óbvia: indo pelo uso linguístico, para chegar aos resultados de sentido. Afinal, as pessoas falam – exercem a faculdade da linguagem, usam a língua – para produzir sentidos, e, desse modo, estudar a gramática é, exatamente, pôr sob exame o exercício da linguagem, o uso da língua, afinal, a fala.”

A utilização dos gêneros textuais para o ensino da gramática é um ponto positivo, ou seja, é um bem necessário, pois o aluno observará e entenderá o porquê é necessário utilizar uma conjunção em determinada oração. O professor deve ser o mediador da informações, sem tornar o ensino da gramática algo assustador.

Sabe-se que há muitos gêneros textuais que requerem níveis de linguagem diferenciados, então é importante enfatizar ao aluno a necessidade de adequar a sua linguagem de acordo com as necessidades da sua informação. Devemos conscientizá-los de que a língua pode sofrer variações (em seus mais variados tipos), mas o que se cobra em documentos oficiais e provas de acesso às universidades é o domínio da norma-padrão e nisso também se inclui o estudo da gramática.

DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY (2004, p. 97):

O domínio de uma linguagem mais elaborada não está ligado a um gênero preciso. Ele passa pela compreensão e pela apropriação das regras gerais que dizem respeito à organização da frase e necessita de conhecimentos explícitos sobre o funcionamento da língua nesse nível. Trata-se portanto, de desenvolver nos alunos capacidades de análise que lhes permitam melhorar esses conhecimentos. Para tanto, é essencial reservar tempo para o ensino específico de gramática, no qual objeto principal das tarefas de observação e de manipulação é o funcionamento da língua.

Baseado na afirmação dos autores, conclui-se que o ensino da gramática não pode ser descartado e que os professores, enquanto responsáveis pela transferência de informações, devem apresentá-las dentro de uma funcionalidade, longe do método tradicional que só buscava a memorização sem aprendizagem efetiva.

4. A FORMAÇÃO CONTINUADA NA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA CONSTRUÇÃO DE CONCEITOS OU UMA DEFORMAÇÃO?

As formações continuadas surgiram com uma proposta de contribuir na melhoria de ensino de muitas escolas de todo o país, mas o que se sabe é que a efetividade dessas formações ocorrem em poucas redes de ensino.

Partindo do ponto de vista de LIBÂNEO (2004, p. 34-35), Formação continuada define-se como:

“ a ideia-chave de formação continuada é: Pela participação e gestão do trabalho escolar, os professores podem aprender várias coisas: tomar decisões coletivamente, formular o projeto pedagógico, dividir com os colegas as preocupações, desenvolver o espírito de solidariedade, assumir coletivamente a responsabilidade pela escola, investir no seu desenvolvimento profissional. Mas, principalmente aprendem sua profissão. É claro que os professores desenvolvem sua profissionalidade primeiro no curso de formação inicial, na sua história pessoal como aluno, nos estágios, etc. Mas é imprescindível ter-se clareza hoje de que os professores aprendem muito compartilhando sua profissão, seus problemas, no contexto de trabalho. É no exercício do trabalho que, de fato, o professor produz sua profissionalidade. Esta é hoje a idéia-chave do conceito de formação continuada. Colocar a escola como local de aprendizagem da profissão de professor significa entender que é na escola que o professor desenvolve saberes e as competências do ensinar, mediante um processo ao mesmo tempo individual e coletivo.”

De acordo com LIBÂNEO (2004), percebe-se, que o professor deve se aprimorar no que diz respeito às suas metodologias e na busca de materias para aperfeiçoar a sua didática, pois o mundo está em constante transformação e evolução, o que reforça a ideia de que o professor precisa se atualizar não só dos assuntos a serem trabalhados, mas também dos recursos existentes para a melhoria do ensino.

A formação continuada está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017)

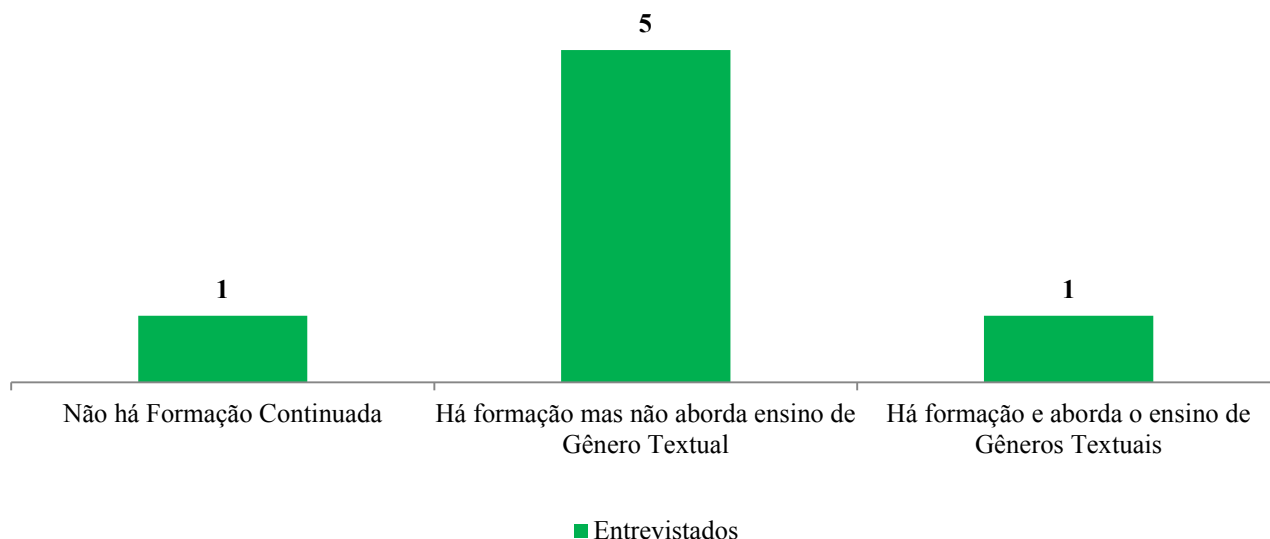
§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

É de suma importância a participação do professor, porém deve-se observar se há eficácia no que concerne ao planejamento de ações para executar as formações continuadas.

De acordo com pesquisas feitas ao longo deste trabalho, entrevistou-se sete professoras da rede municipal e privada de ensino do estado do Pará, por meio de questionários, a fim de saber como ocorre a Formação continuada na disciplina de Língua portuguesa e se há alguma ênfase no que diz respeito ao uso dos gêneros textuais. As entrevistadas são professoras atuantes na área de Língua Portuguesa e estão identificadas como P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P7. A partir da pesquisa constatou-se que as redes de ensino em que as professoras atuam ainda não dão o suporte necessário no que diz respeito ao ensino dos gêneros, como mostra o gráfico abaixo:

GRÁFICO 1

Formação Continuada e o ensino de Gêneros Textuais



De acordo com as respostas das entrevistadas percebeu-se que apenas uma das redes municipais de ensino fazem formação continuada mensalmente e abordam o estudo dos gêneros, mas a rede, segundo ela, precisa trazer ideias e atividades que possam complementar o planejamento do professor.

Resposta da entrevistada P6 para a seguinte pergunta: “Na rede de ensino em que você trabalha como ocorre a Formação continuada na disciplina de Língua portuguesa? Ela mostra eficiência no que concerne ao trabalho com o ensino de gêneros textuais?”

“As formações continuadas acontecem todos os meses no município em que eu trabalho. São duas técnicas, cada uma é responsável por um ciclo e vejo que há um esforço da parte delas em mostrar as possibilidades de trabalho para os professores. Em relação ao trabalho com os gêneros eu não vejo eficiência porque há muito a evidencia de se trabalhar com eles, mas não temos aulas práticas, isso me deixa angustiada, ficam só na teoria (...)

Entrevistada P6, professora da rede municipal de Parauapebas

Diante da resposta da professora entrevistada que disse que há uma abordagem sobre o gênero textual nas suas formações continuadas, é possível afirmar que o ensino de gêneros nas escolas ainda caminha em passos lentos, pois o professor, como mediador de ensino ainda não recebe as devidas orientações em formações continuadas.

O ensino de gêneros textuais ainda está muito preso aos livros didáticos, ainda não há um preparo, um planejamento por parte dos técnicos, “desamarrado” ao índice do livro, pois muitos ainda querem seguir à risca o que o livro dita, sem dar liberdade ao professor de organizar o gêneros dentro dos eixos a que cada um pertence.

Ao longo das respostas dos questionários percebeu-se que as secretarias de educação precisam rever o conceito de formação continuada e oferecer aos professores aperfeiçoamentos de qualidade, estudos por áreas e não só de caráter pedagógico, pois enquanto continuar dessa forma os estudos dos gêneros textuais ainda ficarão em segundo plano e não será dada a sua devida importância no que diz respeito ao ensino da língua.

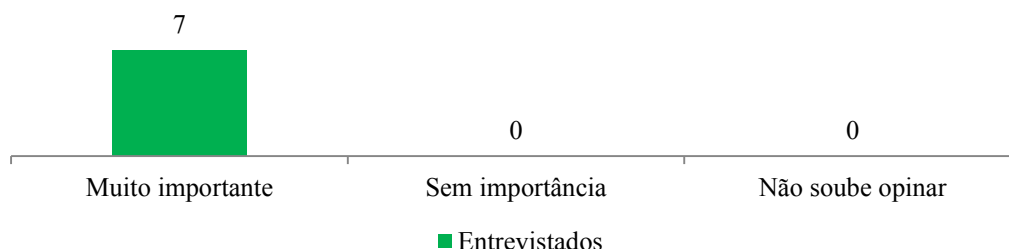
Sabe-se que muitos professores estão há anos distantes do ambiente acadêmico e é fato que muitas foram as mudanças até os dias de hoje, dessa forma, esse professor que não buscou um curso de especialização, bem como participação em eventos de universidade, dificilmente ficará sabendo das mudanças ocorridas no ensino da língua em encontros da rede em que trabalha, pois nota-se que não há um preparo adequado e discussões sólidas para a melhoria do ensino por área e sim no geral, de caráter pedagógico.

Promover uma formação continuada de Língua portuguesa sem falar da importância dos gêneros textuais é sem dúvidas causar uma “deformação” no ensino da língua, pois a maioria dos profissionais que atuam na área sabem que a utilização dos gêneros para evidenciar o funcionamento da língua é de suma importância.

Das sete pessoas entrevistadas, todas afirmaram que o ensino da gramática por meio de textos (gêneros textuais) tem eficácia e o aluno percebe o motivo pelo qual ele está estudando aquele assunto. Como informa o gráfico abaixo:

(GRÁFICO 2)

A importância do ensino de Gêneros Textuais no estudo da Gramática



Diante de tal fato, observa-se que distanciar a gramática do gênero textual é cometer um retrocesso no ensino de Língua Portuguesa.

Os formadores deveriam capacitar-se, buscar novas leituras a fim de que se apresente aos professores novas metodologias, caso contrário, o avanço no ensino da língua materna continuará “maquiado” em estatísticas que nada condizem com o aprendizado do aluno.

5. METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta pesquisa se deu por meio de questionários (vide anexo) que foram enviados por e-mail à professoras que atuam em diversas regiões do estado do Pará.

O objetivo dos questionários foi evidenciar a eficiência das formações continuadas e analisar como que está o trabalho com os gêneros nas redes em que as professoras atuam. É importante ressaltar que todas as participantes desta pesquisa mantiveram sua identidade preservada, sendo identificadas com P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P7.

A pesquisa limitou-se à duas perguntas: “Na rede de ensino em que você trabalha como ocorre a Formação continuada na disciplina de Língua portuguesa? Ela mostra eficiência no que concerne ao trabalho com o ensino de gêneros textuais?” e “Você considera os gêneros textuais como um elemento importante para o ensino da gramática? Por quê?”. Tais perguntas foram construídas com intuito de relacionar com as pesquisas apresentadas ao longo deste trabalho no que diz respeito ao ensino da língua com os gêneros textuais nas escolas.

Esta pesquisa é de cunho quanti-qualitativo, pois visa detectar um problema no ensino de Língua Portuguesa e observar a quantidade de pessoas que identificam tal problema por meio das respostas dos questionários enviados.

A pesquisa qualitativa, segundo GUERRA (2014, p.11):

“O cientista objetiva aprofundar-se na compreensão dos fenômenos que estuda – ações dos indivíduos, grupos ou organizações em seu ambiente ou contexto social –, interpretando-os segundo a perspectiva dos próprios sujeitos que participam da situação, sem se preocupar com representatividade numérica, generalizações estatísticas e relações lineares de causa e efeito.”

A pesquisa quantitativa, segundo FONSECA (2002, p. 20):

“Diferentemente da pesquisa qualitativa, os resultados da pesquisa quantitativa podem ser quantificados. Como as amostras geralmente são grandes e consideradas representativas da população, os resultados são tomados como se constituíssem um retrato real de toda a população alvo da pesquisa. A pesquisa quantitativa se centra na objetividade. Influenciada pelo positivismo, considera que a realidade só pode ser compreendida com base na análise de dados brutos, recolhidos com o auxílio de instrumentos padronizados e neutros. A pesquisa quantitativa recorre à linguagem matemática para descrever as causas de um fenômeno, as relações entre variáveis, etc. A utilização conjunta da pesquisa

qualitativa e quantitativa permite recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente.”

É importante ressaltar que ambas as pesquisas se complementam, uma não anula a outra, tornando o trabalho mais conciso no que diz respeito às análises feitas.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com as pesquisas e discussões apresentadas ao longo deste trabalho constatou-se que o estudo dos gêneros textuais ainda é uma realidade que está um pouco distante do espaço escolar, pois muitas são as teorias nas formações das redes de ensino, mas poucas são as práticas que contribuem para a disseminação da importância de se trabalhar com o gênero textual.

O sistema de ensino brasileiro comprometido com a aprendizagem, infelizmente ainda está somente nos papéis, pois as secretarias em sua grande maioria estão preocupadas apenas com estatísticas e não com a atualização dos profissionais de educação diante das inúmeras mudanças sofridas ao longo do tempo.

É preocupante o número de profissionais que ainda se vê de mãos atadas diante do trabalho com os gêneros e preso ao livro didático, como se a autonomia da prática em sala de aula fosse desse objeto e não do profissional em si que é responsável por conduzir o conhecimento partindo de planejamentos e buscas de alternativas que possam aperfeiçoar a prática em sala de aula.

As formações continuadas ainda estão fora da realidade de muitos professores, pois nelas não se encontra uma saída para a resolução de inúmeros problemas existentes nas redes de ensino.

O professor precisa buscar qualificação fora da escola e mudar a realidade do ensino-aprendizagem de língua portuguesa, pois nos dias de hoje há uma necessidade de buscar novas alternativas de mostrar ao aluno a funcionalidade da língua no seu modo prático, pois a cada dia que passa aumenta o número de aluno que abominam a língua que falam simplesmente por conta da gramática que ainda é trabalhada de forma fragmentada.

Não querer progredir diante das inúmeras mudanças que o mundo está passando é querer retroceder com o ensino, pois o aluno precisa refletir na sua prática tudo o que aprende, pois só assim que compreenderá o mundo em sua volta e o motivo pelo qual ele deve estudar determinado assunto.

Os gêneros textuais devem ser vistos como ferramentas essenciais para o aprendizado da língua e para isso não basta só falar que determinado gênero textual existe, é

importante que mostre a sua funcionalidade na sociedade, a fim de que se compreenda não só os aspectos de comunicação, mas como também todo o processo de estruturação, gramaticalização pertencente ao gênero estudado.

É necessário que se organize sequências didáticas para que assim se perceba o avanço do aluno em diversos aspectos que podem ser constatados através do contato do aluno com o gênero textual e sua prática diante da produção.

Não se deve seguir a ordem do livro didático, pois sabe-se que ele é um material de apoio manuseado pelo professor da forma que quiser planejar a ordem de suas aulas, tendo em vista o aprendizado do aluno de forma eficaz. Não se pode deixar o livro conduzir o profissional, pois sabe-se das inúmeras adaptações e melhorias que devem ser feitas no que concerne ao livro didático que por muitas vezes deixa muitos conteúdos à desejar.

A escola precisa abrir as portas para o ensino dos gêneros de forma eficaz e o professor, enquanto agente principal do conhecimento deve saber conduzir este trabalho de forma organizada e planejada, para que o aluno compreenda o que está sendo transmitido a ele.

Referências

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina G. G. Pereira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BORGES, Flávia Girardo Botelho. **Os gêneros textuais em cena: uma análise crítica de duas concepções de gêneros textuais e sua aceitabilidade na educação no Brasil**. Pernambuco, 2012.
- Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/** Secretaria de Educação Fundamental. . Brasília : MEC/SEF, 1998.
- BROCARD, Rosângela Oro; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. **A elaboração do modelo didático de gênero e da sequência didática: uma perspectiva de trabalho com o gênero textual reportagem impressa em sala de aula**. CASCABEL, 2004
- DOLZ, J & SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola./** tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales.- Campinas, SP: Mercado das letras, 2004.
- FILHO, Sebastião Carlúcio Alves; SILVA, Silvio Ribeiro da. **Algumas contribuições de Bakhtin, Schneuwly e Adam para os estudos sobre gêneros**. São Gonçalo, 2010
- FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.
- GONÇALVES, Adair Vieira; FERRAZ, Mariolinda Rosa Romer. **Sequências Didáticas como instrumento potencial da formação docente reflexiva**. Grande Dourados, 2016.
- GONZALEZ, Gilvânia Oliveira do Nascimento. **Ensino-aprendizagem de língua portuguesa, gêneros textuais e práticas pedagógicas**. Recife, 2010.
- LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica** / Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. - 5. ed. - São Paulo : Atlas 2003.

MEURER, J. L.; BONINI, A.; Motta-Roth, D. (Org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SILVA Rute Almeida e; PETRONI, Maria Rosa **A formação continuada do docente de língua portuguesa e o programa *GESTAR II*: da proposta oficial às necessidades do professor**. Belém, 2011.

SILVEIRA Ana Paula Kuczmynda da. **Formação continuada em língua portuguesa – crenças, expectativas e saberes**. Paraná, 2009.

<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/.../lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-9>.

(Acesso feito em 31/05/2018).

LETRAMENTO E SUA RELAÇÃO COM VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

Jaciara Carvalho Costa⁵⁸

Resumo

Para a Sociolinguística, as variações que ocorrem em uma língua não são produtos de mistura irregular ou incoerente, ao contrário, são propriedades inerentes e regulares do sistema linguístico. Correlacionando-se variação linguística aos processos de letramento escolar e social, levantou-se a problemática de como esses temas se relacionam com a fala de pessoas de baixa escolaridade em ambientes de trabalho. Objetiva-se analisar realizações de concordância verbal de trabalhadores ludovicenses de baixa escolaridade, considerando como fator determinante para essas realizações a influência da fala de pessoas e de práticas letradas presentes no ambiente de trabalho. Estabelece-se como hipótese que a convivência em espaços laborativos letrados interfere em alguns aspectos linguísticos desse trabalhador, principalmente no de concordância verbal. Como categorias teóricas, adota-se letramento, variação linguística e concordância verbal, pautando-se em trabalhos de Street (2014), Kleiman (1991; 2016), Labov (2006[1968]; 2008[1972]), Lucchesi (2015), entre outros. Desenvolvida a partir do método sociolinguístico, trata-se de pesquisa qualitativa, observacional e interpretativa, cujo *corpus* obter-se-á aplicando-se eventos discursivos com os participantes. Estima-se, como resultado, que os dados obtidos apontem para o fato de que a realização da concordância verbal dos sujeitos trabalhadores com pouca escolarização tende a se aproximar daquela produzida por outros com maior letramento escolar.

Palavras-chave:

Letramento. Variação Linguística. Concordância verbal.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A sociedade em que vivemos, pelas relações mercadológicas e ideológicas que nela se estabelecem, faz com que o indivíduo constantemente seja perpassado e exigido pela cultura escrita. Quem não a domina completamente pode, com facilidade, ser deixado à margem, visto que passa a ser considerado como aquele que não dispõe de recursos suficientes para acompanhar a lógica global que impera nas relações sociais e de poder e, por consequência, naquelas referentes ao mercado de trabalho.

Por outro lado, o sujeito que possui boas habilidades advindas do domínio do código escrito, tem grandes possibilidades de galgar um espaço social e mercadológico reconhecidamente de prestígio. Tomando por base esse contexto, verificamos em estudos já realizados em estados como Bahia, Rio de Janeiro, Espírito Santo, Minas Gerais, Acre, entre outros, que a concordância verbal é um dos aspectos que marca o contraste entre classes

⁵⁸ Mestranda do Curso de Letras da Universidade Federal do Maranhão. E-mail: jaciaraaccosta@gmail.com. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Monica Fontenelle Carneiro. Docente do Curso de Letras da Universidade Federal do Maranhão. E-mail: monicafcarneiro@gmail.com.

sociais, evidenciando uma polarização linguística em nosso país, e que a não realização da concordância verbal está vinculada à classe de sujeitos de baixa escolaridade, advindos principalmente das áreas urbanas periféricas ou da zona rural. No entanto, diante de ambientes letrados, levantamos a hipótese de que a polarização linguística não se sustenta, em função das exigências que o convívio nesse tipo de ambiente traz ao trabalhador. O estudo tem, pois, seu foco na análise da concordância verbal na fala desses sujeitos, relacionando-a com o letramento, uma vez que tanto a variação linguística quanto o letramento abordam a vertente da heterogeneidade da língua e o contexto sócio-histórico que a envolve.

Falar de letramento é algo complexo, por isso, neste trabalho, não temos a pretensão de dar fim às inúmeras discussões que se abrem sobre o assunto, mas tão somente fazer emergir ao cenário escolar e acadêmico algumas questões que precisam ser dialogadas em um processo que é continuamente crítico-reflexivo.

Dessa forma, buscaremos discorrer, de modo breve e exploratório, sobre a construção da definição de letramento ao longo dos anos e suscitar as implicações de sua concretização no cotidiano profissional do indivíduo pouco escolarizado inserido no mercado de trabalho. Seguindo, apoiando-nos na sociolinguística, trataremos da variação linguística de concordância verbal, numa tentativa de analisá-la a partir da fala desses trabalhadores, trazendo à discussão as implicações das relações que se estabelecem nesse cenário em que letramento e variação linguística parecem influenciar-se mutuamente. A fim de dar maior clareza e aporte a esse estudo, subsidiaremos nossa pesquisa em estudiosos como Street (2014), Kleiman (1991; 2016), Labov (2006[1968]; 2008[1972]), Lucchesi (2015), entre outros, na discussão das categorias teóricas letramento, variação linguística e concordância verbal.

LETRAMENTO, EVENTOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO/ LETRAMENTOS: ENTENDENDO A PROBLEMÁTICA

Embora o termo letramento vigore em nosso país desde a década de 1980, não há uma uniformidade em relação a sua definição, por isso, na tentativa de um melhor esclarecimento, partiremos da visão de um dos primeiros estudiosos da questão, Street (1983, 1995 [2014]) para quem o letramento é um processo de caráter sociocultural, no qual as práticas de uso da escrita são sociais, plurais e heterogêneas, além de vinculadas às estruturas de poder de uma dada sociedade. Entendemos, assim, que o foco está em como os

indivíduos constroem significados aos usos que dão à escrita ou à leitura ou ainda à oralidade, pois como situa Grillo (1989 *apud* STREET, 2014 [1995], p.19) “letramento é visto como um tipo de prática comunicativa”.

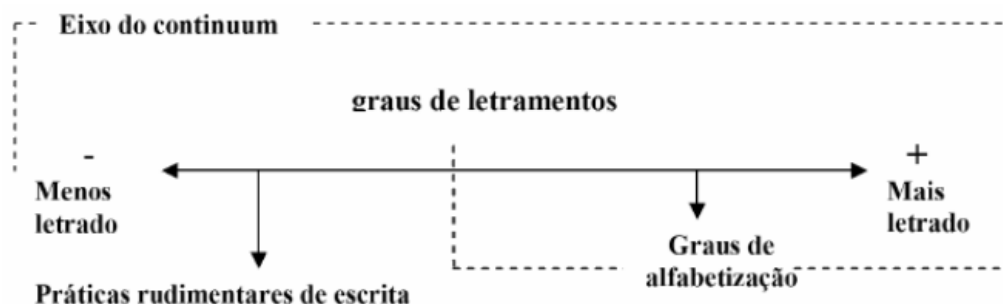
Uma definição para letramento, ainda que implícita, já podia ser percebida em William Teale (1982 *apud* TFOUNI, 2006, p. 15) quando este tratava da alfabetização

(...) a prática da alfabetização não é meramente a habilidade abstrata para produzir, decodificar e compreender a escrita: pelo contrário, quando as crianças são alfabetizadas, elas usam a leitura e a escrita para a execução das práticas que constituem sua cultura.

Esse entendimento é possível, embora por vezes deixado de lado pelos estudiosos, visto que os conceitos de letramento e alfabetização sempre andaram lado a lado. Por essa razão, cabe-nos reforçar que, enquanto a alfabetização está para o nível individual, o letramento está para o social, ou seja, para aquele em que o indivíduo utiliza suas habilidades de leitura e escrita (e mesmo da oralidade, como já mencionado anteriormente) para efetivar práticas exigidas pela cultura da qual faz parte.

Dessa forma, é que, para Tfouni (2000, 2006), letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade, portanto não se restringe somente àquelas pessoas que se apropriam da escrita. Essa perspectiva fica bem demonstrada no diagrama construído pela autora, apresentado a seguir.

Imagem 1: Graus de letramento e alfabetização de Tfouni



Fonte: MARCUSCHI L. A. Oralidade e letramento. In: *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 9ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008. Cap. I, p. 34.

Como é possível depreender do diagrama, há uma relação proximal entre alfabetização e letramento, isto é, quanto maior o grau de alfabetização do sujeito, maior será seu letramento (mais letrado); por outro lado, quanto menor o grau de alfabetização, tanto menor será o domínio do uso da escrita – denominado pela autora de “práticas rudimentares de escrita” – logo, menor será seu grau de letramento (menos letrado). Sob esse

enfoque, letramento é compreendido como um *continuum* com a escrita/escolarização, determinado pelas relações de força de cunho social, colocando o sujeito em posições que determinam um discurso mais ou menos letrado. Essa visão é compartilhada por Soares (2003, p.40) ao declarar que um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado

(...) Alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever, já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita.

Reforçando o conceito, Marcuschi (2008) enfatiza que letramento diz respeito ao uso da escrita na sociedade e vai, desde uma apropriação mínima da escrita, tal como o indivíduo que é analfabeto, mas sabe o valor do dinheiro até aquele que lê o jornal e escreve cartas ou desenvolve tratados de Filosofia e Matemática, por exemplo. Nesse sentido, Soares (2003, p. 78) em vez de falar em graus de letramento, traz-nos as noções de “versão fraca” e “versão forte”

[...] os conceitos de letramento que enfatizam sua dimensão social fundamentam-se ou em seu valor pragmático, isto é, na necessidade de letramento para efetivo funcionamento da sociedade (a versão “fraca”), ou em seu poder “revolucionário”, ou seja, em seu potencial para transformar relações e práticas sociais injustas (a versão “forte”). Apesar dessa diferença essencial, tanto a versão “fraca” quanto a versão “forte” evidenciam a relatividade do conceito de letramento: porque as atividades que envolvem a língua escrita dependem da natureza e estrutura da sociedade e dependem do projeto que cada grupo político pretende implementar, elas variam no tempo e no espaço.

Para entendermos melhor essas perspectivas, Soares (2003) adota o princípio, que tomamos como imprescindível na construção do conceito aqui discutido, que é compreender letramento como o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, ou seja, o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. Entendemos, assim, que condição ou estado de apropriação da escrita independe do canal e/ou do suporte do qual o indivíduo se utiliza para materializar o uso social da escrita: físico, digital, tecnológico, impresso, auditivo ou qualquer outro tipo. O que se torna imprescindível é as pessoas se apropriarem plenamente das práticas sociais de leitura e escrita imersas e oriundas da sociedade em que vivem.

Fechando essa breve explanação acerca do conceito de letramento, coadunamos com o pensamento de Kleiman e Assis (2016) para quem letramento, em sua atual abordagem, é um movimento da chamada “virada social”, em que as pesquisas mudam seu foco em

relação à língua escrita, antes centrada nas habilidades do indivíduo em codificar e decodificar o alfabeto, e agora voltada para uma concepção que privilegia a interação e prática social do uso da escrita.

Diante do que até aqui foi exposto, não é possível deixarmos de nos posicionar favoravelmente à ideia de Tfouni (2006) sobre o fato de que quando procuramos entender o produto humano por excelência que é a escrita e seus decorrentes necessários – a alfabetização e o letramento – não podemos ignorar a tensão constante entre poder, dominação, participação e resistência, sob pena de relegarmos à exclusão grupos sociais menos privilegiados no domínio desse produto. Conforme já preconizava Ginzburg (1987 *apud* TFOUNI, 2006, p.21), “os instrumentos linguísticos e conceituais que o letramento coloca à disposição dos indivíduos não são neutros, nem inocentes”.

Eventos e práticas de letramento

Avançando um pouco mais no esclarecimento que queremos dar a letramento para alcançarmos a definição de letramentos e letramento social, é necessário situar nessa discussão outros dois conceitos que dele derivam: eventos e práticas de letramento. Entendê-los colabora sobremaneira para evitarmos equívocos a respeito do conceito que construímos sobre letramento.

Como evento de letramento, dividimos a definição de Heath (1982 *apud* STREET, 2014 [1995], p.18), quando relata se tratar de “qualquer ocasião em que um trecho de escrita é essencial à natureza das interações dos participantes e a seus processos interpretativos”. Aqui teríamos, como possíveis exemplos, a discussão de uma notícia jornalística entre duas pessoas ou em grupo, anotação de mensagem (em papel, em rede social), enfim, atividades da vida cotidiana envolvendo a escrita.

Enquanto, como práticas de letramento, temos a conceituação elaborada por Street 2014 ([1995], p.18) que esclarece se tratar de um conceito mais amplo, pois “se coloca num nível mais alto de abstração e se refere ao comportamento e às conceitualizações sociais e culturais que conferem sentido aos usos da leitura e/ou da escrita”. Dessa forma, para esse autor cujo entendimento corroboramos, as práticas de letramento incorporam não só os eventos de letramento, como também os modelos populares desses eventos e as pré-concepções ideológicas que os sustentam, tendo como foco o contexto, o que torna “reais” as práticas letradas.

Adotando a orientação de práticas letradas dada por Street (2014 [1995]) é que Kleiman e Assis (2016) associam letramento ao conceito de “esfera bakhtiniana”. E é esse caminho que, também, tomamos para trazer à discussão os termos: letramentos e letramento social.

Letramentos e letramento social

Street (2014 [1995]), acerca da difícil missão de delimitação conceitual para o termo letramento, assume que existem letramentos (no plural), pela relação direta que estabelece com a etnografia e com as práticas de letramento e, por tal razão, são sociais; assim, deixa de lado a concepção de Letramento (com inicial maiúscula e no singular) por entender que, desse modo, seria enfatizada a visão dominante de um letramento “único” e “neutro”. Street (2014 [1995], p. 19) deixa claro, portanto, seu entendimento sobre a natureza social do letramento e o caráter múltiplo das práticas letradas.

Uma das principais questões levantadas nessas discussões tem a ver com os modos como podemos mover o estudo do letramento para longe de generalizações idealizadas sobre a natureza da Linguagem e do Letramento e na direção de entendimentos mais concretos das práticas letradas em contextos sociais “reais” [grifo do autor].

No entanto, essa demarcação feita por Street (2014 [1995]) levou à adoção, por diversos estudiosos, de classificações variadas para letramento, tais como: oral, visual, financeiro, da informação, da ciência, em saúde, entre outros, que, no entendimento Kleiman e Assis (2016), remetem à transformação do conceito de letramento em metáfora para “competência” ou “proficiência”, com implicação de um caráter neutro a tais termos, distanciando-os do conceito básico de letramento como prática social da escrita.

A partir da concepção defendida por Street (2014 [1995]) sobre letramento social desvincilhado dos termos que o relacionam com habilidade ou competência, partilhamos do conceito de esfera bakhtiniana associado ao de letramento, tratado com louvor por Kleiman e Assis (2016, p.41) quando discorrem que

Adotar o conceito de *esfera* na compreensão e definição das práticas de letramento implica considerar de que maneira o tempo e o lugar históricos em que são produzidos os enunciados, os participantes e as relações sociais que mantêm entre si e os gêneros utilizados na interação se articulam na produção de significados no interior dessas práticas.

E, dessa forma, é perfeitamente possível entender a existência de vários tipos de letramento como o acadêmico, o escolar, letramento do local de trabalho/profissional,

situados sócio e historicamente, uma vez que a esfera de circulação é o elemento central na modalização desses conceitos, sem, no entanto, perder sua essência, que está centrada no social e no ideológico.

É, por conseguinte, a partir da definição de letramentos sociais, revestidos de seu caráter ideológico, político e eminentemente social, validados nas práticas e nos contextos sociais, que buscaremos associá-los a seguir, ao tratarmos da variação linguística de concordância verbal na fala de trabalhadores de baixa escolaridade.

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA, SOCIOLINGUÍSTICA E CONCORDÂNCIA VERBAL

Para a Sociolinguística, as variações que ocorrem em uma língua “não são produtos de mistura irregular ou incoerente, ao contrário, são propriedades inerentes e regulares do sistema linguístico” (LABOV, 2008[1972], p.262). Para esse sociolinguista, é necessário, ao selecionarmos uma variável linguística a ser estudada, questionar quais são suas propriedades mais úteis para a comunidade de fala, sociolinguisticamente entendida como um grupo de falantes que compartilham um conjunto de atitudes sociais acerca da língua, na qual está materializada. Assim, Labov (2008[1972], p.26) define como necessários à análise de uma variável três critérios, quais sejam

[...] Primeiro, [...] um item que seja frequente, que ocorra tão reiteradamente no curso da conversação natural espontânea que seu comportamento possa ser mapeado a partir de contextos não estruturados e de entrevistas curtas. Segundo, deve ser estrutural: quanto mais integrado o item estiver num sistema mais amplo de unidades funcionais, maior será o interesse linguístico intrínseco [...]. Terceiro, a distribuição do traço deve ser altamente estratificada: ou seja, (as) explorações preliminares devem sugerir uma distribuição assimétrica num amplo espectro de faixas etárias ou outros estratos ordenados da sociedade.”

Por tudo isso, entendemos caber à Sociolinguística relacionar as variações linguísticas a diversos fatores presentes na estrutura social da comunidade de fala onde tais variações estão situadas. Partindo dessa assimilação, é possível inferirmos que, em toda comunidade de fala, estão presentes e, em uso frequente, formas linguísticas em variação. Segundo Tarallo (1990, p.8), “a essas formas em variação, dá-se o nome de ‘variantes’, que (são) diversas maneiras de se dizer a mesma coisa em um mesmo contexto e com o mesmo valor de verdade”. Um exemplo de forma em variação é o da concordância verbal em 3ª pessoa do plural.

Segundo Lucchesi (2015), a essa variação de concordância verbal correspondem duas variantes: a materialização e a não materialização do morfema indicativo de plural no verbo. A variante que marca a ausência do plural não integra o padrão normativo da língua

portuguesa, mas é uma estrutura linguística bastante usada em outras variedades de nossa língua cuja existência não pode ser ignorada por aqueles que se detêm à observação e análise do fenômeno linguístico. No estudo a que nos propomos, baseado no *corpus* a ser composto para esse fim, seguindo a abordagem sociolinguística, adotaremos, muito provavelmente, os critérios de análises já usados em outros estudos sobre concordância verbal, para os quais Lucchesi (2015, p.249) sugere três critérios de exclusão

- i) as ocorrências de verbos com sujeito indeterminado;
 - ii) as ocorrências de verbos impessoais; e,
 - c) as ocorrências de verbos em que há neutralização entre a forma do plural e do singular. Esses casos são exemplificados a seguir
- (31) ‘Elas têm trabalhado muito’.
 - (32) ‘Eram três pessoas na sala’.
 - (33) ‘Assaltaram o açougue da esquina)’.

De acordo com pesquisas já realizadas e tomadas, por esse mesmo linguista, como base para o seu próprio trabalho, o fenômeno da concordância verbal é definidor da polaridade linguística no Brasil, indicando que está, na camada social com menor escolarização (1 a 4 anos), a menor frequência da realização sonora da concordância verbal em 3ª pessoa do plural. No entanto, por considerar que o foco de nossa pesquisa será um *corpus* composto da fala de uma comunidade específica de trabalhadores em interação verbal, fortemente influenciada, por sua vez, não somente por eventos e práticas de letramento, mas também pelo convívio com outros trabalhadores com maior nível de escolaridade e, supostamente, com maior letramento, andamos na contramão desses dados apontados por Lucchesi (2015). Estimamos que os dados a serem obtidos poderão sinalizar para uma realização da concordância verbal na fala dos trabalhadores de baixa escolaridade que tende a se aproximar daquela produzida por indivíduos com maior grau de letramento escolar, portanto, da realização relacionada ao padrão culto da língua, ou seja, daquela concordância verbal em que há a materialização do morfema indicativo de plural no verbo. Nossa expectativa, por consequência, é a de que esses dados venham a confirmar e ressaltar aquilo que postula Labov (2008[1972], p. 290) quando declara que “se dado grupo de falantes usa uma variante em particular, então os valores sociais atribuídos a esse grupo serão transferidos a essa variante linguística.”

Compreendemos, assim como os sociolinguistas, que uma variação linguística não afeta diretamente o desenvolvimento de uma sociedade e, tampouco, os objetivos de vida de um indivíduo, mas que esse sujeito muda seu comportamento linguístico tão logo perceba que isso o levará a atingir patamar social diferenciado

(...) A variação no comportamento linguístico não exerce, em si mesma, uma influência poderosa sobre o desenvolvimento social, nem afeta drasticamente as perspectivas de vida do indivíduo; pelo contrário, a forma do comportamento linguístico muda rapidamente à medida que muda a posição social do falante. Essa maleabilidade da língua sustenta sua grande utilidade como indicador de mudança social. (LABOV, 2008[1972], p.26)

Letramento e Variação linguística

402

Diante do exposto, assumimos que letramento e a teoria da variação e mudança linguística – a sociolinguística – têm papéis fundamentais para o entendimento dos fatores sociais relativos à presença de determinada variável linguística em uma comunidade de fala, visto que correlacionam o aspecto social e extralinguístico ao desempenho linguístico do falante, destacando os aspectos sociais, políticos, econômicos e ideológicos como relevantes nesse processo. Para ratificar esse ponto de vista acerca do fenômeno a que nos propomos a pesquisar, endossamos as palavras de Bochenek (2013) para quem o ponto de partida para o estudo do fenômeno da variação é a definição do tipo de elemento que será observado, o qual poderá ser de ordem estrutural, implicando determinados tipos de construções gramaticais; ou de ordem social, envolvendo fenômenos externos à língua e mais difíceis de serem corretamente analisados, até mesmo pelas diversas forças de caráter extralinguístico, que interagem e afetam a relação língua/sociedade.

RESULTADOS ESPERADOS

Em função de a pesquisa estar em andamento, ainda não temos dados quantitativos suficientes para avaliarmos se nossa hipótese será confirmada integralmente, parcialmente ou, mesmo, refutada. No entanto, ratificamos que, pela bibliografia consultada e pelo acompanhamento das primeiras ações *in loco* da pesquisa, acreditamos haver grandes possibilidades de essa hipótese ser confirmada, qual seja, a realização da concordância verbal por trabalhadores de baixa escolaridade se assemelha àquela produzida por sujeitos, também trabalhadores, com maior grau de letramento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após breve discussão e apresentação de argumentos relacionados a letramento, variação linguística e o aspecto gramatical da concordância verbal, podemos inferir que no contexto do mundo letrado e uso da língua em sua materialização individual, como é natural do próprio sistema linguístico e, portanto, da sociedade, mudanças e variações acontecem a todo instante. Nesse cenário, as variações linguísticas devem ser entendidas como um

fenômeno inerente ao uso da língua e que ocorrem em várias direções (fonética, morfológica, sintática, semântica, prosódica). Tomando por base esse ponto de vista e associando-o à comunidade linguística específica de trabalhadores pertencentes ao espaço laborativo letrado, acreditamos que, em um mesmo ambiente de trabalho, teremos tanto a presença de indivíduos com nível de letramento bem elevado e que facilmente atendem às exigências do uso social da língua, quanto a presença de indivíduos com baixo índice de letramento que, por associação, podem demonstrar dificuldade em dar conta dessas mesmas exigências. E esses, no entanto, por estarem cotidianamente envolvidos no contexto de letramento, advindas de exigências laborativas, podem, possivelmente, incrementar em suas práticas linguísticas aspectos que geralmente são atribuídos aos indivíduos letrados.

Nesse cenário, as variações linguísticas podem ser um fator divisor de classes para o sujeito trabalhador? Será que esse indivíduo tem consciência de que sua relação de proximidade ou de distanciamento do uso da norma culta da língua, imbuída de seu caráter de poder, pode levá-lo a um reconhecimento diferenciado em sua comunidade, isto é, em especial em seu local de trabalho, em seu exercício profissional? É, na tentativa de elucidar tais questionamentos, a partir da análise da realização da variável concordância verbal na fala desse trabalhador, que esse estudo foi proposto, sem qualquer pretensão de colocar ponto final em tal discussão. Ao contrário disso, buscamos suscitar novas inquietações e, conseqüentemente, contribuir para a expansão das pesquisas relacionadas aos temas variação linguística e letramento.

Referências

- BOCHENEK, Sandro. Relações acerca de variação linguística e letramento. **EDUCERE - Revista da Educação**, Umuarama, v. 13, n. 2, p. 169-185, jul./dez. 2013.
- KLEIMAN, Angela; ASSIS, Juliana Alves (Orgs.). **Significados e ressignificações do letramento**: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. (Coleção Letramento, educação e sociedade).
- LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Rodrigues Cardoso. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972].
- LUCCHESI, Dante. **Língua e sociedades partidas**: a polarização sociolinguística do Brasil. São Paulo: Contexto, 2015.
- MARCUSCHI, Luís Antônio. Oralidade e letramento. In: **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed., 6ª reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento na etnografia e na educação; Tradução de Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2014 [1995].

- TARALLO, Fernando. **A pesquisa sociolinguística**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1990.
- TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção Questões de Nossa Época).
- _____. **Adultos não-alfabetizados em uma sociedade letrada**. Ed. rev. São Paulo: Cortez, 2006.

O GÊNERO MEMÓRIAS EM SALA DE AULA – RESGATE DA HISTÓRIA DE CURIONÓPOLIS

Maria dos Santos Costa

Resumo:

Este artigo objetiva discutir possíveis contribuições do gênero memórias literárias para o letramento de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental mediado pela abordagem da Sequência Didática. Para tanto, realizamos breve revisão dos princípios teórico-metodológicos dos estudos de gêneros na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999; DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), associada ao estudo de memórias literárias (DELGADO, 2006). Estudiosos dessa perspectiva apontam gêneros textuais como enunciados relativamente estáveis, recorrentes, socialmente e culturalmente situados, possibilitando interação entre membros da sociedade através da linguagem (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). A inserção do gênero textual na escola deve se dar através do desenvolvimento de modelos didáticos estruturados em momentos distintos. Já as memórias literárias caracterizam-se como textos que rememoram o passado por meio da combinação entre fatos vividos e inventados (CLARA, 2010). Através dessa experiência, objetivamos verificar o desenvolvimento de habilidades de leitura escrita e, conseqüentemente, contribuir para o letramento dos alunos participantes da pesquisa.

Palavras-chave:

Letramento. Gênero Textual. Interacionismo Sociodiscursivo. Sequência Didática. Memórias Literárias.

Introdução

O ensino de Língua Portuguesa, no cenário atual da educação brasileira, tem sido alvo de diversos debates (BARROS, 2014; SILVA, 2014; LIMA; LIMA, 2016; MOREIRA et al, 2016) em virtude da imensa importância sociocultural da língua nas diversas interações sociais (BAKHTIN, 2003). Em tais discussões, muitas vezes, orienta-se que o ensino da língua seja baseado na perspectiva de gêneros textuais (MOREIRA et al, 2016; BORGES, 2012). Essa sugestão consta, inclusive, nos documentos oficiais, orientadores do ensino de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, como é o caso dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998).

Considerando essas discussões, neste artigo, partimos da concepção de que o ensino da língua deve ser pautado na perspectiva dos gêneros textuais. Para isso, elaboramos um modelo didático elegendo o gênero memórias literárias como sugestão de produção textual para os alunos de uma turma de 9º Ano do Ensino Fundamental da cidade de Curionópolis - PA. A seleção do gênero memórias literárias se deu em virtude do desconhecimento, constatado empiricamente, de diversos fatos sobre a origem da cidade por parte dos alunos.

As memórias literárias, enquanto gênero textual que possibilita a reflexão sobre a vida e o tempo passado, são uma importante ferramenta para resgatar a história da origem da comunidade. Com a execução de nossa proposta, os alunos poderão conhecer os fatores sócio-históricos da origem da sua cidade por meio de uma sequência didática que buscará oportunizar o contato com relatos orais de antigos habitantes da cidade de Curionópolis.

Desta forma, esses relatos orais serão a matéria-prima para a produção escrita das memórias literárias pelos discentes. Para orientar o desenvolvimento da proposta, fez-se necessária a leitura de alguns estudos teóricos: para a investigação sobre o Interacionismo Sociodiscursivo, consultamos Bonckart (1999), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004); a fim de compreendermos os aspectos teóricos da elaboração da Sequência Didática, investigamos Dolz(2014), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004); para descrever o modelo didático das memórias literárias, utilizamos como base os estudos de Cristóvão (2015), Pietro (2014), Rios-Registro (2014); e para discutirmos o gênero memórias literárias, buscamos as experiências de Delgado (2006) e Boeno (2013).

Embasados nessas questões e autores, buscamos discutir possíveis contribuições do gênero memórias literárias para o letramento de alunos do 9º ano do E. F. propondo uma ação docente mediada pela abordagem da Sequência Didática (SD). A partir das reflexões revisitadas, destacamos a possibilidade de ampliação das habilidades de leitura e escrita dos alunos participantes do desenvolvimento da SD, garantindo, desse modo, que o trabalho com a linguagem em sala de aula possa ser realizado na perspectiva dos gêneros textuais, conforme orientado pelos PCN (1998), assim como a partir de uma ação docente-pesquisador que busque na realidade imediata o material semiótico (verbal ou não-verbal) a ser utilizado em atividades de discussão, leitura, escrita e reescrita.

Revisão bibliográfica

Entendemos a expressão *letramentos* como práticas sociais em que a língua é utilizada em sua forma escrita em certos contextos, bem como direcionada para fins específicos. Em virtude das práticas de letramentos elegerem a leitura e a escrita como principais canais de comunicação em diversos eventos sociais, a escola adquire, no cenário moderno, a responsabilidade de oportunizar o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita que possibilite a participação em diferentes eventos de letramentos, isto é, de toda e qualquer situação em que o uso social da leitura e da escrita estejam envolvidos.

A partir dessa perspectiva de letramento, entende-se que indivíduos letrados seriam “cidadãos capazes de utilizar a linguagem escrita para sua necessidade individual do ponto de vista cognitivo e atendendo à demanda social da sociedade que prestigia a língua padrão” (SILVA, 2011, p. 21). Entretanto, a escola tem falhado no seu papel de garantir a construção de saberes, que possam garantir aos alunos as capacidades necessárias para que eles possam participar de forma efetiva de práticas de leitura e escrita presentes e requeridas em suas vidas, em seus cotidianos. Diante desse quadro desalentador, muitos pesquisadores têm fomentado discussões em que as noções de gênero e de texto, propostos, respectivamente, como objeto de ensino e unidade de análise, possam contribuir para o fortalecimento do letramento discente (SILVA, et al 2016, p. 49).

A recomendação de uso dos gêneros textuais como ferramenta de ensino não é uma novidade teórica no cenário da educação brasileira, pois já consta nos PCN’s desde 1998. Esse documento foi elaborado graças à importante contribuição dos estudos de gênero do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), desenvolvidos por Bronckart (1999), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e Pietro (2014).

Conforme Bronckart (1999, p. 141),

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação isolada nem pelo ato psíquico-fisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação de linguagem, realizada através da enunciação e das enunciações. A interação de linguagem constitui, assim, a realidade fundamental da língua (BRONCKART, 1999, p.141).

Na perspectiva do ISD, gêneros textuais são entendidos como “enunciados em situações habituais, entidades culturais intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e rituais de práticas de linguagem” (DOLZ; SCHNEUWLY, 1999, p. 7). Desse mesmo lugar teórico, considerando a língua como um fato social e não como um sistema abstrato, os PCN’s recomendam que a escola promova atividades de ensino que preparem os alunos para o uso eficiente da linguagem:

na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos e considerar as diferentes condições de produção do discurso (PCN, 1998, p. 32).

Esta concepção estimulou o desenvolvimento de pesquisas relacionadas a esse tema no Brasil durante os últimos vinte anos, tornando-se, assim, a mais popular das teorias de gênero no país. Porém, apesar das diversas pesquisas publicadas na perspectiva do ISD, é

possível constatar que o ensino da Língua Portuguesa no Brasil ainda não está pautado em conformidade com as orientações dos PCN's, visto que ainda é muito forte no país a tradição do ensino da Língua Portuguesa baseado em nomenclaturas gramaticais (ANTUNES, 2007).

Nesse sentido, é de grande importância o desenvolvimento de pesquisas nas escolas que utilizem os gêneros textuais como ferramentas de ensino, tendo em vista a necessidade de preparar os alunos para o uso efetivo da língua escrita nos diversos contextos sociais que exijam tal habilidade. Daí, visando analisar a viabilidade dessas práticas de ensino, propomos a didatização do gênero memórias literárias e o desenvolvimento de uma sequência didática com este gênero textual numa turma de 9º ano do Ensino Fundamental. A opção por um trabalho com memórias literárias se deu pelo reconhecimento da importância desse gênero para a rememoração da história da cidade, associada à possibilidade de reinvenção da identidade social de nossos alunos por meio da leitura e da escrita.

Memórias literárias: um olhar sobre a identidade coletiva

Refletir sobre a história, ouvir narrativas orais do contexto em que se vive é importante para se compreender a identidade coletiva. Delgado (2006) faz essa discussão ao dizer que “a reflexão histórica é, portanto, regressiva, referenciada por datas e potencializa também o reconhecimento da identidade coletiva no tempo presente” (DELGADO, 2006, p. 58). Assim, valorizar essas experiências no contexto cultural é reviver o passado para construirmos um futuro melhor. Delgado (2006, p. 59) também destaca a transmissão de experiências como reflexão, quando diz: “é matéria-prima para o conhecimento histórico. É reflexão do homem sobre a sua vida e o seu tempo. É tempo de criação, de imaginação e de registro das tradições”. Além da reflexão, um trabalho com memórias literárias, como o pretendido por nossa pesquisa-ação, deve envolver um campo interdisciplinar quando considerado o gênero literário como um gênero textual que recupera uma época com base em lembranças pessoais.

Além disso, um trabalho deste tipo envolve a oralidade e a escrita na transmissão de experiências e passa a ser um desafio para a produção de textos na escola, uma vez que se trata de um trabalho que põe em foco o *saber ouvir*. Sabendo ouvir os relatos, poderemos oportunizar uma construção escrita que poderá resultar num envolvimento e reconhecimento de nossas origens. Com esta ação docente, pretendemos que os estudantes se aproximassem das pessoas mais velhas para conhecerem “suas histórias”. Esse ato de escutar relatos dos entrevistados lhes deram a matéria prima para a construção dos textos escritos, por isso, as

narrativas serão primordiais para a compreensão da “História, tempo e memória”, que segundo Delgado, estão interligados, pois a “memória ativa é um recurso importante para a transmissão de experiências consolidadas ao longo de diferentes temporalidades” (DELGADO, 2006, p. 17).

Como desenvolver uma ‘memória ativa’? É o que pretendemos fazer com a aplicação desse trabalho com as “Memórias curionopolenses”, uma vez que ao ouvir relatos orais, conhecer histórias que circulam ao longo do descobrimento de Serra Pelada, como ocorreu a extração do ouro de forma manual e porque hoje existe apenas um lago com provavelmente 100 metros de profundidade no lugar onde outrora muitos enriqueceram.

Sabendo que as memórias são reflexões do homem sobre sua vida e o seu tempo e que também são registros, onde poderíamos deixar registradas essas memórias? Quais caminhos poderíamos tomar para que esses textos não se perdessem no vento do esquecimento? Aqui entraria, possivelmente, outra contribuição de nossa pesquisa-ação – a confecção de um livro com o registro das memórias coletadas entre a população mais idosa da cidade e com os textos (re)escritos por nossos alunos. O referido livro fará parte do acervo da escola para futuras consultas e pesquisas, assim como poderá ser distribuído na comunidade a partir de um evento que busque socializar os resultados do trabalho desenvolvido com a turma envolvida em nosso projeto.

A sequência didática

Para que os gêneros textuais sejam inseridos no contexto escolar, é necessário um instrumento que possibilite a didatização do gênero para que o aluno se aproxime da situação real de uso do gênero textual. Objetivando tal didatização, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) desenvolveram uma ferramenta didática a qual chamaram de sequência didática. Segundo os autores, “uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares, organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 83).

O esquema apresentado pelos autores demonstra que a SD se organiza em torno de um gênero em momentos sequenciais e distintos. O primeiro momento é a produção inicial que tem o objetivo de avaliar a situação de escrita inicial dos aprendizes e a partir desse diagnóstico elaborar múltiplos exercícios com a finalidade de evolução da oralidade e escrita dos alunos. Por isso é que Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83) apresentam como

objetivo maior de uma SD a oportunização de “acesso dos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis”.

Após a apresentação da situação inicial, na qual o aluno teve a possibilidade de reconhecer o gênero em estudo, o professor pôde solicitar a produção inicial de um texto semelhante ao gênero apresentado. Essa produção inicial serviu de diagnóstico para elaboração dos módulos que compõem os módulos da SD. Muitas atividades foram desenvolvidas nos módulos, tendo a produção inicial como base. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 88-89) sugerem que o professor oriente o aluno na construção do texto tendo em vista o destinatário, auxilie na pesquisa de informações, na construção do texto, na elaboração de linguagem, na seleção lexical, entre outras atividades. Depois de realizadas as atividades nos módulos, o professor poderá solicitar a produção final como resultado do trabalho realizado.

A produção final também foi utilizada para o professor avaliar a construção do texto do aluno por meio de uma lista de constatações. Ao utilizar uma lista de constatações para avaliar o texto produzido pelos alunos, o docente tornou esse processo mais transparente e com critérios explícitos. Essa forma de explicitação dos critérios de avaliação permite ao professor, pelo menos parcialmente, desfazer-se de julgamentos subjetivos e de comentários frequentemente alusivos, que não são compreendidos pelos alunos, para passar a referir-se a normas explícitas e a utilizar um vocabulário conhecido das duas partes. Ao mesmo tempo, a grade permite-lhe centrar sua intervenção em pontos essenciais, supostamente apreendidos pelos alunos ao longo da sequência (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 91).

Desse modo, a produção final do gênero constou ainda de uma etapa de reescrita do texto, após a correção do professor. Conforme os estudiosos dessa perspectiva, “os textos produzidos durante as sequências permitem levantar os pontos problemáticos e constituir *corpora* de ‘frases a serem melhoradas’. Nesse sentido, observações pontuais podem ser feitas, tendo em vista a reescrita do texto (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 97). A refacção textual é um trabalho fundamental que deve ser feito pelo aluno, orientado pelo professor, constituindo o ensino de língua materna em um processo que teria por fim acessibilizar práticas de linguagens novas e oportunizar situações de produção oral ou escrita visando fazer com que os alunos possam ter competência para comunicar-se em toda e qualquer situação concreta de suas vidas.

Desta forma, considerando a SD como ferramenta didática para o ensino dos gêneros textuais, é possível pensar num ensino de língua materna através de uma perspectiva do ISD. Nessa perspectiva, serão proporcionados momentos específicos para discussão em sala de aula sobre questões de gramática, sintaxe e ortografia, com o fim de analisar os textos produzidos, constatando os pontos problemáticos e trabalhá-los para que os mesmos não ocorram na produção final; caso ocorram, que sejam em proporções menores.

O desenvolvimento da sequência didática

A realização da Unidade Didática se deu no período de 18 de agosto a 01 de dezembro de 2017. A pedido da diretora, a SD só foi trabalhada em um dia da semana, ficando os demais para serem trabalhados *outros conteúdos*. Foram necessários vários dias além do planejado devido à ausência da professora por estar cumprindo créditos em disciplinas do mestrado. Outro fator de interrupção foram os feriados e dias facultados pelo poder municipal, como é o caso do dia 08 de Setembro de 2017.

O quadro a seguir expõe de forma sucinta as atividades desenvolvidas durante a pesquisa:

Encontro	Data	Atividades desenvolvidas
1º Encontro	10/08/2017	• Apresentação do projeto para a turma; • Conversa amigável sobre o gênero e sobre os conhecimentos prévios dos alunos.
2º Encontro	25/08/2017	• Introdução ao gênero memórias literárias; • Constatação dos conhecimentos prévios dos alunos por causa das Olimpíadas de língua Portuguesa; • Leitura do texto “Transplante de menina”; • Conversa sobre o foco narrativo em primeira pessoa.
3º Encontro	01/09/2017	• Leitura e discussão do texto “O valentão que engolia meninos e outras histórias de pajé”; • Atividade oral: o plano global do gênero memórias literárias; • Características desse gênero textual.
4º Encontro	15/09/2017	• Atividade Oral: Diferença entre relato histórico e memórias literárias; • Leitura do texto “Como num filme” de Antônio Gil Neto; • Discussão sobre o título sugestivo.
5º encontro	22/09/2017	• Saída da escola para ouvirmos histórias da comunidade.
6º Encontro	29/09/2017	• Produção inicial (parcial – apenas alguns alunos conseguiram).
7º Encontro	20/10/2017	• Produção da entrevista.
8º Encontro	27/10/2017	• Entrevista em sala de aula com um senhor que a professora convidou para contar a sua história para os alunos.
9º Encontro	03/11/2017	• Produção inicial para os alunos que não haviam conseguido realizar a entrevista.

10º Encontro	17/10/2017	• Revisão de pontuação e a ortografia.
11º Encontro	24/11/2017	• Leitura do texto “Perdas irreparáveis”;
		• Discussão dos usos das figuras de linguagem.
12º Encontro	01/12/2017	Revisão Coletiva e individual dos textos.

Quadro 1 – Atividades desenvolvidas durante a pesquisa

Diante de todas as interrupções encontradas, a pesquisa se deu por encerrada no dia 01 de dezembro de 2017, sendo ainda recebidos alguns textos na semana seguinte porque alguns alunos não haviam conseguido revisar no último dia da pesquisa. Dos 26 alunos frequentes, apenas 18 participaram de todas as atividades. Oito alunos não escreveram por faltarem demais por conta do ônibus escolar que estava sempre em manutenção. Observei também a falta de envolvimento familiar.

Mesmo com todas as dificuldades encontradas, acreditamos que o trabalho com o gênero memórias literárias contribuiu para o letramento linguístico dos alunos, conforme apontam a análise de um texto no tópico a seguir.

Análise de textos produzidos pelos alunos

Depois de percorridos os caminhos de aplicação da SD, conseguimos reunir um *corpus* para apreciação contendo 18 textos produzidos pelos alunos. Dentre os 18 textos analisados, selecionamos um deles para analisar a fim de verificarmos a eficiência da aplicação da SD como caminho metodológico para abordagem dos gêneros textuais no contexto escolar, e como caminho para apropriação, por parte dos alunos, da linguagem como garantia de participação em práticas sociais que demandem o uso da leitura e da escrita. A produção inicial dos textos ocorreu em dois momentos distintos: alguns alunos realizaram a primeira versão no dia 29 de setembro, enquanto outros só conseguiram fazer a primeira versão de seus textos no dia 03 de novembro, após a entrevista coletiva realizada no dia 27 de outubro.

A seguir, analisamos um dos textos dos alunos à luz do modelo didático proposto elegendo como categorias de análise o desenvolvimento das Capacidades de Ação (CA), Capacidades Discursivas (CD) e das Capacidades Linguístico-Discursivas (CLD).

O texto a seguir é a produção inicial de uma das alunas participantes da pesquisa. Essa produção demonstra a dificuldade que os alunos sentem diante da produção de um texto no estágio inicial de uma SD. A fim de facilitar a leitura do texto, representamos conforme a escrita da aluna no Quadro 2.

“Terra de Ouro”

La estava eu, no Maranhão, andando por uma de suas ruas, de paralelepípedo, quando observei um grupo de ancião que conversavam sobre uma Serra Pelada, fiquei bem curioso e interessado na conversa, pois estranhamente aquele nome e chamava atenção. Fiquei astuto em saber do que se tratava. Descobri então que “Serra Pelada” nada mais era do que um lugar onde vários homens estavam extraindo muito ouro e outras pedras preciosas, descobri também que tinha algumas pessoas que tinham enriquecido com o ouro da Serra Pelada, esse buato rapidamente espalhou-se por todo o Brasil e alguns países de fora também, eu nem cheguei pensar quatro vezes, arrumei minhas coisas e me mandei pra tal Serra pelada no dia 22 de junho de 1980, depois de ter chegado arranjei um serviço carregando “montoeira”, subindo e descendo uma escada que por incrível que parecia tinha 300 metros de comprimento e se chamava “Adeus vovó” era um trabalho muito duro e sofrido, muita gente perdeu fazenda, casa, até mesmo família.

Só eu tive sorte e não perdi minha família e nem a minha casa. Só que o ouro era muito difícil, mas muita gente teve sorte e bamburrou, eu vi o Marlão pegar 1500 kg de ouro, vi os catarinenses pegar 600 kg de ouro, vi até o cuiabano que fez o hotel lá no 31, também pegar 400 kg de ouro.

Não cheguei a ficar rico, mas fiquei bastante feliz pelos amigos que enriqueceram.

Depois de um tempo fecharam o garimpo por motivos de segurança, porque o barranco já estava muito fundo e ele estava esbarrando e matando muitas pessoas.

No início do garimpo não podia entrar mulheres nem crianças, só os homens, cujo o motivo porque era muito perigoso.

A primeira mulher a entrar no garimpo chamava-se “Pepita de ouro”, ela foi um show e nesse show juntaram-se mais de 80 mil garimpeiros.

Com o fechamento do garimpo tivemos que arrumar um novo ramo de vida.

Eu fui pra Curionópolis, a cidade da Serra pelada.

Metade de Curionópolis era só mata, no começo da pequena cidade tinha a pençozinha da dona Glória, onde muitos garimpeiros se hospedavam, tinha também uma capelinha, onde todo domingo de manhã tinha a missa, e também algumas casinhas feitas de tábuas e cobertas de palhas, que os próprios garimpeiros fizeram pra colocarem suas famílias enquanto trabalhavam.

Então me assentei em cadeira de balanço embaixo de uma mangueira, e vi essa pequena cidadezinha crescendo como se uma hora passasse em um minuto, e um dia passasse em uma hora.

Quando escrevi minhas memórias, me emocionei ao lembrá-las, pois eu neste eu neste lugar me sinto como uma bela rosa no meio de um lindo jardim, que pode essa rosa morrer, mais a semente dela ficar ali e germinar e nascer outra bela rosa no lugar e não se esquecer do seu passado, porque essa história ficará para sempre nessa terra, pode mudar a rosseira mais a terra não muda.

Quadro 2: Produção inicial A01

Nessa primeira produção escrita observamos que a aluna, apesar de não dominar todos os mecanismos para uma produção eficiente do texto, é capaz de se reportar de forma pertinente à história da cidade de Curionópolis, inserindo no seu trabalho fatos importantes sobre a construção histórica da cidade como é possível perceber pelas referências ao crescimento de Curionópolis pela exploração do ouro no garimpo que ficou conhecido como Serra Pelada. Os aspectos culturais também são explicitados no texto, como é o caso da organização da sociedade no modelo patriarcal “no início do garimpo não podia entrar nem mulheres nem crianças, só os homens” e pelas expressões linguísticas características da região “bamburrou”, “enriqueceram” e “ramo de vida”.

Entretanto, a aluna apresenta dificuldades em alguns aspectos discursivos, pois apesar de a aluna fazer referências ao passado da cidade, a construção textual não foi planejada de modo a estabelecer comparações entre o tempo passado e o presente de modo

que não é possibilitado ao leitor a compreensão do sentimento do narrador dessas memórias em relação ao presente. A aluna, apesar de referir-se ao crescimento da cidade, não possibilita ao leitor reconhecer nenhuma mudança específica nem no espaço, nem na mudança de costumes que tenha ocorrido no processo histórico ou na transposição do histórico para o literário. Isto é, não houve, no processo de produção textual o tratamento literário dos fatos históricos, pois a jovem pouco os alterou com a finalidade de enredar o leitor na leitura do texto.

Quanto à organização textual, a aluna consegue estabelecer um padrão lógico esperado para uma narrativa de memórias que deve apresentar três partes fundamentais quanto ao aspecto estrutural: apresentação, correspondente à apresentação de uma personagem, do tempo e do espaço onde ocorreram os fatos narrados (1º parágrafo); o corpo, estágio referente à descrição dos fatos histórico/literários tais como lembranças, sentimentos, ações, comparações e outros elementos ocorridos no tempo passado (última parte do 1º parágrafo ao 11º parágrafo); e a avaliação, que corresponde a uma análise, por parte do/a narrador/a personagem sobre as experiências vivenciadas e descritas no texto (correspondente ao 12º parágrafo) (KÖCHE; BOFF, 2009).

Outro fato positivo na primeira versão do texto da aluna é o fato de que ela constrói a narrativa por meio da narração em primeira pessoa colocando, dessa forma, como narrador personagem um antigo morador da cidade. Porém, a reconstrução do passado é escrita de modo pouco provocativo para o leitor, de modo que a reconstrução da experiência não atende à expectativa de comparação entre um momento presente e um momento futuro. Devido ao fato de não atender às expectativas de reconstrução do passado por meio de uma linguagem que provoque sentimentos e sensações no leitor, a aluna direciona esforços para esse fim, como é o caso das referências à emoção do narrador personagem diante das lembranças provocadas pela constatação da passagem do tempo.

Outro aspecto fundamental diz respeito à adequação linguística para que o texto atenda aos critérios do gênero, visto que cada gênero textual possui características linguísticas peculiares. No caso das memórias literárias, esperava-se que a aluna utilizasse verbos e pronomes em primeira pessoa do singular, critério que foi perfeitamente atendido. Também é esperada a adequação dos tempos verbais no passado quando o texto se reportar a fatos ocorridos anteriormente, e verbos conjugados no presente, para referir-se ao estado atual do narrador personagem. A aluna consegue realizar essa alternância sem grandes dificuldades como podemos perceber pela observação do uso dos seguintes verbos: *estava*,

observei, descobri (referindo-se a fatos passados); *sinto, pode, muda* (para fazer referência ao tempo presente ou contínuo).

Quanto aos recursos linguísticos para adequar o texto ao caráter literário, apesar de alguns esforços da aluna, o texto não satisfaz esse critério. É possível notar certo esforço em causar um efeito literário por meio da criação de algumas expressões incomuns tais como o paralelo para representação da fugacidade do tempo (*vi essa pequena cidadezinha crescendo como se uma hora passasse em um minuto, e um dia passasse em uma hora*), e a comparação entre o estabelecimento do narrador personagem na cidade com a plantação de um jardim. Porém, essas manifestações são ainda tímidas diante da originalidade que a linguagem literária exige para instigar o leitor a reconstruir as ações, lembranças e sensações por meio da produção do texto.

Outro aspecto que a aluna demonstra não dominar na primeira produção do texto é a apropriação dos mecanismos linguísticos necessários às convenções da escrita. O texto teve o aspecto estrutural comprometido por desvios da ortografia oficial, falta de acentuação gráfica e de pontuação.

Apesar das dificuldades apresentadas pela aluna na sua produção escrita, podemos notar que ela compreendeu o gênero textual solicitado, mas que carecia de orientação para adequar seu texto tanto nos aspectos discursivos quanto linguísticos de modo que se ajustasse às características do gênero proposto para escrita. Após a primeira produção escrita da aluna, a professora pesquisadora submeteu o texto à análise e devolveu o texto a ela. O texto foi reescrito pela segunda vez e novamente submetido à análise da professora pesquisadora que orientou uma terceira e última reescrita do texto. Essa última versão da produção textual da aluna pode ser apreciada no Quadro 3 a seguir:

“Terra de ouro”

Flores, espinhos, ventos fortes que passou.

Pois é, tantas coisas que aconteceram no jardim da minha vida.

A construção do meu jardim começou no maranhão, quando estava eu andando por suas ruas de Paralelepípedos simples mais deslumbrantes. Em uma dessas ruas, observei um grupo de anciãos que conversavam sobre um lugarzinho chamado “Serra Pelada”, fiquei bastante curioso e interessado na conversa, pois estranhamente aquele nome me chamou a atenção, fiquei astuto em saber do que se tratava, acabei descobrindo que Serra Pelada nada mais era do que um garimpo onde vários homens estavam começando a extrair ouro e outros tipos de minérios.

Descobri também que algumas pessoas em tão pouco tempo, já tinham enricado com o ouro de Serra Pelada, como o vento que corre pelo jardim, esse boato espalhou-se por todo o Brasil e outros países.

Eu sem nem pensar quatro vezes, como a linda borboleta que pousa em uma flor e voa para outra, peguei as poucas coisas que tinha e fui para essa tal de Serra Pelada.

No dia 22 de junho de 1980, no outono, cheguei na terra tão falada, ali naquela terrinha adubada de amor e regada de carinho era o lugar perfeito para firmar minhas raízes, vagueando ali por perto logo consegui um trabalho carregando “montoeira” subindo e descendo uma escada que por incrível que parecia tinha 300 metros de altura e se chamava “Adeus vovó”, nesse ramo me deparei com muitos espinhos e malícias, mas com minha força e determinação consegui enfrentar as tempestades que a vida me trouxe.

Não cheguei a ficar rico, mas fiquei bastante feliz pelos meus amigos que enricaram.

Depois de um tempo, fecharam o garimpo por motivo de segurança, porque o barranco já estava muito fundo e “esbarrando” e matando muitas pessoas.

No início do garimpo não podiam entrar mulheres nem crianças, só os homens, cujo o motivo era muito perigoso.

A primeira mulher a entrar no garimpo chamava-se “Pepita de Ouro”, (esse nome foi dado a ela porque ganhou uma pepita de ouro para fazer um show em Serra pelada),

Esse show atraiu mais de 80 mil garimpeiros.

Com o fechamento do garimpo tivemos que arrumar um novo ramo de vida.

Eu fui pra Curionópolis, a cidade de Serra Pelada.

Metade de Curionópolis era só mata, no começo da pequena cidade tinha a pençozinha da dona Glória, onde muitos garimpeiros se hospedavam, tinha também uma capelinha, onde todo domingo de manhã tinha a missa, algumas casinhas feitas de tábuas e cobertas de palha, que os próprios garimpeiros faziam pra colocar suas famílias enquanto trabalhavam.

Então me assentei em uma cadeira de balanço em-baixo de uma mangueira, de repente uma brisa fresca correu pelo meu rosto, ali na quele momento mágico da minha vida vi o filme da minha vida passar bem na minha frente, vi aquela pequena cidadezinha crescendo como se uma hora passasse em um minuto e um dia em uma hora.

Quando relembrei minhas memórias, eu me emocionei ao lembrá-las, ao lembrar desse lugarzito maravilhoso de se viver, pois eu neste lugar plantei meu jardim, o jardim da minha vida, e esse jardim ficará pra sempre nessa terra, podem mudar as estações, mas eu sempre vou estar em clima de primavera, pois como as flores, sempre estou aberto a novas experiências, ao lado da minha terra abençoada que nunca vai enterrar sua história, porque essa terra nunca vai deixar de ser “terra de ouro”.

Quadro 3: Produção Final A01

A produção final da aluna revela que, após a participação nas atividades de leitura e escrita executadas nos diferentes módulos da SD, houve mudanças significativas na sua produção escrita. A mudança mais significativa ocorreu no plano estrutural, pois ela efetua uma divisão de parágrafos mais adequada e no plano linguístico, pois, nessa versão há uma clara preocupação em tornar a linguagem do texto mais atrativa e original. Exemplo do esforço da aluna para tornar a linguagem mais expressiva é a alusão dos fatos da vida do narrador personagem com a plantação e crescimento de um jardim por meio da passagem do tempo. A extensão da metáfora, utilizada no fim do texto da primeira versão, enriqueceu a produção no sentido de aproximá-lo mais de uma produção literária.

Além desse aspecto, a aluna, a partir das orientações realizadas nas atividades da SD foi capaz de adequar outros aspectos como a pontuação, a concordância nominal (*grupo de ancião – 1ª versão; grupo de anciãos – 2ª versão*), além de proporcionar uma riqueza de detalhes e descrições de sensações necessárias a um texto que precisa recriar de modo

criativo as lembranças do passado. Observamos esses detalhes nas expressões *ruas simples, mas deslumbrantes; de repente uma brisa fresca correu pelo meu rosto*.

Compreendemos que as mudanças efetuadas na linguagem do texto entre a primeira e a última versão da escrita aproximaram mais a produção da aluna ao gênero proposto no desenvolvimento da SD. Apesar de outros aspectos do texto permanecerem comprometidos, como a falta de relação entre os sentimentos do narrador em relação às mudanças ocorridas pelo desenvolvimento da cidade, a falta de resgate de aspectos marcantes de tradições, costumes, ou aspectos físicos do lugar recordado, o texto aproximou-se bastante das características esperadas de uma memória literária.

É preciso ressaltar que um gênero textual não se caracteriza apenas pelos aspectos estruturais, muito menos pelas convenções da escrita, mas sim, por seu conteúdo temático, construção composicional e estilo (PCN, 1998, p. 21). Considerando esses aspectos, é possível dizer que a produção em questão atende às especificidades das memórias literárias visto que o conteúdo do texto baseou-se em lembranças de um antigo morador da cidade analisada; a estrutura esperada, composta pela apresentação, corpo e avaliação, foi desenvolvida na produção escrita; e o estilo aparece de forma distinta pelo vocabulário adotado no texto marcado pelo uso de verbos no passado, primeira pessoa do singular e utilização de metáforas para proporcionar criatividade e originalidade ao texto.

Outra observação importante que deve ser feita é o fato de que um gênero textual de natureza literária dificilmente seria produzido pela aluna caso não houvesse o contato dela com esse gênero por meio de uma SD. Reconhecendo isso, podemos observar que as atividades desenvolvidas em torno desse gênero preenchem algumas lacunas necessárias ao desenvolvimento do conhecimento linguístico e histórico que os alunos precisam. É devido a essas carências que os PCN (1998, p. 24) recomendam que o trabalho com a leitura, escuta e produção se dê por meio de uma seleção de textos cujas características e usos possam “favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade”.

Acreditamos que o trabalho com os gêneros textuais na perspectiva do ISD pode favorecer as exigências estabelecidas nos PCN. Em relação às memórias literárias, reconhecemos que é um gênero textual com potencial para despertar no aluno tanto a criticidade, proporcionada pela compreensão do passado do lugar onde vive, quanto a fruição literária, possibilitada pela recriação dos fatos através da linguagem literária.

O presente trabalho encontra-se ainda em processo de construção e sujeito a mudanças, pois reconhecemos que ainda há algumas lacunas relacionadas a aspectos teóricos ainda em fase de incorporação por meio da leitura de diversas obras. Porém, é necessário explicitar que dirigimos nossos esforços no sentido de amadurecer essa investigação por meio dos aspectos teóricos de modo que possamos proceder a uma análise mais minuciosa no *corpus* da pesquisa. Fazendo isso esperamos ter contribuído para reflexões que apontem caminhos rumo ao letramento linguístico dos alunos ao mesmo tempo em que colaboramos com a popularização da ciência em nossa região.

Considerações Finais

Nesse artigo procuramos explicitar uma base teórica para um novo direcionamento do Ensino de Língua Portuguesa com base em situações reais de comunicação, ou seja, o Ensino baseado nos gêneros textuais. No caso em questão, escolhemos trabalhar com o gênero *memórias literárias* para fazer um trabalho que envolva nossa história. Essa proposta de SD está baseada em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) visando oferecer múltiplas ocasiões de escrita e de fala aos alunos.

O maior princípio aqui apresentado refere-se à não fragmentação da Língua Portuguesa, como ora vem se fazendo, seja em livros didáticos, seja em currículos educacionais. Propomos que nas aulas de língua materna o ensino esteja centrado nos gêneros textuais e nas SD's, para que seja oferecido ao aluno uma aprendizagem eficaz, já que o gênero envolve a língua como um todo e em ocasião real de uso, tal qual postulavam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). O gênero escolhido deveu-se ao fato de ser parte do cotidiano de cada um: o lugar em que vivemos e a história que se configura como pano de fundo da origem de nossa comunidade. É um trabalho pertinente, pois podemos refletir sobre o passado e perceber que também é nossa a memória do grupo social a que pertencemos.

Enfim, esse artigo é apenas uma motivação para os professores e pode/deve ser adequada à realidade de cada um. Não devemos esquecer que ensinar a ler e a escrever deve ser a grande prioridade da escola de educação básica e esse ensino parte da diretriz de que o gênero e a SD são ferramentas importantes na engenharia pedagógica.

Referências

ANTUNES, I. **Muito Além da Gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BORGES, F. G. B. **Os gêneros textuais em cena**: uma análise crítica de duas concepções de gêneros textuais e sua aceitabilidade na educação no Brasil. Revista Brasileira de Linguística Aplicada. UFMG/ALAB. Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p. 119-140, 2012.

BRONCKART, Jean Paul. **Atividade de Linguagem, Textos e Discursos**. Por um interacionismosociodiscursivo. Tradução: Anna Rachel Machado, Péricles Cunha – São Paulo:educ., 1999.

BARROS, E. M. D. O gênero textual como articulador entre o ensino da língua e a cultura midiática. In: NASCIMENTO, E. L. **Gêneros Textuais**: da didática das línguas aos objetos de ensino. Campinas: Pontes, 2014.

BOENO, N. S. **Memórias literárias**: das práticas sociais ao contexto escolar. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Linguagens, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, Cuiabá, 2013.

CLARA, R. A.; ALTENFELLDER, A. H. **Se bem me lembro...** Caderno do professor: Orientação para a Produção de Textos. São Paulo: Cenpec 2010. (Coleção das Olimpíadas).

DELGADO, Lucília de Almeida neves. **História Oral**: Memória, Tempo, Identidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. R. **Uma disciplina emergente**: a didática das línguas. In: NASCIMENTO, E. L. (org). **Gêneros Textuais**: da didática das línguas aos objetos de ensino. Campinas: Pontes, 2014.

_____. [et. al]. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

_____. NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

LIMA, P. S.; LIMA, L. Q. Ferramentas Didáticas na (Re)Escrita de Resenhas de Filmes na Sala de Aula. In: SILVA, W. R.; LIMA, P. S.; MOREIRA, T. M. (org). **Gêneros na Prática Pedagógica**: Diálogos entre Escolas e Universidades. Campinas: Pontes, 2016.

MOREIRA, T. M.; GALVÃO, A. P.; PEREIRA, M. L.; COSTA, M. S. Análise de Propostas Didáticas Para o Ensino de Língua Materna na Perspectiva de Gêneros Discursivos/Textuais. In: SILVA, W. R.; LIMA, P. S.; MOREIRA, T. M. (org). **Gêneros na Prática Pedagógica**: Diálogos entre Escolas e Universidades. Campinas: Pontes, 2016.

PIETRO, J.; SCHNEUWLY, B. O modelo didático do gênero: um conceito da engenharia didática. In: NASCIMENTO, E. L. (org). **Gêneros Textuais**: da didática das línguas aos objetos de ensino. Campinas: Pontes, 2014.

RIOS-REGISTRO, E. S. A Sequência didática na formação inicial: o gênero literário em foco. In: BARROS, E. M. D.; RIOS-REGISTRO, E. S. (orgs.), **Experiências com Sequências Didáticas de Gêneros textuais**. Campinas: Pontes, 2014.

SILVA, W. R. et al. Noções de Gêneros em aulas de Língua Materna na educação Básica. In: **Gêneros na Prática Pedagógica**: Diálogos entre escola e Universidades. Campinas: Pontes, 2016.

SILVA, V. S. **Letramento e Ensino de Gêneros**. Disponível em: <www.Uffl.br/revistaeducofoco/files/2012/08/Texto - 011.pdf>. Acesso em: 25/05/2017.

A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E AS POSSIBILIDADES TRANSDISCIPLINARES NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Roberto Carlos Ribeiro Araújo⁵⁹

Resumo:

Este trabalho se dedica à reflexão sobre a variação linguística e seu papel no ensino-aprendizagem de línguas, e à proposição de uma prática reflexiva transdisciplinar que estimule a construção de atividades sociocognitivas translíngues e/ou transculturais na sala de aula de língua portuguesa e de língua inglesa. A revisão da literatura se acerca a conceitos básicos como dialogismo, translinguismo, mestiçagem, língua em uso etc. A prática observatório-reflexiva baseia-se na análise – utilizando o cenário urbano, a ferramenta Google Imagens e as categorias de cruzamento linguístico de Assis-Peterson (2008) – de 12 criações lexicais e sintáticas que combinam marcas linguísticas da variante mineira (mineirês) do português brasileiro com marcas da língua inglesa, as quais são empregadas em nomes de estabelecimentos comerciais e produtos do Estado de Minas Gerais. A atividade se revela uma excelente oportunidade para abordar questões de variação linguística (inclusive estratificação interna ou regionalismos), de língua em uso e de ensino-aprendizagem de língua – língua materna e segunda língua. Dois aspectos da atividade justificam a prática pedagógica proposta neste trabalho: a promoção de práticas reflexivas transdisciplinares que pulverizam as barreiras entre práticas de ensino-aprendizagem de língua materna e segunda língua (português-inglês, e.g) e a combinação de práticas na escola com atividades fora dela. Conclui-se deste trabalho que o diálogo entre línguas e culturas, observável no processo de mestiçagem entre o mineirês e o inglês, configura-se um caminho em direção à agência, alteridade e emancipação do usuário de línguas.

Palavras-chave:

Variação linguística. Transdisciplinaridade. Língua em uso. Ensino-aprendizagem de língua.

Introdução

O objetivo principal deste trabalho consiste na reflexão sobre variação linguística e seu papel no ensino-aprendizagem de línguas, e na proposição de uma prática reflexiva translíngue ou transcultural na sala de aula de língua portuguesa e de língua inglesa, buscando promover, conforme sugerido especialmente no trabalho de Dufva (2013), um espaço de integração entre essas salas e suas práticas disciplinares, com o cenário urbano e o ambiente virtual da internet, tendo em vista uma prática pedagógica mais coerente com a visão transglóssica de língua e com o papel de um aluno com forte agência de aprendiz de língua. Para o trabalho conceitual de variação linguística ou translíngua, buscar-se-á apoio especialmente em Dufva (2011, 2013) e Assis-Peterson (2008) e para o desenvolvimento da prática reflexiva, adotar-se-á como material de estudo algumas criações lexicais e sintáticas constituídas da combinação de marcas linguísticas da variante mineira do português

⁵⁹ Trabalho produzido na disciplina de Linguística Aplicada do Mestrado em Estudos do Texto e do Discurso da Universidade Federal de Viçosa-MG. E-mail: robertocraraujo@gmail.com.

brasileiro – especificamente as expressões “uai sô” e “uai” – com marcas da língua inglesa, as quais são empregadas em nomes de estabelecimentos comerciais e produtos do Estado de Minas Gerais. Entende-se que a visibilidade que esses nomes dão ao fenômeno do contanto entre línguas representa uma excelente oportunidade de abordar questões de variação linguística, de língua em uso, e de ensino-aprendizagem de língua, constituindo-se esses nomes, então, no material linguístico básico da prática reflexiva de ensino-aprendizagem de língua estrangeira e língua materna.

Este trabalho se justifica ao pensar a língua em termos de seu uso concreto no contexto hodierno. Daí a importância que se atribui ao trabalho de interação com a língua no meio urbano e nas redes digitais de informação, como a internet. O que só reforça a crença no valor didático da atividade prática de registro e análise dos nomes de estabelecimentos comerciais e produtos. Também se justifica por acercar-se à visão do ensino de línguas estrangeiras em que aprender a fazer coisas com a língua é objetivo de suma importância (DUFVA *et al.*, 2011). É o que demonstram o cenário urbano e a internet, em que as pessoas fazem uso do português e do inglês profusamente para atender a suas inúmeras necessidades. Nesses espaços de interação, os usuários da língua são multilíngues a certo grau (DUFVA *et al.*, 2011).

Dois aspectos da atividade também justificam a prática reflexiva proposta neste trabalho: a promoção de práticas interdisciplinares, pulverizando barreiras entre práticas de ensino-aprendizagem de língua (língua materna e segunda língua: português-inglês, *e.g.*) e a combinação de práticas na escola com atividades fora da escola. Trata-se da preocupação em pensar a aprendizagem de língua se apropriando de diferentes práticas situadas e combinando aspectos sociais e cognitivos, a fim de aproximar-se do ponto de vista holístico de aprendizagem mencionado por Dufva (2013), em que a aprendizagem ocorre em colaboração mediada por pessoas, variados instrumentos e artefatos do mundo social.

Este trabalho apresenta uma introdução, uma breve revisão da literatura da área, uma análise e discussão de dados linguísticos – os quais se encontram dispostos no Quadro 1 –, e uma ponderação a respeito de proposta de prática reflexiva a partir dos dados linguísticos coletados e analisados, encerrando com uma conclusão.

Língua em uso, dialogismo, heteroglossia e translinguismo

Acerca do debate das conceitualizações de língua no contexto do ensino-aprendizagem de língua estrangeira ou segunda língua, Dufva *et al.* (2011) postulam que

essas conceitualizações têm sido frequentemente monológicas e defendem o “multilinguismo” como pressuposto ausente na descrição da língua e, também, como um ponto inicial nas discussões sobre ensino-aprendizagem de língua, levando em consideração a filosofia dialógica da língua do Círculo de Bakhtin e os trabalhos recentes dentro da linguística aplicada crítica, sociolinguística e educação linguística. As autoras comentam que Mikhail Bakhtin via sua filosofia do diálogo como uma alternativa às visões monológicas e racionalistas que separavam a língua do uso da língua, descrevendo-a como um sistema unitário abstrato de regras e itens formalmente representados. No sentido oposto, o ponto de partida do dialogismo é, segundo as autoras, pensar a língua em termos de seu uso concreto na situação atual, a partir do pressuposto de que ela é essencialmente heteroglósica.

As autoras explicam que uma das coisas que a perspectiva dialógica destaca é a natureza mutável, variante da língua. Em inglês, heteroglossia é usada como expressão geral para diversidade linguística. Dizem que Bakhtin distinguia dois tipos de estratificação linguística. Por um lado, está a diversidade intralingual, em que se observa estratificação interna numa língua nacional, demonstrando posições ideológicas distintas, e a qual pode ser traduzida por heteroglossia. Por outro lado, está a pluralidade de línguas, em que a diversidade também pode ser vista como presença de várias línguas e dialetos na comunidade. A partir da observação da realidade atual de uso da língua, verifica-se que a maioria das comunidades linguísticas é agora – e possivelmente sempre foi – bilíngue ou multilíngue, mesmo no sentido mais tradicional da palavra. As autoras esclarecem que duas ou mais línguas são comumente usadas na maioria das comunidades, e que práticas envolvendo contato entre duas comunidades linguísticas não são excepcionais.

Dufva *et al.* (2011) acreditam que os limites entre línguas são constantemente apagados, ocorrendo muitos tipos de *translanguaging* no uso da língua da comunidade, nos contextos multiétnicos e, também, nos contextos de sala de aula. As autoras refletem que pôr ênfase na habilidade de lidar com usos situados tira o foco das línguas no sentido monológico e, em virtude disso, apaga o limite entre língua-mãe e outras línguas. Comentam que essa visão de aprendizagem parece indicar que se deveria pensar os resultados de aprendizagem em termos de processos de uso ou de conhecimento procedimental, e não em termos de conhecimento da língua. Dessa forma, aprender significaria fazer coisas com a língua de modo novo e em contextos novos, em vez de simplesmente colocar coisas no “receptáculo da mente”, como o padrão monológico sugeriria (DUFVA *et al.*, 2011, p. 117).

Dufva *et al.* (2011) pensam que o aprender como fazer coisas com a língua deveria ser visto como objetivo importante da educação de língua estrangeira e que não somente a língua, mas também o ensino de língua devem ser percebidos como processo dinâmico. O que sugere que a dinamicidade caracteriza não somente o que alguém aprende – diferentes usos condicionados por contextos variados –, mas também como alguém aprende. As autoras comentam que a abordagem dialógica se assemelha às teorias modernas que pensam os aprendizes como agentes ativos que desenvolvem suas próprias habilidades ao participar em várias redes sociais e comunidades de prática.

Reconhecendo que são muitos os desafios decorrentes de uma abordagem funcional no ensino de línguas, Dufva *et al.* (2011) se questionam sobre a real possibilidade de ensinar língua estrangeira na sala de aula de forma funcional, a ponto de assemelhar-se ao uso da língua na vida real. Entre os vários questionamentos promovidos pelas autoras, destacam-se a importância de encontrar uma maneira de possibilitar aos estudantes uma exposição relevante ao uso heteroglóstico da língua, e de apoiar a agência dos aprendizes por meio de engajamento em processos de participação. Comentam que numa sala de aula funcional, a língua não é um objeto de ensino, mas, principalmente, um instrumento para fazer sentido. Entendem que a língua não é uma, mas várias, por isso se observa nas comunidades a onipresença de distintas variantes e línguas. Esse multilinguismo pode ser visto, então, como uma característica de insuficiência da própria língua e que, sendo os usuários da língua multilíngues a certo grau, jamais serão completamente competentes em uma língua que se mantém variando.

Para uma reconceitualização de língua e aprendizagem

Diante da necessidade de repensar a base teórica de aprendizagem de língua devido às mudanças de contextos e de usos e, conseqüentemente, repensar as práticas pedagógicas de educação linguística, Dufva (2013) discute língua e aprendizagem como dois conceitos centrais da pesquisa de aprendizagem de língua estrangeira ou segunda língua, e as potenciais consequências de como sua reconceitualização influenciaria práticas de educação linguística e pedagógica. A fim de superar a dicotomia tradicional entre descrições sociais e cognitivas, a autora entende que a aprendizagem de língua deve ser pensada como um processo sociocognitivo, uma atividade na qual o social e o cognitivo estão envolvidos e entrelaçados. Busca, então, evitar uma visão dicotômica entre o social e o cognitivo,

adotando uma visão holística que busca ver a cognição não situada internamente, no cérebro dos aprendizes, mas sendo estendida à atividade externa no ambiente social e físico.

Enfocando as visões dialogicamente orientadas de língua e a noção bakhtiana de heteroglossia, Dufva (2013) considera que, para fazer frente à dinamicidade e relacionalidade da língua, a aprendizagem de língua deveria ser pensada como se apropriando de diferentes práticas situadas ou *languageing* heteroglóssica. Comenta que ver a aprendizagem como processo sociocognitivo ou distribuído rejeita a interpretação cartesiana em que o cognitivo se refere a ações internas e o social, a ações externas. Acredita que essa visão desafia tanto o cognitivismo dos primeiros estudos de aquisição de segunda língua (SLA) – influenciado pelo pensamento chomskyano e a filosofia racionalista – quanto os argumentos contemporâneos socialmente embasados que deixam de dar atenção ao indivíduo e seu cognitivismo. Assim, a autora pretende mostrar que ambos os aspectos (social e cognitivo) podem ser incluídos para formar um ponto de vista holístico de aprendizagem.

Para uma pedagogia linguística

Dufva (2013) reconhece que a reconsideração das conceituações de língua e aprendizagem tem implicações nas práticas pedagógicas e de ensino. Considera apropriado estabelecer uma conexão firme entre teoria e práxis a fim desenvolver ambas, e atribui a um dos objetivos dos linguistas aplicados (críticos) desenvolvimentos teóricos realmente informados pelas circunstâncias sociais e práticas existentes. Acredita que, com a ampliação da agência dos aprendizes, as pedagogias deveriam estimular aspectos que encorajam a participação e, para isso, percepção e ação necessitam ser abordadas, diante da necessidade da ampliação da habilidade de observar e refletir diferentes aspectos tanto da língua quanto da aprendizagem, e das habilidades de ação e participação.

Dufva (2013) apresenta a seguir alguns aspectos que poderiam ser destacados nas pedagogias contemporâneas e que funcionam como dicas para os envolvidos no tema.

Preste atenção nas oportunidades de aprendizagem. Os aprendizes deveriam observar os recursos linguísticos à sua volta e aprender a refletir sobre diferentes questões que são linguísticas, interativas ou culturais por natureza. Assim, a consciência da linguagem é tão social quanto um fenômeno cognitivo, devendo-se encorajar os aprendizes a refletir sobre seu desenvolvimento no contexto, e devendo-se ter em mente que as crenças dos aprendizes podem atuar como instrumentos para mais ação ou contra a aprendizagem (ALANEN, 2003

apud DUFVA, 2013), muitas vezes fazendo-os enxergar a si mesmos como aprendizes sem futuro e as habilidades da língua, como sem utilidade (KALAJA, 2011 *apud* DUFVA, 2013). Frequentemente os aprendizes se esquecem das oportunidades de aprendizagem por estar confundidos pelas noções convencionais de língua e aprendizagem.

Expandir seus ambientes de aprendizagem. É um equívoco pensar que aprendizagem de línguas ocorre na escola e/ou é processo conduzido por um professor (ARO, 2009 *apud* DUFVA, 2013). Novas direções demonstram que a aprendizagem não ocorre apenas na escola e que podem ser mesclados e combinados contextos formais e informais e modos de aprendizagem. Por isso, os aprendizes deveriam compreender que eles também podem remediar o problema trazendo conhecimentos e habilidades adquiridos em outros contextos e condições.

Torne-se um detetive da língua. Muitos aprendizes precisam de tarefas que ativem sua percepção e os façam detectar recursos linguísticos e oportunidades para aprender em diferentes situações, não apenas nos contextos institucionais, mas também nos contextos cara a cara e virtuais. Os aprendizes podem se tornar verdadeiros Sherlock Holmes da língua, com suas habilidades de raciocínio dedutivo e inteligência aguda, em atividades que convidam os estudantes a comparar, dissecar, encontrar padrões e regularidades, ao mesmo tempo observando irregularidades e anormalidades, sempre em direção à elevada consciência da língua (VAN LIER, 1995 *apud* DUFVA, 2013).

Torne-se um antropólogo. Aprendizes podem ser treinados como antropólogos, ao enviá-los a fazer trabalho de campo em contextos virtuais ou não virtuais, a fazer observações de comportamentos culturais e normas implícitas, a tomar notas ou escrever diários. Em tarefas desse tipo, os aprendizes trabalham em situações específicas e tipos específicos de *languageing*, sempre atados ao contexto, e observando o uso da língua e sua diversidade e variação.

Torne-se um participante. A partir da observação, o aprendiz precisa tornar-se participante ativo em vários contextos e modalidades. Como meios de encorajar agência, participação e diálogo, indicam-se tarefas colaborativas, trabalho de grupo, colaboração aberta distribuída, mídia social e, também, a simples conversa. Os novos avanços em linguística e ciência cognitiva, que objetivam desfazer a visão individualista de aprendizagem, também são unânimes em sua visão de interatividade e colaboração, sendo uma força considerável em muitos tipos diferentes de tarefas.

*Faça “*linguaging*”.* Diante da inutilidade de apagar a conceituação de uma língua – afinal de contas, isso é como diferentes instituições educacionais a conceituam e a praticam –, pode ser útil encorajar os aprendizes no sentido de ver a língua como fazer, ação e atividade. Fazer é aprendizagem e *linguaging* podia simplesmente significar (pedagogicamente) fazer todos os tipos de coisas com a língua. Isso não se refere exclusivamente a atividades produtivas, como falar e escrever, mas também a atividades receptivas, como ler, escutar ou ver, as quais são ativas por natureza (NOE, 2004 *apud* DUFVA, 2013).

*Faça “*linguaging*” multimodal.* Ao dizer que o uso da língua em diferentes modalidades é importante, regressamos às tradicionais quatro habilidades de ler, escrever, falar e ouvir. Essa visão se posiciona contra o ensino que dá primazia ao conhecimento formal descontextualizado. A visão heteroglóssica, contextual sugere – como também sugerem as observações sobre o uso contemporâneo da língua – que, não somente os diferentes usos de modalidade específica, mas também os multimodais deveriam estar no centro da instrução.

Faça metalinguagem. A visão anterior não exclui a gramática tradicional ou a aquisição de conhecimento teórico ou estrutural da língua. Ao contrário, a perspectiva lhes dá uma nova posição e imagina novos tipos de atividades. Por isso, é quase inevitável a necessidade de ver atividades metalinguísticas como parte dos currículos de língua. Nessas atividades, dever-se-ia destacar tarefas que estimulam a consciência de língua dos aprendizes e que desenvolvem suas habilidades de observação, reflexão e análise.

A noção de signos mestiços e o inglês como estratégia de marketing

Demonstra-se apropriado, para os fins de análise do *corpus* do presente trabalho, abordar a noção de signos mestiços trazida por Assis-Peterson (2008), acompanhada das noções de transglossia e transculturalidade, as quais, de acordo com a autora, ajudam a enxergar nos signos examinados marcas de desterritorialização do inglês ao ser usado em contexto brasileiro por pessoas do comércio. De acordo com Assis-Peterson (2008), o prefixo trans-, adicionado aos termos cultura (transculturalidade) e língua/glossia (transglossia), traduz um desejo de mostrar, além dos sentidos de movimento, trânsito, circulação, troca, o sentido de desbordamento de fronteiras entre as línguas, entre palavras, entre expressões, entre culturas. Segundo a autora, essas noções aninham os sentidos de heterogeneidade, fluidez, inacabamento, fricções e historicidade da linguagem e das práticas

sociais. Em sua pesquisa, a estudiosa observou que os signos se mostravam mestiços, evidenciando processos lexicais e sintáticos que transitam entre o português e o inglês. A autora acredita que a marca transglóssica dos signos mestiços é marca transcultural que não é meramente deglutida, passando por um processo "oswaldianamente antropofágico" (ASSIS-PETERSON, 2008, p. 334) de remastigação e lançamento em novas formas e sentidos.

Com relação ao uso do inglês, Assis-Peterson (2008) esclarece que se trata efetivamente de uma estratégia de *marketing* de valorização da mercadoria. A autora, ao entrevistar pessoas que deram nome em inglês para seus estabelecimentos comerciais, revela que os entrevistados usavam o inglês devido ao desejo de associar o seu produto, o seu estabelecimento social a algo diferente, de qualidade, com charme e sedução para consumidores jovens com maior poder aquisitivo. Assis-Peterson (2008) considera que não há problema com os anglicismos e que podemos conviver perfeitamente com eles, pois já fazem parte da paisagem brasileira, num espaço-tempo em que as fronteiras nacionais estão se dissolvendo. A autora entende que reconceituar os anglicismos como signos mestiços permite vê-los como expressão da liberdade e da astúcia do usuário de línguas, e não como ameaça à identidade dos falantes brasileiros. A pesquisadora reflete que não há nada mais apropriado à área do comércio, em tempos de globalização, e nada mais condizente com a inventividade dos falantes – em se tratando de linguagem e prática social –, do que a apropriação, manipulação, deformação, deturpação, transformação da língua inglesa em matéria bruta a ser reinventada pelo *design* na nomeação de casas comerciais e produtos, a fim de chamar a atenção do cliente em meio à competição do mercado.

Por uma prática reflexiva translíngue e transcultural nas salas de aula de língua portuguesa e língua inglesa

Este trabalho, além de tratar da importância da noção da variação linguística no ensino-aprendizagem de língua materna e segunda língua, também acredita que seria interessante sugerir, aproveitando os dados linguísticos coletados e analisados (nomes de estabelecimentos comerciais e produtos criados pela combinação do mineirês com o inglês), uma prática de observação desses dados em termos de formas de contato entre línguas (português e inglês) aliada a uma prática de reflexão acerca da agência do usuário de línguas no que diz respeito à criação de novas expressões a partir das possibilidades existentes em uma realidade translíngue e transcultural, além de reflexão em relação à agência do aprendiz de línguas nessa realidade trans(língua/cultura), onde se observa cada vez mais espaço de

integração entre as salas de aula e suas práticas disciplinares, com o cenário urbano e o ambiente virtual da internet.

A prática observatório-reflexiva denominada no presente trabalho pretende, em verdade, indicar que é possível, fazendo uso de material linguístico específico disponível no comércio e nas propagandas veiculadas na internet – material variado e gratuito –, construir aulas interessantes, que promovem o desenvolvimento do aprendiz de língua materna e estrangeira tanto em ambiente formal quanto informal, ou seja, dentro e fora da sala de aula. Assim, não há aqui intenção de propor uma atividade ou sequência didática específica, mas de chamar a atenção para as inúmeras possibilidades de atividades a serem construídas a partir do material linguístico analisado.

Análise dos nomes de estabelecimentos comerciais e produtos e alguns resultados

O *corpus* deste trabalho constitui-se de nomes de estabelecimentos comerciais e produtos do Estado de Minas Gerais. Todos os nomes (um total de 12) foram encontrados na internet, usando a ferramenta Google Imagens, no período de 16 a 31 de maio de 2018. A seleção desses nomes obedeceu ao seguinte critério: a) escolher nomes formados pela combinação de português (variante mineira ou mineirês) e inglês; b) no caso da variante da língua portuguesa, priorizar a análise das expressões “uai sô” e “uai”, por considerar que essas estão entre as mais representativas do mineirês. É importante mencionar que esses recortes observados na seleção do *corpus* e dos critérios de análise procuram delimitar o enfoque da análise devido ao tempo e espaço reduzido.

Para a análise linguística, adotam-se as categorias propostas por Assis-Peterson (2008, p. 331) para a organização dos tipos de cruzamento linguístico, no nível lexical e morfossintático. São quatro as categorias propostas pela autora, as quais não são estanques: caso genitivo, relação som e letra e estrutura fonotática, léxico e ordem de palavras, e sintagma nominal composto. Devido às especificidades do *corpus* analisado no presente trabalho, somente se empregará a categoria “léxico e ordem de palavras”. Tal categoria diz respeito à apropriação de traços da língua inglesa envolvendo léxico e ordem de palavras. A autora explica que há casos em que se observam combinações de sintagmas nominais espelhando a gramática da língua inglesa, em que o adjetivo ou nome, funcionando como atributo, precede o substantivo. Nesses casos, há combinações com termos em português e inglês, somente inglês e somente português.

Na análise do *corpus*, constatou-se a ocorrência de casos em que há combinação de sintagmas nominais espelhando a gramática da língua inglesa, em que o adjetivo ou nome, funcionando como atributo, precede o substantivo, apresentando combinações de termos em português-inglês (grupo 1) e somente português (grupo 2). Registrou-se também um caso em que há combinação de sintagma nominal e verbal, constituindo uma oração (grupo 3); e a ocorrência de duas frases nominais (grupo 4). No Quadro 1, podem-se observar os nomes dos estabelecimentos comerciais e produtos devidamente dispostos de acordo com a categoria “léxico e ordem de palavras” e suas subcategorias.

Quadro 1 – Categorização linguística dos fenômenos translíngues ou transglóssicos identificados nos nomes de estabelecimentos comerciais e produtos

<i>Caso</i>	<i>Grupo</i>	<i>Estabelecimento ou produto, local e endereço eletrônico</i>	<i>Nome do estabelecimento ou produto</i>
Léxico e ordem de palavras	1	Empresa de serviço de <i>design</i> em Ribeirão das Neves-MG http://www.uaisodesign.com.br/portfolio/identidade-visual-uai-so-design-marketing-digital/	Uai Sô Design & Marketing Digital
		Loja de jogos e acessórios em Divinópolis-MG https://www.facebook.com/uaigamerjogoseacessorios	Uai Gamer
		Empresa de viagens em Tiradentes-MG https://www.tripadvisor.com.br/ShowUserReviews-g737098-d4053323-r465424583-Uai_Trip_Original_Trip-Tiradentes_State_of_Minas_Gerais.html	Uai Trip
		Centro comercial em Belo Horizonte-MG http://www.uaishopping.com.br/site/	Uai Shopping
		Bar, restaurante, lanchonete, creperia em São Sebastião, Brumadinho-MG http://guiadaestradaareal.com.br/empresa/uai-so-crepe-bar/	Uai Sô Crepe Bar
		Blog de música mineira http://uaisomusic.blogspot.com/	Uai Sô Music
		Estacionamento privado em Belo Horizonte http://www.mercadomineiro.com.br/index.php?m=empresa&id=1900&empresa=Uai+Park+Estacionamentos+-+Carmo%2FSion	Uai Park Estacionamentos – Carmo/Sion
	2	Loja de açaí na Av. Santa Cruz, Centro Machado-MG https://www.uairango.com/mg/uai-so-acai	Uai-Sô Açaí
		Lanchonete, cafeteria em Paracatu-MG < http://www.localja.com.br/anuncios/lanchonetes-132/cafes-cafeterias-1147/uai-so-pao-de-queijo-	Uai Sô! Pão de Queijo

		69955>	
	3	Equipe de aerodesing Belo Horizonte https://d.facebook.com/uaisoflyaerodesign/?__tn__=CH-R	Uai, Sô! Fly!!!
	4	Empresa de comida culinária regional https://flaviotartuce.jusbrasil.com.br/artigos/121822514/uai-in-box-nao-deve-imitar-rede-de-comida-chinesa	Uai in Box
		Cerveja artesanal em Belo Horizonte http://www.bairrojardimcanada.com.br/cerveja-uai-so-serious-da-verace-e-premiada/	Uai Sô Serious

Fonte: Adaptado de Assis-Peterson, 2008.

Observações, ponderações acerca da possibilidade de prática reflexiva a partir dos dados linguísticos analisados

Acredita-se que o incentivo à observação e análise dos nomes dos estabelecimentos comerciais e produtos, tanto no cenário urbano quanto na internet, corresponde a uma prática de estudo linguístico que reforça a agência dos aprendizes, ao expandir os espaços de contato com questões de língua e, consequentemente, ao permitir-lhes momentos e espaços mais variados de observação e reflexão sobre fenômenos da linguagem e aprendizagem. Entende-se que dar ao aluno papel participativo na aprendizagem de línguas é primordial, de acordo com visões dialógicas de ensino-aprendizagem de língua. Por isso, incentivar o Sherlock Holmes que há nos alunos é fundamental. A prática de observação e análise dos nomes de estabelecimentos comerciais e produtos possibilita aos alunos desenvolver suas habilidades de análise lexical e sintática, sendo possível descrever padrões de regularidade sintática do português e do inglês (posição de substantivo e adjetivo) e semelhanças em termos de sonoridade entre palavras etc. A fim de explorar ao máximo a atividade proposta, poder-se-ia convidar o aluno a produzir exemplos de criações linguísticas com as regularidades ou irregularidades linguísticas observadas, sempre pensando em fazer o aluno-detetive trilhar o caminho em direção à elevada consciência das línguas.

Observa-se oportunamente que esses movimentos linguísticos e culturais parecem motivados por interesses comerciais e econômicos. O que explica que tais produções linguísticas analisadas se encontrem no cenário comercial urbano e virtual. Sem dúvida, propor a atividade de registro e análise dos nomes de estabelecimentos comerciais e produtos, em que se vê contato entre línguas (mineirês e inglês), corresponde a uma forma de fazer o aluno reconhecer espaços fora da sala de aula como espaços legítimos de observação, de discussão e de aprendizagem de língua. Possibilitam não somente falar de língua, mas também de aprendizagem de língua, a fim de conscientizar o aluno de que é

possível aprender língua fora da sala de aula e sem um professor – esclarecer-lhe que essa aprendizagem deve ser personalizada. O ganho que se tem com essa atividade de registro e análise dos nomes de comércios e produtos compreende o rompimento das barreiras entre as salas de aulas e dos muros das escolas na aprendizagem de línguas, e o entendimento de que esse movimento de ruptura acompanha a visão teórica, metodológica e prática multidisciplinar e transcultural.

A prática proposta se mostra muito interessante ao possibilitar a abordagem conjunta de questões de fala e escrita no ensino de línguas. O fato de que ao aluno seja dada a oportunidade de observar a variante mineira do português brasileiro (apesar de restringir-se neste trabalho a apenas duas expressões “uai sô” e “uai”) proporciona inteirar-se de um aspecto da língua (a fala) que não é explorado como se deveria, devido ao que se poderia chamar de certa hegemonia da produção escrita nos espaços acadêmicos – menos explorada ainda se se trata de uma variante oral da língua, como é o caso do mineirês. Essas variedades orais do português do Brasil geralmente têm pouco espaço para serem trabalhadas em sala de aula do ensino fundamental, sendo mais estudadas por linguistas e estudantes de letras em ambientes acadêmicos. Importa explicar que o pouco incentivo ao trabalho com as variedades orais do português brasileiro se deve à hegemonia econômica, política, social e, conseqüentemente, linguística da Região Sudeste, especificamente do Estado do Rio de Janeiro. Por isso, a variante sudeste da língua acaba sendo empregada como a norma culta, a que deve ser utilizada nas instituições e espaços de poder.

Tratar das variantes regionais do português do Brasil é a forma mais didática de mostrar ao aluno que a língua são várias línguas, e que não se aprende uma língua apenas, mas uma variedade de línguas em constante movimento e, conseqüentemente, em contínuo contato. Por isso, ressalta-se aqui o multilinguismo como importante pressuposto na descrição da língua. O mineirês, como variante regional da língua, exemplifica a estratificação interna de uma língua nacional ou a diversidade intralingual de que falava Bakhtin (DUFVA *et al.*, 2011). É profícuo para o aluno por ênfase na habilidade de lidar com usos situados da língua ou no conhecimento procedimental, especialmente ao reconhecer a profusão de contextos novos em que se devem fazer coisas com a língua – contextos que se multiplicam com rompimento das barreiras entre línguas, culturas, economias, tecnologias e instituições (entre elas, a escola). Essa proposta de atividade prática de registro e análise dos nomes de estabelecimentos comerciais e produtos se justifica ao promover o rompimento das fronteiras de ensino-aprendizagem do português do Brasil e do inglês, aproximando as

práticas pedagógicas em sala de aula e imprimindo dinamicidade ao processo de ensino-aprendizagem. Consiste em uma interessante atividade prática que permite analisar tanto o processo de estratificação interna da língua (regionalismos, como o mineirês) quanto a pluralidade de línguas (português, inglês etc.), promovendo um trânsito pelos espaços das salas de aula, o ambiente urbano e o meio virtual.

Abordar as variantes regionais da língua possibilita também falar sobre preconceitos gerados por práticas discursivas que geralmente estão permeadas por questões econômicas, políticas, culturais e ideológicas. Permite esclarecer que se a variante regional do sudeste, especificamente a do Estado do Rio de Janeiro, é a variante usada como a forma padrão – a que aparece nas produções textuais das instituições, por exemplo –, isso se deve a lutas de poder, batalhas travadas para reprodução, manutenção e transformação da hegemonia (FAIRCLOUGH, 2001), o que se reflete diretamente na visão que se tem da língua e na visão que o sujeito tem de si mesmo, pois se acredita que um dos mais significativos efeitos ideológicos do discurso é a constituição dos sujeitos (FAIRCLOUGH, 2001). É importante que o aluno entenda que algumas variantes regionais do português, entre elas o mineirês, não se encontram contempladas nas produções textuais institucionais (por exemplo, no livro didático de ensino de língua portuguesa) devido a práticas sociais e discursivas de produção e reprodução das relações de dominação. Por isso, acredita-se que é extremamente produtora e viável a defesa de Fairclough (2001) por uma modalidade de educação linguística que enfatize a consciência crítica dos processos ideológicos no discurso, para que as pessoas se tornem conscientes de sua própria prática e mais críticas dos discursos investidos ideologicamente a que são submetidas.

Especialmente por se estar estudando construções linguísticas mestiças, parece oportuno falar de uma polifonia presente nesses nomes de estabelecimentos comerciais e de produtos. Parece tratar-se de uma soma e/ou mescla de vozes que se ajudam mutuamente na vocalização de algo novo. Mesmo que essas vozes sejam advindas do mesmo enunciador, esse acaba adotando duas identidades simultâneas ao fazer uso de duas línguas distintas, se se considera que um sujeito pode produzir várias identidades dependendo do contexto cultural e sociodiscursivo em que se encontra. Nessa polifonia, observa-se a voz do português brasileiro regional (o mineirês, especialmente representado na expressão “uai sô” e “uai”), com todas as suas idiossincrasias relacionadas com representatividade social, política, histórica, geográfica etc.; assim como se observa a voz inglesa, costumeiramente associada a poder, hegemonia, tecnologia, ciência etc., voz essa em processo de

desterritorialização. Nessa multiplicidade de vozes ou multivocalidade, como diria Assis-Peterson (2008), especialmente proporcionada pela diversidade linguística, parece não haver conflitos irresolutos, mas, sim, colaboração. Por que razão essas vozes deveriam temer-se? Por que elas deveriam se excluir? Essas questões motivam a reflexão sobre monolinguismo e translinguismo, e a importância de ver a língua em uso e em seus variados contextos. O inglês, no caso, comporta-se como voz estrangeira que atravessa a fronteira para compartilhar expressões ou para dizer algo diferente, a fim de atender aos interesses do usuário de línguas. É interessante pensar que são vozes que rompem fronteiras e se encontram para dizer algo novo ou de forma nova, e, especialmente, para mostrar na prática o fenômeno da variedade linguística.

Concluindo pelo ensino-aprendizagem de línguas a partir da perspectiva da variação linguística

O signo mestiço destaca a questão do uso da língua em diferentes contextos e com diferentes propósitos. Convém dizer que a mestiçagem da língua é bem-vinda quando promove o crescimento e atende às necessidades dos seus usuários. O diálogo entre línguas e culturas que se observa no processo de mestiçagem – também chamado de uso heteroglóstico da língua – configura-se um caminho seguro em direção à alteridade e à emancipação em todos os sentidos. Parece apropriado pensar na prática linguística da mestiçagem como indício da agência do usuário de línguas e da sua habilidade de criar e fazer sentido especialmente devido à realidade contundente desses espaços dialógicos. Isso só é possível se a língua é compreendida não como objetivo em si mesmo, mas como meio de alcançar o ser humano e de fazer sua vida mais digna.

Referências

- ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de. Como ser feliz no meio de anglicismos: processos translógicos e transculturais. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, nº 47, v. 2, p. 323- 340, jul./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tla/v47n2/a04v47n2.pdf>> Acesso em: maio-junho de 2018.
- DUFVA, Hannele et al. Languages as objects of learning: language learning as a case of multilingualism. **Apples – Journal of Applied Language Studies**, v. 5, nº 1, p. 109-124, 2011. Disponível em: <http://apples.jyu.fi/article_files/v5-8_Dufva_et_al_final.pdf> Acesso em: maio-junho de 2018.
- DUFVA, Hannele. Language learning as dialogue and participation. In: E. Christensen, L. Kuure, A. Mörch, & B. Lindström (Eds.). **Problem-based learning for the 21st century. New Practices and Learning Environments**. 2013. p. 51-72. Aalborg: Aalborg University Press. Retrieved from <<http://vbn.aau.dk/da/publications/problembasedlearning-for-the-21st-c...>>

FAIRCLOUGH, N. Teoria social do discurso (Cap. 3). In: **Discurso e mudança social**.
Brasília: Editora UnB, 2001.

**O GÊNERO REPORTAGEM NO LIVRO DIDÁTICO:
O PROCESSO DE DIDATIZAÇÃO DA ESFERA JORNALÍSTICA À SALA DE
AULA⁶⁰**

Camila Rodrigues Viana- UFT⁶¹
Elem Kássia Gomes- UFT⁶²

Resumo

O presente trabalho intitulado *O gênero reportagem no Livro Didático de Língua Portuguesa: o processo de didatização* visa analisar o tratamento didático e a capacidade linguístico-discursiva proposto pelo Livro didático (LD), bem como comparar o uso do gênero em dois contextos distintos, na esfera jornalística e na escolar. Dentro desse contexto, ancora-se em uma discussão teórica na perspectiva da Linguística Textual (LT), tendo como corpus uma reportagem extraída do *Jornal Folha de São Paulo*, acervo digital, e a forma didatizada desse mesmo exemplar, veiculada no LD de Língua Portuguesa voltado para o 9º ano do ensino fundamental anos finais: *Português- linguagens*. Contribui-se, desse modo, com construções reflexivas acerca de noções comunicativas, de como circula o gênero em análise para promover a competência discursiva e da funcionalidade das práticas de linguagens em diferentes contextos para uma prática consciente, letrada e responsiva, interligando duas áreas hoje de vital importância social, a saber, a comunicação e a educação.

Palavras-chave:

Gênero reportagem; Livro Didático; Didatização; Linguística Textual

Introdução

Os discursos jornalísticos, por meio da influência da imprensa, mídia e globalização, tornaram-se referência de linguagem para a escola e intensificaram conforme Marcuschi (2005) e Charaudeau (2009), a noção de gênero textual como unidade de análise linguística, algo que permitiu a valorização dos gêneros jornalísticos e sua inserção nos Livros Didáticos (doravante LD). Nessa perspectiva, destaca-se que a origem do LD está diretamente ligada à cultura escolar, mas foi apenas com a invenção da imprensa, no final do século XV, que os livros “tornaram-se os primeiros produtos feitos em série” e a concepção do livro “como fiel depositário das verdades científicas universais” foi se concretizando (GATTI JÚNIOR, 2004, p. 36).

Inserido em um contexto sócio-histórico e cultural, o LD pode ser considerado como um instrumento mediador do ensino e de aprendizagem que, em diferentes situações,

⁶⁰ Artigo fruto da disciplina Produção Textual e Ensino, cursada no Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Línguas e Literaturas (PPGL) da Universidade Federal do Tocantins (UFT), tendo o professor Drº João de Deus Leite como responsável do componente curricular e a professora Drª Janete Silva dos Santos como orientadora das autoras.

⁶¹ Doutoranda do PPGL. Docente da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). E-mail: teachercamilars@gmail.com

⁶² Doutoranda do PPGL. Docente da Rede Estadual de Ensino do TO. E-mail: ekg04@hotmail.com

organiza os objetos de ensino. Em função das esferas de produção, de avaliação e de circulação, as quais envolvem, necessariamente, as editoras, os programas oficiais, os professores e os alunos, ocorrem embates quanto aos interesses voltados tanto para a estruturação e organização linguística quanto para a aplicabilidade do LD na educação (BUNZEN, 2007).

Dessa forma, ao se trabalhar os gêneros jornalísticos, veiculados em LD no contexto de ensino (escolar), é necessário que o gênero e sua abordagem recebam tratamento diferenciado, visto que passam a ser objetos de ensino e aprendizagem. Logo, o gênero passa a atuar numa esfera diferente daquela para a qual foi produzido, portanto, passa a atender a uma prática social específica que cumpre propósitos comunicativos também específicos, no caso transforma-se em um texto para fins didáticos.

O processo de transferência do gênero reportagem de uma esfera para outra possibilita uma discussão teórica na perspectiva na Linguística Textual (LT), partindo da análise do gênero e sua atuação em dois contextos diferentes, na esfera jornalística e na escolar. Para esta análise tem-se como corpus uma reportagem extraída do *Jornal Folha de São Paulo*, acervo digital, e a forma escolarizada desse mesmo exemplar, veiculada no LD de Língua Portuguesa voltado para o 9º ano⁶³ do ensino fundamental aos finais: *Português-linguagens*⁶⁴.

Em prol da análise proposta, foi trilhado um caminho rumo à compreensão do tratamento didático e da capacidade linguístico-discursiva do gênero reportagem proposto pelo LD de Língua Portuguesa *Português- linguagens*. Neste caminho priorizou-se a descrição das atividades propostas a partir da reportagem, com foco também na maneira como o LD em pauta aborda o gênero para fins didáticos e na comparação do modo em que o gênero reportagem se configura tanto na esfera jornalística como na escolar, considerando seus aspectos contextuais e textuais, na perspectiva da LT.

Tendo como base os objetivos mencionados, fez-se necessário um arcabouço teórico que adotasse a premissa de que “a partir da ‘virada pragmática’ nos anos 70, observa-se um conjunto de questionamentos sobre o papel do ensino de Língua Portuguesa na escola” (BRASIL, 2016, p. 9), bem como a concepção de que os domínios discursivos em que os textos circulam são reguladores de sentidos, relativamente estáveis e também de objetivos

⁶³ O foco da pesquisa direcionado ao 9º ano foi devido ao gênero reportagem ser abordado pela obra apenas nessa fase de ensino, além de que essa etapa faz passarelas de saberes que serão ampliados e aprofundados no Ensino Médio.

⁶⁴ Organizado pela editora Saraiva e escrito por William Cereja e Thereza Cochar. 2015. Aprovado pelo PNLD de 2017-2019.

comunicacionais (BAKHTIN, 2011; MARCUSCHI, 2005). Desse modo, a concepção adotada como base epistemológica e metodológica foi a perspectiva da LT, especialmente a fase considerada como *virada cognitiva* e a proposta acerca do ensino de gêneros para Bakhtin (2011).

Contribui-se, desse modo, com construções reflexivas acerca de noções comunicativas, de como circula o gênero em análise para promover a competência discursiva e da funcionalidade das práticas de linguagens, em diferentes contextos para uma prática consciente, letrada e responsiva, interligando duas áreas hoje de vital importância social, a saber, a comunicação e a educação que podem ressignificar as práticas pedagógicas na mediação do LD.

O Livro Didático como objeto de Análise da Linguística Textual

No transcorrer da história do LD, vinculado à escolarização, percebe-se que foram inúmeras as formas de categorizá-lo, sendo também variadas dependendo do contexto histórico e pedagógico e dos fatores políticos, econômicos, sociais, linguísticos e metodológicos que interferiram na sua inserção e utilização no ensino (RODRIGUES-SILVA, 2015).

De acordo com Lopes (2007, p. 208), o LD é “uma versão didatizada do conhecimento para fins escolares e/ou com o propósito de formação de valores que configuram concepções de conhecimentos, de valores, identidades e visões de mundo”. Pode ser visto também, como “uma obra escrita (ou organizada, como acontece tantas vezes) com a finalidade específica de ser utilizada numa situação didática, o que a torna, em geral, anômala em outras situações” (MOLINA, 1987, p. 10).

O LD, desde a década de 70 e, principalmente, a de 80, era visto “como uma tecnologia pouco adequada a processos efetivos de aprendizado; como resultado de interesses econômicos envolvidos em sua produção e comercialização, além de “exercer sobre a ação docente e sobre o currículo” (ROJO; BATISTA, 2003, p. 45). A língua abordada nos LD, nessa época, conforme Marcuschi (2005, p. 23), era “desvinculada dos usuários, descolada da realidade, semanticamente autonômica e a-histórica” e o ensino de Língua Portuguesa no Brasil se voltava apenas “para a exploração da Gramática Normativa, em sua perspectiva prescritiva” (BEZERRA, 2010, p. 39).

Marcuschi e Suassuna (2007) acrescentam que as gramáticas tradicionais, no ensino da Língua Portuguesa, por muito tempo, foram consideradas como um bom modelo de prática e uso da língua. Nesse contexto, “por que insistir em práticas de ensino que, por mais

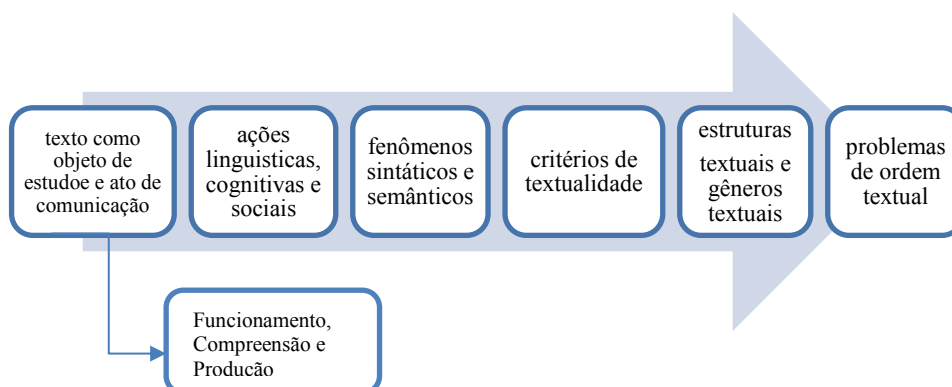
bem intencionadas que sejam, andam na contramão com a aprendizagem?” (BUZEN, 2000, p. 36). Essa indagação vai ao encontro dos ideais dos movimentos dos anos 80, período no qual o contexto educacional almejava uma transformação na didática do ensino de Língua Portuguesa.

Nessa perspectiva, “nos últimos 30 anos, surgiu uma ampla literatura na qual se discutiu o modo como vinha se processando o ensino de língua materna no Brasil” e a “língua passou a ser entendida enquanto produto da atividade constitutiva da linguagem” (SANTOS, 2007, p. 30-31). Desse modo, a leitura passa ser “vista como processo de interação autor/ texto/ leitor, em determinadas circunstâncias de enunciação e no quadro das práticas socioculturais contemporâneas de uso da escrita” (ALBUQUERQUE, 2006, p. 21). Essa nova concepção demonstra quebras de paradigmas nas práticas pedagógicas de ensino. Especialmente, os modelos (sócio) interacionista/ discursivo da linguagem que ganharam evidência nas práticas de ensino.

Conforme Rangel (2005, p. 14), houve “uma ‘virada pragmática’ no ensino de língua materna, caracterizada por uma brusca mudança na concepção do que seja ensinar língua materna”, concepção esta que tem no uso da linguagem o objeto de reflexão, ou seja, princípios da Linguística Textual (LT), da Pragmática, que proporcionam novos pontos de vista sobre a linguagem, seu uso em textos e sua materialização em gêneros textuais.

Considerando essa perspectiva, conceitua-se LT como “estudo das operações linguísticas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção, funcionamento e recepção de textos orais ou escritos” (MARCUSCHI, 1983, p. 12-13 Apud KOCH, 2016, p. 27). Sob esse viés, vale traçar uma visão panorâmica das principais características LT, por meio do organograma 1, que influenciaram tanto práticas de ensino de Línguas como na organização linguística de LD.

Organograma 1: Características da Linguística Textual



Fonte: Elaboração das autoras

A partir do esquema proposto, podemos notar que LT tem como base o texto⁶⁵, na interação por meio da linguagem, em diferentes funcionalidades comunicativas e, conforme assegura Koch e Elias (2007, p. 11), a construção de um texto se dá a partir da “interação entre um determinado texto e o sujeito, sendo que a leitura torna-se uma atividade complexa que permite a promoção de sentidos, que se realizam evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual” e na sua forma de “organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo”.

A linguagem, nessa perspectiva, é um processo e produto social que, de acordo com Bakhtin (2011), configura-se como uma prática social sendo influenciada pelo meio, ou seja, um processo de interação verbal que perpassa o social resultando em enunciados. A língua é constituída de aspectos internos e externos que transmitem diferentes efeitos em seus enunciados, implicando na construção dos sentidos pelos interlocutores. Koch (2016, p. 9), acrescenta que a concepção de linguagem como forma (lugar) de ação ou interação, é aquela que encara a linguagem “como atividade, como forma de ação, ação interindividual finalisticamente orientada; como lugar de interação que possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos tipos de atos, que vão exigir das semelhantes reações e ou comportamentos”.

Nesse sentido, mudanças significativas, na atualidade, são percebidas após implantação dessas concepções, especialmente nas recomendações e normativas das políticas públicas nacionais⁶⁶ voltadas tanto para o ensino de Língua Portuguesa como para a estruturação do LD com o intuito de aprimorar o padrão de qualidade dos LD e das propostas pedagógicas adotadas na rede pública da Educação Básica. Dentre elas vale apontar, as divisões do ensino da Língua Portuguesa (que não se restringem apenas ao conhecimento da norma padrão da língua) a oralidade, a produção de texto escrito, o conhecimento linguístico e a leitura.

Percebe-se, desse modo, uma evolução tanto estrutural como linguística na seleção dos conteúdos dos LD. Assim, ao trabalhar com a Língua Portuguesa, na perspectiva da LT, deve-se levar em conta que este possui um funcionamento direcionado ao uso efetivo da

⁶⁵ Primeiro momento concebido como “ a) unidade linguísticas (do sistema) superior à frase; b) sucessão ou combinação de frases; c) cadeia de pronominalizações ininterruptas; d) cadeia de isotopias e e) complexo de proposições semânticas” (KOCK, 2016, p. 25).

⁶⁶ Conforme afirma Munakata (1999, p. 593), “a partir de 1996, o Governo Federal, por intermédio de uma equipe formada pelo Ministério da Educação, passou a avaliar os livros didáticos, ao menos aqueles encaminhados pelas editoras. Isso acabaria por constituir um novo grupo de leitores – o dos avaliadores –, reduzidíssimo em número, mas altamente poderoso, na medida em que é capaz de influir sobre a aquisição, pelo governo, de livros didáticos, numa operação comercial que envolve dezenas de milhões de exemplares”.

língua, em diferentes contextos, abrangendo os tipos e gêneros textuais, aspectos textuais e gramaticais, a coesão textual (nível dos constituintes linguísticos), a coerência conceitual (nível semântico, cognitivo, intersubjetivo e funcional) e o sistema de pressuposições (nível pragmático da produção de sentido no plano das ações e intenções).

Uso dos gêneros: da esfera jornalística à sala de aula⁶⁷

Nos atuais postulados que regem o ensino de Língua Portuguesa, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a estruturação dos LD, Plano Nacional de Livro Didático (PNLD), recomendam que “todo texto se organize dentro de determinado gênero”, logo, “a prática deve se encaminhar para um ensino em que o aluno saiba empregar os diversos gêneros de forma segura e habilidosa” (BRASIL, 1998, p. 21-23). Sob esse viés, nota-se direcionamentos para uma prática mais reflexiva e com uso de textos que permeiam vários contextos da sociedade, bem como o uso da diversidade dos gêneros textuais/discursivos no ensino.

Ao trabalhar com os gêneros de forma diversificada, os professores trilharão caminhos, que além de substituir a abordagem descontextualizada e o ensino normalista, centrado na subjetividade do indivíduo, valorizará uma condição dialógica de constituição de sentido (s), na qual o leitor/aprendiz será visto como um ser ativo, capaz de compreender a funcionalidade da língua em diferentes contextos a partir do processo de ensino e aprendizagem.

Para atender a proposta da LT, vale pontuar o modo de como os gêneros do discurso devem ser aplicados no ensino, pois os gêneros “refletem de modo mais imediato, preciso e flexível todas as mudanças que transcorrem na vida social” e seus “enunciados e seus tipos são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem” (BAKHTIN, 2011, p. 268).

Os gêneros se concretizam em textos, por meio do discurso, e sua concretização se dá a partir de três fases: escolha do *tema*⁶⁸, da *composição*⁶⁹ e do *estilo*⁷⁰ (BAKHTIN, 2011), tornando-os objetos de ensino, que são determinados pela comunicação discursiva. Segundo

⁶⁷ Entendemos aqui como suporte de um gênero um *lôcus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto. Numa definição sumária, pode-se dizer que suporte de um gênero é uma superfície física em formato específico que suporta, fixa e mostra um texto (MARCUSCHI, 2003, p. 8).

⁶⁸ Momento destinado ao conteúdo temático e se refere ao que é dito em uma interação verbal.

⁶⁹ A estrutura de um texto.

⁷⁰ Escolha dos recursos linguísticos-discursivo.

Bakhtin (2011, p. 303), os gêneros do discurso são “considerados tão relevantes quanto as formas gramaticais”, pois estão cristalizados no nosso cotidiano e na prática da linguagem.

Nesse contexto, pode-se dizer que “nenhum fenômeno novo (fonético, léxico, gramatical) pode integrar o sistema da língua sem ter percorrido um complexo e longo caminho de experimentação e elaboração de gêneros e estilos” (BAKHTIN, 2011, p. 268).

Bakhtin classifica os gêneros do discurso em primários e secundários, ou ainda, em simples⁷¹ e complexos⁷².

Rojo (2015) assegura que as práticas de linguagem, gêneros do discurso, ou enunciações se dão sempre de maneira situada, em diferentes esferas ou campos de circulação dos discursos como o científico, jornalístico, literário, artístico, de entretenimento, íntimo, familiar e assim por diante. Entretanto, ao se trabalhar os gêneros na escola, veiculados em LD, no contexto de ensino (escolar), os mesmos merecem tratamento diferenciado, visto que passam a serem objetos de ensino e aprendizagem. Assim,

toda introdução de um gênero na escola é o resultado de uma decisão didática que visa a objetivos precisos de aprendizagem, que são sempre de dois tipos: trata-se de aprender a dominar o gênero, primeiramente para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, para melhor compreendê-lo, para melhor produzi-lo na escola ou fora dela; e, em segundo lugar, de desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e que são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes ((SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p.80).

Nesse processo de didatização, inserção e escolha dos gêneros nas práticas de ensino, faz-se necessário compreender que a transferência de um gênero para a escola, como é o caso da reportagem, foco da pesquisa, implica em transformação, já que ele sofre uma mudança de lugar social, diferente da sua origem, nesse caso, a esfera jornalística. Nessa mudança, o gênero não tem mais o mesmo sentido (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

No que tange a produção do texto jornalístico, Cotta (2005) alega a importância do jornalista gerenciar informações sobre um determinado fato ou acontecimento, bem como direcionar várias versões, entretanto, deve-se ter cuidado que “não é função dele tentar conduzir o leitor nesse ou naquele sentido. O leitor é quem deve avaliar e julgar a informação transmitida pela mídia” (COTTA, 2005, p. 79).

O gênero reportagem, na esfera jornalística, pode ser conceituado como uma “cobertura detalhada e aprofundada de fatos recentes e de grande repercussão ou de temas que o repórter procura desdobrar em seus aspectos mais importantes” (LOPES-ROSSI,

⁷¹ condizem às “circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea” (BAKHTIN, 2011 [1952-53/1979], p. 282), ou seja, aos diálogos mais diários e um uso da linguagem mais direta, como um recado.

⁷² vinculam-se às situações mais elaboradas “em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída” (BAKHTIN, 2011, p. 282)

2008, p.61), visto também, como um gênero mais complexo e mais elaborado do jornalismo por envolver “coleta minuciosa de dados, entrevistas, consulta a outras mídias como rádio, TV e internet”, além de nele “predominar os tipos de discurso do mundo do narrar: narração e o relato interativo, com sequências narrativas, descritivas e dialogais (BALTAR, 2004, p. 132).

Já no âmbito escolar, o gênero reportagem como objeto de ensino, apresenta uma nova função social. Conforme Charaudeau (2009, p. 221)⁷³ menciona, a “reportagem jornalística trata de um fenômeno social ou político, tentando explicá-lo”, “como uma série de acontecimentos produzidos no espaço público, gerando interesse geral”. E assim, comungando com a concepção de Schneuwly e Dolz (2004, p. 74) defende-se os gêneros como objeto de ensino pela “hipótese de que é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam se nas atividades do aprendiz”.

Análise do gênero reportagem: esfera jornalística x escolar

As discussões dos capítulos anteriores são perpassadas por reflexões e noções de que o texto possui uma materialidade textual, uma unidade de sentido, com condições de produção, e cada gênero tem uma função específica, além de ter critérios de textualidade⁷⁴. Dessa forma, o gênero reportagem será analisado, com (de) marcações de elementos textuais e discursivos, tanto no campo jornalístico como no escolar, circunscrito LT e nas concepções da pesquisa qualitativa, do tipo documental.

O corpus foi composto por uma reportagem intitulada de *Teclar demais no celular pode causar WhatsAppinite*, extraída do acervo digital do *Jornal Folha de São Paulo* e pela versão escolarizada desse mesmo exemplar, veiculada no LD de Língua Portuguesa voltado para o 9º ano do ensino fundamental aos finais: *Português- linguagens*⁷⁵.

No que se refere à estrutura composicional do gênero reportagem, de acordo com Baltar (2004) deve seguir os seguintes aspectos: 1) manchete⁷⁶ (compreende o título da reportagem); 2) lead⁷⁷ (pequeno resumo que aparece depois do título); 3) corpo

⁷³ Pesquisador que se dedicou a estudar a reportagem numa perspectiva de gêneros discursivos e com valor didático.

⁷⁴ Coesão, Coerência, Situacionalidade, Intencionalidade, Intertextualidade, Informalidade e Aceitabilidade (KOCH, 2016).

⁷⁵ A obra é organizada em quatro unidades temáticas por volume, cada uma, por três capítulos, totalizando 12 por volume. Vale enfatizar, que o gênero reportagem é proposto apenas neste volume.

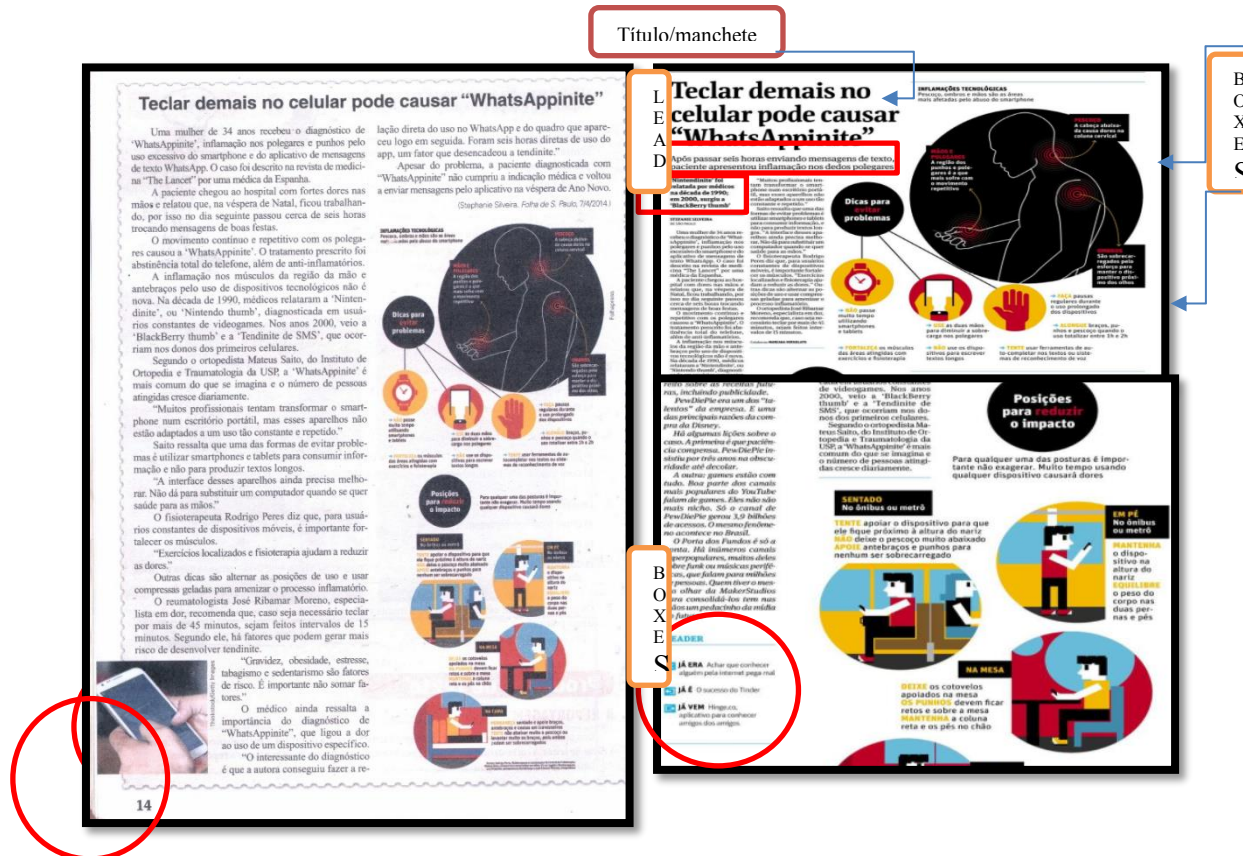
⁷⁶ Função apelativa com a finalidade de chamar a atenção do leitor.

⁷⁷ Relato inicial do texto, devendo informar o que é mais importante e não o mais interessante.

(desenvolvimento específico para público-alvo); 4) Olho⁷⁸ (recurso gráfico), 5) boxes⁷⁹ (caixa de texto diferenciada pela cor e que ganha destaque por utilizar textos combinados com tabelas, gráficos, glossários ou fotos) e 6) subtítulo ou gravata, quando houver necessidade. Dessa forma, as Figuras 1 e 2 retratam como o gênero reportagem foi proposto pela sua esfera de origem, a jornalista, jornal, e no ensino, no LD em pauta.

Figura 1: Reportagem veiculada no LD

Figura 2: Reportagem veiculada no jornal



Fonte: Cereja & Cochar, 2015, p.14

Fonte: Folha de São Paulo, 2014

Nessa perspectiva, nota-se que houve uma redução de elementos na diagramação, destacados em círculo na figura 2, e acrescentado recursos gráficos diferentes da versão original, conforme foi circulado na Figura 1. No que tange à manchete e ao corpo da reportagem, o LD foi fiel à esfera original, entretanto, retirou o lead com o seguinte enunciado: *Após passar seis horas enviando mensagens de texto, paciente sofreu*

⁷⁸ Frase de efeito ou impactante e é colocada em destaque, entre aspas, dentro de um pequeno box ou espaço e em meio às colunas em que são escritas as reportagens.

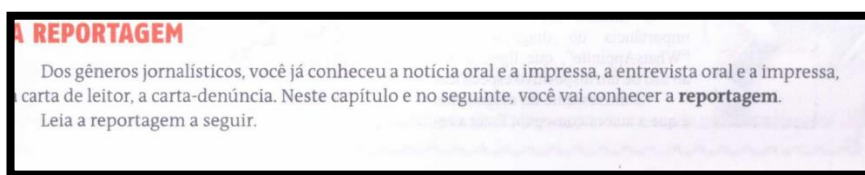
⁷⁹ É recomendável ter referenciais ao assunto (combinação entre linguagem verbal e não-verbal ou referência a outros textos de diferentes gêneros textuais).

inflamações nos dedos polegares. 'Nintendinite foi relatada por médicos da década de 1990 e 2000, surgiu a BlackBerry thumb'.

A partir das Figuras, constata-se que a reportagem veiculada no LD sofre constantes adaptações, tanto na sua composição textual como na estrutura organizacional. Logo, o gênero jornalístico abordado no LD, didaticamente, se transforma em texto jornalístico didático. Vale acrescentar, ainda, que ocorre uma alteração da organização da reportagem, por isso podemos dizer que o gênero se transforma em um *texto de livro didático*, inclusive com a (re) configuração da linguagem não-verbal, como está circulado na Figura 2⁸⁰.

Vale destacar, que o gênero não deixou de ser reportagem ao ser deslocado de campo discursivo e por ter restrições e alterações de elementos verbais ou não-verbais. Prosseguindo com a análise, no início do capítulo, antes da reportagem, é proposta uma apresentação do gênero, conforme a Figura 3. Logo em seguida, tem-se as atividades propostas, após a leitura da reportagem, como apresenta as Figuras 5.

Figura 3: O gênero reportagem apresentação do capítulo



Fonte: Cereja & Cochar, 2015, p 13

Figura 4: Atividade proposta pelo LD

1. Como a notícia, a reportagem também é um gênero jornalístico.
 - a) Em que a reportagem difere da notícia?
 - b) Em que veículos aparecem as reportagens?
2. Como vimos anteriormente, entre os gêneros jornalísticos existem os que visam à informação e os que visam ao comentário. Tomando por base a reportagem em estudo, responda: A que visa o gênero reportagem?
9. Reúna-se com seus colegas de grupo e, juntos, concluam: Quais são as características de uma reportagem?

Fonte: Cereja & Cochar, 2015, p17

Vale pontuar, que os gêneros jornalísticos mencionados na Figura 3, notícia, entrevista, carta ao leitor e carta-denúncia, foram abordados nas obras do 6º ao 8º ano. Logo, observa-se uma sequência lógica de construção e evolução da complexidade dos gêneros, pois de acordo com Baltar (2004) o entendimento de certos gêneros jornalísticos, precisam

⁸⁰ A imagem de uma pessoa escrevendo no celular não aparece na versão original.

de pré-requisitos, no caso da reportagem, a notícia. Assim, a coleção, teve uma organização linguística que atendessem essa lógica a fim de viabilizar a compreensão dos gêneros discutidos.

No início da atividade, na questão 1, o aprendiz é levado a diferenciar o gênero reportagem do gênero notícia. Por conseguinte, pede-se que o aluno identifique a finalidade desse gênero. Segundo Xavier (2010), a reportagem exige do jornalista um maior comprometimento com a informação, diferentemente da notícia⁸¹, uma vez que dá margem para a busca de diversas fontes que se inserem como determinantes no processo de compreensão do texto. O quadro 1 evidencia as principais diferenças desses gêneros.

Quadro 1: Diferenças dos gêneros notícia e reportagem

Notícia	Reportagem
Apura fatos	Lida com assuntos sobre fatos
A notícia tem como referência a imparcialidade	Trabalha com o enfoque, a interpretação
Opera em um movimento típico da indução (do particular para o geral)	A reportagem, com a dedução (do geral, que é o tema, ao particular – os fatos)
Trabalha muito com o singular (ela se dedica a cada caso que ocorre)	Focaliza a repetição, a abrangência (transforma vários fatos em tema)
Pauta centrada no essencial que recompõe um acontecimento	Trabalha com pauta mais complexa, pois aponta para causas, contextos, consequências, novas fontes

Fonte: Pena (2008, p. 76)

Tendo como base o quadro acima, pode-se verificar que apesar da proximidade desses gêneros cada um tem sua particularidade e funcionalidade e estabelecem diferenças, reflexão evidenciada consta na atividade proposta. Em suma, a reportagem difere da notícia em relação ao conteúdo, a extensão e a profundidade, especialmente devido ao fato de a reportagem ser construída baseada em declarações e opiniões de especialistas no assunto⁸². Outra diferença quanto à notícia, seria que na reportagem “a diagramação da revista divide um texto longo em texto principal e boxes no pé da página e na lateral. Tanto jornais quanto revistas apresentam fotos, ilustrações e informações em boxes e gráficos (LOPES-ROSSI, 2008, p. 61).

A partir dessas concepções, recomenda-se que ao mediar a organização linguística do material, o aluno seja orientado a fazer tais reflexões das diferenciações dos gêneros, construindo, desse modo, atitudes críticas e argumentos sobre vários pontos de vistas, não se restringindo apenas ao conteúdo temático proposto pelo livro, pois conforme define Bakhtin

⁸¹ textos informativos [que pertencem ao] tipo textual narrativo, com verbos no passado e em terceira pessoa, e procuram responder às questões: o quê? quem? quando? onde? No caso das notícias mais desenvolvidas, como as das revistas semanais, as perguntas como? por quê? e daí? também são respondidas, devido ao caráter explicativo dos textos nesse suporte (CUNHA, 2003, p.170).

⁸² Como por exemplo pessoas envolvidas no fato, material de arquivo consultado pelo jornalista e/ou pessoas especialista na área para proporcionar mais credibilidade a reportagem.

(2010, p. 272), “a compreensão é a primeira fase da responsividade”, em que o “papel ativo do outro, nesse caso, do leitor, surgirá por meio de atitudes, de pensamentos, da formação de opinião, da produção de enunciados na roda de amigos ou em outras esferas em que atue”.

As próximas questões, foram elaboradas com foco na leitura e na interpretação, com a finalidade de (re) conhecimento da estrutura linguística que configura a produção do gênero em estudo por meio das seções *planejamento do texto* e *revisão e reescrita*. No que tange aos aspectos linguísticos, no campo jornalístico, segundo Melo (1985), os gêneros jornalísticos são categorizados em: jornalismo opinativo (expor a opinião do autor do texto) e informativo (narrar fatos noticiosos). No caso da reportagem em análise, pode-se perceber que o gênero é do tipo informativo. Assim, possui uma construção de elementos narrativos, uma progressão temática, ordem do relatar, apresenta a predominância dos verbos no presente do indicativo e no pretérito perfeito do indicativo (simples), além de verbos no pretérito perfeito.

Para Koch (2008, p. 58), “a recorrência de tempo verbal tem função coesiva, indicando ao leitor/ouvinte que se trata de uma sequência de comentário ou de relato, de perspectiva, retrospectiva ou zero, ou ainda, de primeiro ou segundo plano, no relato”. Nota-se, também, que este LD procura estabelecer a intertextualidade⁸³ entre os gêneros escritos e orais, intercalados a outras vozes, ou seja, a polifonia. Ao longo da reportagem em pauta, nota-se discursos de autoridade, como o posicionamento do Fisioterapeuta e do ortopedista em relação ao “WhatsApp”.

Em consonância aos dados obtidos, observa-se que precisamos compreender que ao trabalhar um gênero com a finalidade didática, deve-se notar que o “gênero trabalhado na escola é sempre uma variação do gênero de referência, construída numa dinâmica de ensino-aprendizagem, para funcionar numa instituição, cujo objetivo primeiramente é este” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 69). Para isso Schneuwly e Dolz (2004) propõem o trabalho com as sequências didáticas⁸⁴, de modo a auxiliar o aluno a desenvolver competências linguísticas que facilitem o acesso a diferentes gêneros de maneira efetiva. Dessa forma, podemos considerar, por meio da concepção de Devitt (2004), que o gênero é construído diferentemente porque a situação é construída diferentemente.

⁸³ É o elemento constituinte e constitutivo do processo de escrita/leitura e compreende as diversas maneiras pelas quais a produção/recepção de um dado texto depende de reconhecimentos de outros textos por parte dos interlocutores, ou seja, dos diversos tipos de relações que um texto mantém com outros textos. (KOCK e ELIAS, 2006, p. 86)

⁸⁴ A sequência didática se organiza na seguinte estrutura: apresentação da situação, produção inicial, módulo 1, módulo 2, módulo 3 e produção final.

Reflexões finais

Ao longo do constructo teórico, concepções da LT e da análise do gênero reportagem, veiculado na esfera jornalística e escolar, foi possível perceber que temos de um lado o propósito comunicativo do gênero, segundo os manuais de redação jornalística, que vem a ser trazer informações, detalhar sobre fatos (acontecimentos), tema ou pessoa de interesse do público-alvo, por outro um propósito comunicativo, gênero como objeto de ensino, com uma composição que envolve o paradigma do professor e a proposta do LD.

Dessa forma, o LD fornece experiência de uma prática discursiva para os educandos e por meio da análise comparativa, foi possível perceber que a reportagem veiculada no LD sofre adaptações e as atividades propostas para trabalhar esse gênero consideram mais seus aspectos composicionais do que linguísticos. Assim, este estudo deixa a clareza de que, enquanto docentes, cabe-nos a responsabilidade de mediar os conhecimentos proporcionados pelo LD sem nos limitarmos (ou nos engessarmos) às atividades propostas por esse material.

Devemos nos reconhecer como protagonistas no ensino e agentes do letramento, bem como perceber a importância de conhecer como circulam os gêneros, da promoção da competência discursiva e da funcionalidade das práticas de linguagens, em diferentes contextos, para uma prática consciente e responsiva.

Referências

- ALBUQUERQUE, E. B. C. **Mudanças didáticas e pedagógicas no ensino da língua portuguesa: apropriações de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos PNLD 2017: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, 2016.
- BALTAR, M. **Competência discursiva e gêneros textuais: uma experiência com o jornal de sala de aula**. Caxias do Sul, RS: Educus, 2004.
- BUNZEN, C. Reapresentação de objetos de ensino em livros didáticos de língua portuguesa: um estudo exploratório. In: SIGNORINI I. (Org.). **Significados da Inovação no ensino de Língua Portuguesa e na Formação de Professores**. 1ed. Campinas: Mercado de Letras, 2007.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BUENO, L. **Os gêneros jornalísticos e os livros didáticos**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.
- CEREJA, W. R. COHAR, T.M. **Português- Linguagens- 9ºano**. 9 ed. São Paulo: Saraiva, 2015.
- CHARAUDEAU, P. **Discurso das mídias**. São Paulo: Contexto, 2007.
- CUNHA, Dóris Arruda Carneiro da. O funcionamento dialógico em notícias e artigos de opinião. In: DIONISIO, Angela; BEZERRA, Maria Auxiliadora; MACHADO, Anna Rachel (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, 3ª ed.

- GATTI JÚNIOR, D. **A escrita escolar da história: livro didático e ensino no Brasil**. Bauru, SP: Edusc; Uberlândia, MG: Edufu, 2004.
- KOCH, I. G. V. ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2007.
- KOCH, I. G. V. **A coesão textual**. 21. ed. São Paulo, Contexto, 2008.
- LOPES, A. C. **Currículo e Epistemologia**. Ijuí: Editora Unijuí, 2007, p. 205–228.
- LOPES-ROSSI, Maria A. G. Práticas de leitura de gêneros discursivos: A reportagem como proposta. In: PETRONI, Maria Rosa. **Gêneros do discurso, leitura e escrita: experiências de sala de aula**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008, p.138.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexão e ensino**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2008.
- MARCUSCHI, L. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
- MARCUSCHI, B.; SUASSUNA, L. **Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica**. 1 ed., 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- PENA, F. **Teoria do jornalismo**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- RANGEL, E. **Livro didático de língua portuguesa: o retorno do recalcado**. In: ROJO, R. H. R. BATISTA, A. A. G. (Orgs.) **Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- SANTOS, C. M. C. **O livro didático no Ensino Fundamental: as escolhas do professor..** Dissertação (Programa de Pós- Graduação em Educação) – Universidade Federal do Paraná. 2007.
- SCHNEWLY, Bernard, DOLZ, Joaquim & NOVERRAZ, Michelle. Sequências didáticas para o oral e a escrita: Apresentação de um procedimento. In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís Sales. **Gêneros orais e escritos na escola**. (Tard.e Orgs.) São Paulo: Mercado de Letras, p.71-91, 2004.
- SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

BOTÃO-DE-ROSA: FANTASMAGORIAS E ABSURDIDADE NO UNIVERSO DE MURILO RUBIÃO

Silvia Cristina Costa Porto ⁸⁵

Resumo:

Neste trabalho, propõe-se uma análise do conto “Botão-de-Rosa” de Murilo Rubião, onde se pretende, pela abordagem do gênero fantástico, analisar a presença do absurdo da condição humana nesta obra. A narrativa de Rubião tende ao chamado “fantástico contemporâneo”, e ao movimento da vanguarda hispano-americana. Fazendo uso dos acontecimentos cotidianos, onde o insólito é aceito naturalmente pelos protagonistas, a presença do absurdo é evidenciada pela atmosfera sufocante e opressora, pela irracionalidade e pelo desencantamento e solidão que conduzem os personagens na busca de um sentido quase sempre ausente. “Botão-de-Rosa” conta a história do personagem homônimo, vítima das instituições absurdas de seu tempo. Ao longo da narrativa, ele é preso, julgado e condenado à morte por um sistema judiciário parcial e corrupto, cujo funcionamento ele ignorava. Neste conto Rubião destaca a complexa relação homem-sociedade, ao abordar: justiça, totalitarismo, negação do sujeito e opressão institucionalizada. Para abordarmos o Absurdo, faremos uso das teorias presentes, principalmente, nas obras de Albert Camus, onde a definição de absurdo diz respeito ao confronto da irracionalidade do mundo com o desejo de racionalidade do homem, destacando-se as características do absurdo na narrativa de Rubião.

Palavras-chave:

Fantástico. Realismo mágico. Absurdo. Existencialismo.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como proposta uma leitura do conto Botão-de-Rosa do escritor mineiro Murilo Rubião, onde se pretende, por meio da abordagem do gênero fantástico, analisar a presença do absurdo, na obra deste autor.

Considerado um dos percussores da literatura fantástica no Brasil, Rubião nos apresenta, por meio de sua literatura, um mundo desencantado, onde os personagens parecem estar quase sempre em busca de um sentido diante do caos representado pela realidade que os circundam.

Esta perspectiva é observada em todas as obras deste autor, sobretudo no livro O Convidado, onde, por meio de contos como “a fila”, “o Bloqueio”, “os comensais”, “Botão-de-Rosa”, e “o convidado” observa-se a forte presença do absurdo, evidenciada pela atmosfera sufocante e opressora, pela irracionalidade, pelo desencantamento e solidão que

⁸⁵ Graduada em Direito e Letras: Língua e Literatura francesa pela Universidade Federal do Maranhão; mestranda em Teoria Literária: Literatura e subjetividade pela Universidade Estadual do Maranhão. Bolsista FAPEMA. E-mail: silviporto@icloud.com. Orientador: Prof. Dr. José Henrique de Paula Borralho. E-mail: jh_depaula@yahoo.com.br.

conduzem os personagens na busca de um sentido quase sempre ausente, ou presumivelmente ausente.

A obra de Rubião tende ao chamado fantástico contemporâneo, e ao movimento da vanguarda hispano-americana (Jorge Luís Borges, Júlio Cortázar, Gabriel García Marques, entre outros). Em *O convidado*, sua narrativa está voltada para os acontecimentos do cotidiano, ele não explora o suspense, a hesitação ou os mistérios, mas, ao contrário, as ocorrências insólitas são aceitas naturalmente pelos personagens e pelo leitor. Fazendo uso desses artifícios, Rubião promove, por meio de sua escrita, uma desconstrução do real, tal como o conhecemos, para nos expor um mundo desencantado, como forma de criticar a sociedade, as instituições e o próprio homem.

Em *Botão-de-Rosa*, Rubião nos apresenta a história do personagem homônimo, vítima de um direito absurdo. Ao longo da narrativa, Botão de Rosa é preso, julgado e condenado por um sistema judiciário parcial e corrupto, cujo funcionamento ele ignora completamente. Como um Joseph K. ele se vê entregue nas mãos dessa justiça que decidirá o seu destino, condenando-o, por fim, à pena de morte.

Para a abordagem da temática do Absurdo, faremos uso, neste trabalho, da filosofia do Absurdo de Albert Camus, presente nas obras *O estrangeiro* e *O mito de Sísifo*, destacando-se as características que apontam essa tendência na construção da narrativa fantástica, de forma decisiva, na obra de Rubião.

2. O FANTÁSTICO CONTEMPORÂNEO

Partindo da análise das obras de autores do século XX como Maurice Blanchot e Franz Kafka, Jean Paul Sartre, em seu artigo “*Aminadab: O fantástico considerado como linguagem*”, elabora uma nova visão do gênero fantástico, denominado por ele de fantástico contemporâneo.

Este seguimento do fantástico se difere do modelo teórico clássico proposto por Tzvetan Todorov em sua obra fundamental *Introdução à literatura fantástica*. Para Todorov, um evento fantástico só ocorre quando existe uma dúvida sobre se este evento é real, explicado pela lógica, ou sobrenatural, ou seja, regido por outras leis que desconhecemos. “Há um fenômeno estranho que se pode explicar de duas maneiras, por meio de causas de tipo natural e sobrenatural. A possibilidade de se hesitar entre os dois criou o efeito

fantástico. ” (TODOROV, 2004, p. 31). Assim, o fantástico seria essa hesitação, essa incerteza, ao longo da narrativa, quanto à realidade ou não dos eventos narrados.

No fantástico contemporâneo, por outro lado, não há lugar para o susto ou para a surpresa no interior do espaço narrativo. Não se observa essa hesitação crescente ao longo do texto. O mundo relatado é exatamente aquele cujas leis conhecemos, e não um mundo regido por leis sobrenaturais. O elemento insólito geralmente é retratado desde o início da narrativa, sendo incorporado pelo habitual, pelo cotidiano, como se dele fizesse parte naturalmente. Por mais extraordinários que sejam os eventos em que se veem enredados os seus personagens, eles não se deixam perturbar. Mesmo os fatos mais assombrosos acabam por ser tolerados ou admitidos como perfeitamente possíveis.

Para Sartre, essa versão contemporânea do fantástico é fruto da evolução do próprio gênero, e resultante do esvaziamento das experiências vivenciadas pelo homem do século XX, como consequência do absurdo das guerras, do caos político, social e econômico, da miséria e das violações aos direitos individuais e coletivos.

Dessa forma, diante de um mundo caótico, "o fantástico vai se domesticar tal como os outros gêneros, renunciar às explorações das realidades transcendentais, resignar-se a transcrever a condição humana". (SARTRE, 2005, p. 138).

Sartre ressalta ainda que o fantástico como antes era apresentado, envolto em suas figuras de fadas, duendes e gênios, não cabe mais neste novo contexto, uma vez que este fantástico retornou ao próprio homem, no caso ao "homem-sociedade" ao "homem-natureza" (SARTRE, 2005, p. 137) desta forma:

ao humanizar-se, o fantástico se reaproxima da pureza ideal de sua essência. [...] nada de súcubos, nada de fantasmas, nada de fontes que choram – há apenas homens, e o criador do fantástico proclama que se identifica com o objeto fantástico. Para o homem contemporâneo, o homem tornou-se uma maneira entre cem de refletir sua própria imagem. (SARTRE, 2005, p. 137).

Assim, o fantástico contemporâneo está no absurdo. Está na luta infinita do homem moderno, em seu cotidiano sufocante, em sua busca por um sentido em um mundo “sem ilusão”, irracional, absurdo, como no homem kafkiano "perdido em labirintos de corredores, de portas, de escadas que não levam a nada" (SARTRE, 2005, p. 141)

3. O ABSURDO

Para abordarmos o problema do absurdo, como sentimento existencial, na obra de Murilo Rubião, teremos como referência principal a obra do escritor e filósofo franco-argelino Albert Camus (1913-1960). Dentre todos os autores que abordaram a temática da existência, Camus foi o que se deteve de forma mais aprofundada na análise dessa problemática.

Pode-se dizer que a ideia de Absurdo, em Camus, surgiu a partir da concepção existencialista da condição humana. Sartre (2014), principal nome dessa linha filosófica, em sua obra fundamental *O Existencialismo é um Humanismo*, afirma que "a existência precede a essência", ou seja, o homem primeiro nasce, é lançado no mundo, para só depois se determinar a ser isto ou aquilo, ele não é definível ao nascer uma vez que aí ainda não é nada como realidade humana, assim, de acordo com este filósofo

O homem é tão somente, não apenas como ele se concebe, mas também como ele se quer; como ele se concebe após a existência, como ele se quer após esse impulso para a existência. O homem nada mais é do que aquilo que ele faz de si mesmo: é esse o primeiro princípio do existencialismo [...] o homem será apenas o que ele projetou ser (SARTRE, 2014, p. 20).

Deste modo, a essência não determina o homem, pois este, como um eterno "vir a ser", não possui uma essência, mas ele é que se constrói na medida em que passa a agir de forma livre, fazendo escolhas e assumindo os riscos de viver e a responsabilidade por estas escolhas. (SARTRE, 2014).

Tal responsabilidade do indivíduo gera em seu interior uma angústia existencial. A total liberdade de escolher ser esbarra na responsabilidade direta em relação aos outros homens. Deste modo, se existir é escolher, existir é sofrer angústia.

Esta liberdade de escolher o próprio rumo a ser tomado lança o homem em uma situação de desamparo, pois não há mais um Deus mandando nos acontecimentos nem um destino preconcebido. Ele deverá, sozinho, buscar a realização de sua existência, do contrário, tudo resultara em frustração e angústia. Assim, não existe nenhuma certeza para o homem em relação à sua existência a não ser uma: a morte, este encontro com o desconhecido, esta possibilidade inevitável, ou, o fim de todas as possibilidades.

Esta única certeza que é a morte conduzirá este homem na busca de um sentido para sua existência enquanto ser no mundo, portador de uma consciência, do contrário tudo resultará em um absurdo, em uma vida desprovida de propósitos, de sentido. O absurdo é o sentimento dessa realidade – o homem perante uma existência sem objetivos que o satisfaça.

Ao contrário de autores como Sartre, Camus não se considerava um existencialista, afirmando que sua obra era mais influenciada por Kafka e Dostoiévski que propriamente pelos existencialistas. De acordo com BARRETO (1991, P. 17) seu pensamento filosófico é formado sobre dois pilares principais: o conceito do absurdo e o da revolta. A sua definição de absurdo diz respeito ao confronto da irracionalidade do mundo com o desejo de clareza e racionalidade que se encontra no homem. Quanto à idéia de revolta, ela está vinculada em última análise, à busca inconsciente de uma moral.

Para CAMUS (2005), o homem e o mundo são duas realidades alheias e ininteligíveis uma vez que o homem tem uma sede inesgotável de absoluto, pois quer compreender o mundo, esmiuçá-lo, reduzi-lo a uma teoria que possa explicá-lo, como acredita explicar muitos fenômenos físicos de sua realidade. Porém, tanto de si quanto do mundo, o homem só conhece fragmentos, estilhaços que de forma alguma lhe proporcionarão um verdadeiro conhecimento.

Assim, a partir do momento em que não dispõe de um sistema totalizante que possa explicar o mundo, este homem passará a carregar um sentimento espontâneo de busca de sentido de sua existência, um desejo de resgate de uma unidade de sentido perdida. Nas palavras de Camus “Essa nostalgia de unidade, esse apetite de absoluto ilustra o movimento essencial do drama humano” (CAMUS, 2005, P. 31-32).

Um mundo que se pode explicar, mesmo com raciocínios errôneos, é um mundo familiar. Mas num universo repentinamente privado de ilusões e de luzes, pelo contrário, o homem se sente um estrangeiro. É um exílio sem solução, porque está privado das lembranças de uma pátria perdida ou da lembrança de uma terra prometida. Esse divórcio entre o homem e a sua vida, o ator e o seu cenário é propriamente o sentimento do absurdo. (CAMUS, 2005, p.20).

No momento em que o homem camusiano começa a sentir esse “apetite de absoluto” ele já começa a se deparar com o absurdo, pois o desejo de unidade, definidor de sua busca existencial, será negado pelo mundo. Dessa forma, na concepção camusiana “o absurdo nasce deste confronto entre o chamamento humano e o desrazoável silêncio do mundo”. É, pois, este desejo de clareza, de unidade, contraposto ao mutismo do mundo que significam o próprio absurdo. (CAMUS, 2005, P. 41).

Esse mutismo irracional do mundo contraposto ao apelo humano é bem perceptível nos contos de Murilo Rubião, onde não existe uma resposta, uma saída, uma luz no fim do túnel. Seus personagens estão sempre presos pela angústia e pelo estranhamento diante de um mundo no qual não se adaptam e não compreendem. Carentes de sentido estão sempre a

revelar sua crise existencial por meio desse divórcio entre “o homem e sua vida”, entre o “ator e seu cenário”.

4. O ABSURDO EM BOTÃO-DE-ROSA

No conto abordado neste estudo, é muito fácil identificar situações que envolvem o absurdo da existência. Fazendo uso do insólito, Murilo Rubião procura, através da ficção, expor a realidade que está oculta em ações corriqueiras, encaradas como algo natural em nosso cotidiano, para nos fazer enxergar a realidade que ele realmente deseja revelar. Dessa forma, o fantástico muriliano nos conduz ao real, à realidade que quase sempre nos furtamos de ver.

Assim, é por meio desses recursos, fazendo uso de uma linguagem metafórica, que Rubião nos revela as complexas relações que envolvem homem-sociedade, ao tratar de justiça, de totalitarismo, de negação do sujeito, da alienação, de opressão institucionalizada, dentre outros tantos temas que são recorrentes e de fundamental importância no conjunto de sua obra.

É importante observar as peculiaridades do insólito que caracterizam este autor, sobretudo no cenário brasileiro, dentre as quais destacamos sua ironia sutil e o interessante recurso da intertextualidade, utilizado em Botão-de-rosa, onde o autor faz uma espécie de alegoria entre este conto e o Novo Testamento. O protagonista é comparado à figura do Messias, seus doze amigos aos doze apóstolos, e o seu traidor no conto, Judô, é associado a figura de Judas.

Devido às várias reedições destes contos pelo autor, Botão de Rosa, como todos os contos de Rubião, apresenta uma riquíssima variedade de detalhes, que o tornam passível das mais variadas interpretações. Neste trabalho optamos por fazer uma leitura existencialista, destacando a crítica do autor à instituição do direito, tido como uma forma de perpetuação da injustiça e do absurdo na sociedade.

Murilo Rubião inicia o conto Botão de Rosa com uma frase que aponta, logo de início, o tom insólito que caracteriza a narrativa: "Numa segunda-feira de março, as mulheres da cidade amanheceram grávidas" (RUBIÃO, 2000, p. 49). Tal fato subverte o real, uma vez que se tratava de todas as mulheres, tanto as meninas de oito anos, quanto as matronas de oitenta.

Em seguida a história do personagem, que leva o mesmo nome do conto, começa a se desenrolar diante do leitor. Botão-de -Rosa, um hippie barbudo e de “longos cabelos”, que fazia parte de uma banda de músicos juntamente com doze amigos, ao constatar que estava “liquidado”, não se preocupou com isso, continuou escolhendo, pacientemente e com apuro, as vestimentas que iria usar naquele dia, enquanto, lá fora, uma turba enfurecida desejava linchá-lo, isso porque contra ele corria a acusação de ter engravidado todas as mulheres da cidade.

O clamor crescia lá fora, aumentava-lhe a impaciência: não podiam esperar que acabasse de se aprontar? Ou temiam pela sua fuga? Malta de ignorantes, como poderia fugir? Antes que apelassem para a força, procurou acalmá-los, mostrando-se na varanda. A turba emudeceu à sua presença. Fez-se um silêncio hostil, os olhos enfurecidos cravados na sua figura tranquila. Um moleque atirou-lhe uma pedra certa na testa e a multidão de novo se assanhou: Cabeludo! Estuprador! Piolhento! (RUBIÃO, 2000, p. 50).

Em seguida o protagonista é conduzido pelos agentes de polícia até o delegado da cidade, onde fica sabendo que a acusação que pesava contra ele havia mudado por ordem do juiz, devido a “novas diligências”. De estupro e cúmplice de adultério, agora ele responderia por tráfico de heroína. Para sua defesa, é designado um defensor dativo, José Inácio, um advogado recém-formado que passa a representá-lo a partir de então. Ao protestar contra as arbitrariedades das quais é vítima seu cliente, o defensor é informado pelo delegado de que naquela cidade o que prevalecia era a vontade do juiz.

Que ingenuidade, amigo. Você está há pouco tempo entre nós e ignora que aqui só prevalece a vontade do Juiz, proprietário da maior parte das casas da cidade, inclusive dos prédios públicos, da companhia telefônica, do cinema, das duas farmácias, de cinco fazendas de gado, do matadouro e da empresa funerária. Se decidiu que esse palhaço cometeu outro delito, não nos cabe discutir e sim preparar as provas necessárias à sua condenação. (RUBIÃO, 2000, p. 52).

Diante do delegado, durante o seu depoimento, quando questionado a respeito da “verdade” dos fatos, Botão de Rosa permanece calado, sendo então recolhido ao cárcere.

Ao apontar as irregularidades do inquérito policial o advogado de Botão-de-Rosa passa a ser hostilizado pelas pessoas da cidade, entretanto, movido pelo senso de justiça, persevera em sua defesa. Percebendo que o processo seguia eivado de irregularidades, procura o promotor de justiça para conversar com ele a respeito de tais irregularidades, surpreso com a resposta do promotor que não via nenhum erro no processo, quis confrontá-lo mostrando-lhe a lei, e, ao consultar um código penal que estava em uma estante ao seu alcance, levou um grande susto - quanto mais avançava na leitura do código, mais chocado

ficava ao constatar que toda a lei de que tinha conhecimento havia, de uma hora para outra, mudado. Mais uma vez tem-se, no conto, a presença de um fato insólito, que causa o estranhamento do leitor.

Apavorado, o advogado vai a uma livraria e adquire uma nova constituição e novos códigos e constata abismado, com a leitura deles, a preocupação do legislador em cercear a defesa dos transgressores das leis penais, principalmente no capítulo que trata de entorpecentes onde, além de não se permitir apresentar determinados recursos, as penas variavam entre dez anos de reclusão, prisão perpétua ou pena de morte. "José Inácio ficou boquiaberto: pena de morte! Ela fora abolida cem anos atrás! Teria estudado em outros livros?" (RUBIÃO, 2000, P.53).

Entretanto, ocorrendo a pena de morte, admitia-se apelar para instância superior.

Ameaçado pelos populares, acovardado e quase sem esperanças de absolver Botão-de-Rosa, Jose Inácio tenta abandonar a cidade na véspera do julgamento, entretanto é impedido pelo delegado por ordem do juiz que determinou que ele permanecesse na cidade dando seguimento às formalidades do processo.

No dia do julgamento mesmo escoltado Botão-de-Rosa foi duramente agredido pela multidão antes de entrar no fórum. Durante a audiência, mais uma vez permaneceu em silêncio, nada falou em sua própria defesa. A promotoria, valendo-se de uma carta sem assinatura, que os exames grafológicos provaram ser de Judô, companheiro de banda do réu, na qual denunciavam o acusado de traficante de heroína e maconha, conseguem convencer o júri da culpa de Botão-de-Rosa. A essa altura José Inácio nada podia fazer, o presidente do tribunal leu a sentença que condenava o réu a pena de morte a ser cumprida no dia seguinte.

José Inácio bem poderia recorrer da sentença, pois a Suprema Corte tinha por norma transformar as penas máximas em prisão perpétua. Entretanto, temendo por sua segurança, o advogado preferiu não oferecer a Apelação, e, em troca ainda garantiu para si uma rendosa banca de advocacia, conforme prometido pelo juiz.

Por fim, Botão de rosa é condenado e, vendo-se abandonado por todos, entrega-se ao sacrifício

Do alto do patíbulo, na praça vazia, pela primeira vez lhe pesava a solidão. E os companheiros? E Taquirá?

Abaixou a cabeça: esquecerão, sempre esquecemos.

Jogou longe a capa e, desnudo, ofereceu o pescoço ao carrasco.

Ao longo de todo o conto, Murilo Rubião mais uma vez critica as instituições sociais de seu tempo. O processo e condenação de Botão de Rosa trazem à tona o questionamento a respeito de um direito absurdo.

Utilizando-se da desconstrução do real, por meio de sua textualidade, Rubião promove uma destabilização da noção que temos do mundo e mesmo da realidade com seus conceitos preconcebidos. Em Botão-de-Rosa o tom fantástico está disposto em várias passagens, como uma forma de se desconstruir as bases ideais sobre as quais se encontram assentadas as instituições jurídicas, como forma de se questionar essas bases ideais, de repensar esse direito ou a sua aplicação na realidade concreta.

Em Murilo Rubião, o fantástico dentro das narrativas tem um objetivo, “o elemento extraordinário não se limita apenas a uma experiência de leitura prazerosa para efeitos de distração do leitor, mas assume uma função eminentemente crítica” (SCHWARTZ, 1982, p. 101).

No conto em estudo, o estranhamento do leitor é incitado em várias situações: o suspeito é preso de forma completamente arbitrária, o juiz é uma espécie de tirano que tem poderes ilimitados e é dono da cidade, e as leis se modificam num passe de mágica, como se os códigos fossem livros mágicos cujas leis modificassem de uma hora para outra de acordo com as conveniências do momento.

Durante o processo, em nenhum momento o autor deixará claro a culpa ou inocência do protagonista, pois o que pretende ressaltar é a forma como se desenrola esta justiça ao longo do conto. Botão de rosa é condenado não por ter engravidado todas as mulheres da cidade, ou por ser um traficante de heroína, mas por não se adequar aos padrões impostos por àquela sociedade, por ser um hippie, por se vestir de forma extravagante, por não ser casado com a mãe de seu filho. Podemos notar isso pelos xingamentos destinados a ele: “cabeludo”, “estuprador”, “piolhento”. Esse “não pertencimento” fica mais evidente nas palavras do promotor: “antes da vinda desse marginal nosso povo tinha hábitos saudáveis, desconhecia os vícios da grande cidade” (RUBIÃO, 2000, p. 57).

Assim como Mersault, o homem absurdo de Camus, Botão-de-Rosa é um estrangeiro, pois não se adapta àquele mundo. A sua condição de hippie já denota uma não aceitação, por parte dele, das regras sociais. Como explica Sartre

O estrangeiro que ele [Camus] quer descrever é justamente um desses terríveis inocentes que fazem o escândalo de uma sociedade porque não aceitam as regras de seu jogo. Vive entre estrangeiros, mas também é um estrangeiro para eles. É por isso que alguns o amam, como Marie, sua amante, que o quer —porque ele é

estranho; e outros o detestarão por isso, como aquela multidão do tribunal cujo ódio ele sente subitamente crescer em sua direção (SARTRE, 2005, p. 120).

Desta forma, Botão de Rosa, a exemplo de Mersault, é o homem absolutamente sincero, liberto das forças conformadoras que o circundam. Aquele que ultrapassa os padrões da sociedade, não apenas por praticar atos que não condizem com a moralidade vigente, mas, principalmente pela sua indiferença diante de um julgamento que, para ele, era completamente carente de sentido, uma vez que toda a aparelhagem judiciária com suas leis e procedimentos formais eram essencialmente externos à sua esfera individual, não conseguiriam jamais penetrar na sua subjetividade, porque, somente ele, poderia dar sentido aos seus próprios atos.

Assim, Botão de Rosa, a exemplo de Mersault, entrega-se ao absurdo existencial, e chega ao limite da vida sem tê-la negado, revelando, assim, a intrínseca incoerência entre o indivíduo e a sociedade. Botão-de-rosa, como Mersault, é condenado, por não “jogar o jogo social” usando as palavras de Camus.

Vale ressaltar ainda a forma passiva com que Botão de Rosa se portou durante todo o processo, não oferecendo margens para sua defesa, aceitando sem questionar todos os procedimentos judiciais, enveredando-se por um caminho sem volta.

Quando questionado a respeito da “verdade” dos fatos apenas silencia, como a indicar que é o judiciário o verdadeiro produtor do discurso da verdade, por meio do poder dos operadores do direito.

Para Camus uma das principais características do homem absurdo era a falta de iniciativa, o “não se determinar” que fez de Meursault um joguete nas mãos de um sistema judiciário cujo funcionamento ele ignorava completamente. O mesmo poderia ser dito a respeito de Botão-de-Rosa. O silêncio do protagonista pode ser interpretado como uma “não ação”, como um “não se posicionar”, como uma forma de aceitar aquela justiça corrompida.

Ao associar a figura de Botão-de-Rosa à figura do Cristo temos a constatação de que Rubião está apenas nos fazendo lembrar que esse julgamento, eivado de vícios e corrupção, vem se repetindo ao longo da história, num eterno círculo vicioso.

O que se percebe é que, antes do julgamento, e antes mesmo do inquérito policial, o réu já estava condenado, isso porque a valoração atribuída às instituições sociais aparece acima da valoração que é atribuída à vida da pessoa humana.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa visão absurda do direito e da sociedade apresentada na narrativa de Rubião, como uma crítica às instituições judiciárias de seu tempo, continua bastante atual e pertinente, uma vez que o direito continua a suscitar questões a respeito de sua aplicação à realidade concreta. Dessa forma, conforme acreditava Rubião, e o próprio Camus, é dever também da literatura, despertar a consciência do indivíduo para as questões essenciais da existência humana, levando-o a questionar a respeito do papel das instituições de seu tempo, a construir-se como pessoa, modificando-se, a si mesmo e à realidade em que está inserido.

Assim, o julgamento e condenação do protagonista à pena de morte trazem a reflexão a respeito das instituições como instrumento de legitimação e perpetuação do absurdo, uma vez que o homem inconsciente se torna presa fácil de um sistema que pretende manter a dominação, criando no homem a falsa impressão de estar protegido por um ordenamento jurídico sólido, infalível. No entanto, se esquece que a hierarquia de valores defendida pelo direito não é algo fixo, podendo mudar de acordo com o interesse considerado primordial, e este, nem sempre é a vida da pessoa humana.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. **Estado de Exceção**. São Paulo: Boitempo. 2003.

BARRETO, Vicente. **Camus: vida e obra**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, s/d.

CAMUS, Albert. **O Estrangeiro**. Tradução de Valerie Runjanek. 26. ed. Rio de Janeiro: Record, 2005.

_____. **O Mito de Sísifo**. Trad. Ary Roitman e Paulina Watch. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2005.

CHIAMPI, Irlemar. **O Realismo Maravilhoso: Forma e ideologia no romance hispano-americano**. 2. Edição – 2. Reimpressão. São Paulo: Perspectiva, 2015.

FOUCAULT, Michel. **A Verdade e as Formas jurídicas**. 4. ed. 3ª. imp. Rio de Janeiro: Cadernos da PUC-Rio. Caderno n. 16. Departamento de Letras, 1995.

KAFKA, Franz. **O Processo**. Tradução de Torrieri Guimarães. São Paulo: Martin Claret, 2001.

RAIMOND, Michel. **Le Roman Depuis la Revolution**. Paris: Armand Colin, 1981.

RUBIÃO, Murilo. **Murilo Rubião: Obra completa**. Edição do Centenário. São Paulo: Companhia das letras, 2016.

RUBIÃO, Murilo. **O convidado**. São Paulo: Ática, 2000.

SARTRE, Jean-Paul. “Aminadab, ou o fantástico considerado como uma linguagem”. In: **Situações I**. Trad. Cristina Prado. São Paulo: Cosac Naify, 2005.

_____. “Explicação de O Estrangeiro”. In: **Situações I**. Trad. Cristina Prado. São Paulo: Cosac Naify, 2005, p.117-132.

_____. **O Existencialismo é um Humanismo**. Tradução de Joao Batista Kreuch. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SCHWARTZ, Jorge. (Org.). **Murilo Rubião**. São Paulo: Abril Educação, 1982.

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à Literatura Fantástica**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

A ALEGORIA DO HOMEM MODERNO NOS CENTROS URBANOS, EM OS RATOS, DE DYONÉLIO MACHADO

Maiza Santos da Silva⁸⁶

Resumo:

O presente trabalho faz uma abordagem da Alegoria na obra *Os ratos*, de Dyonélio Machado, cujo teor se configura no *corpus* desta análise, pois se trata de uma pesquisa analítica bibliográfica. Sob as perspectivas de João Adolfo Hansen (2006), Flávio R. Kothe (1986) e Walter Benjamim (2004); e, tem como objetivo analisar aquilo que encontra-se subjacente à tessitura do texto, uma forte crítica ao novo modelo de homem que permeia a sociedade e que se deixa alienar pela busca desenfreada por dinheiro, que o leva à degradação psicológica e física, ou seja, à degeneração de sua própria substância humana. Salienta também a influência exercida pelo meio social da época, meados de 1935, nesse aspecto da investigação, usa-se o aparato teórico de Antônio Candido (1985) e Bosi (2015) para analisar de que forma os acontecimentos sociais estão presentes nos meandros da obra. Os resultados encontrados permitem apontar como Dyonélio Machado emprega a linguagem alegórica para apresentar as deformações sofridas pelo homem urbano, mediante as transformações políticas, econômicas e sociais do Brasil, e no seu processo de metamorfose em homem-produto do capitalismo vigente.

Palavras-chave:

Alegoria. Modernidade. Homem-produto.

1.INTRODUÇÃO

Os estudos desenvolvidos a cerca de uma obra literária vão além do conhecimento do movimento ou escola literária a que está pertença, pois, a literatura possibilita ao homem uma série de recursos para interpretações acerca da realidade, instigando-o a uma visão crítica. Um desses recursos é a Alegoria, que quer dizer alguma outra coisa além do sentido próprio (literal) que não aparece à primeira vista na tessitura do texto, ou seja, leva-a a uma análise daquilo que está subjacente.

Neste trabalho propomos apresentar um breve relato do recurso da Alegoria partindo das considerações tecidas por João Adolfo Hansen (2006), Flávio R. Kothe (1986) e para situa-la na modernidade contamos com o aparato teórico de Walter Benjamim (2004). Temos como objetivo analisar aquilo que se encontra oculto na tessitura que compõe o romance *Os ratos* de Dyonélio Machado, ou seja, respaldar a real crítica feita pelo autor.

⁸⁶ Acadêmica do 9º período de letras. E-mail: maiza.santtos@hotmail.com.
Orientadora: Profª. Me. Aldecina Costa Sousa. E-mail: aldecina35@hotmail.com.

Salientando, também, a influência exercida pelo meio social em meados de 35 para tal, também é importante frisar o contexto social em que a obra foi inserida, tendo em vista que ela foi influenciada por tais fatores, para isso faz-se necessário na pesquisa o aparato teórico de Bosi (2015) fazendo um paralelo com as principais transformações ocorridos no Brasil e Antônio Candido (1985) com a crítica sociológica na literatura.

A estrutura deste artigo é composta por dois capítulos teóricos, o primeiro trata do contexto histórico literário e social em que a obra foi produzida, o subcapítulo discorre sobre a abordagem da crítica sociologia presente nas obras de Dyonélio Machado, o segundo refere-se ao recurso de linguagem Alegoria pautada no pensamento de João Adolfo Hansen, Flavio R. Kothe e Walter Benjamim; e no quarto capítulo apresenta-se a análise da Alegoria presente nos trechos do romance.

Por se tratar de uma pesquisa analítica-discursiva foi necessário utilizar trechos do romance *Os ratos*, para as respectivas análises: i) No primeiro trecho que constitui o capítulo 05 analisou-se o emprego do recurso alegoria com o enfoque na degradação psicológica sofrida pelo homem dos centros urbanos e qual sua ilação moral subjacente ao texto (p. 26) ii) E no segundo trecho do 06 analisou mais uma vez o recurso alegoria presente no mesmo, dessa vez com um enfoque na degradação física sofrida por esse novo homem, produto do capitalismo. (p. 28). Os procedimentos metodológicos a serem aplicados nesta pesquisa serão o seguinte: a) descrever a alegoria no contexto social em que se insere a obra; b) identificaremos onde se aplica a alegoria do homem moderno nos termos e imagens tecidos por Dyonélio Machado dentro da rede de significações que se constitui o texto.

Por fim, apresentaremos os resultados obtidos, por meio da análise enfatizando a importância da obra para a mudança de concepção das pessoas oferecendo um produto crítico-social com ideias que levem a reflexão, possibilitando assim, uma permanente e crítica visão de mundo ao leitor, pois a ilação moral subjacente refere-se sempre ao modelo de homem atual que permeia na sociedade Disponibilizando assim, o trabalho à disposição dos interessados que se propuserem a fazer possíveis discursões a respeito do tema.

2.CONTEXTO HISTORICO-SOCIAL DE 1935

A literatura é considerada como uma arte por ser capaz de compreender vários gêneros sem perder sua essência, as produções literárias como a poesia, prosa, romance e etc. A segunda geração do modernismo, por exemplo, foi impactante tanto no mundo das artes, como também na música, no cinema, na cultura e na sociedade de modo geral, tais

mudanças mudaram o jeito de viver das pessoas, nesta nova face do século XX. Segundo Tufano (1998, p. 225)

O mundo passa por transformações que afetam profundamente o ritmo da vida das pessoas. As artes se desenvolvem em múltiplas tendências. O cinema e a televisão destacam-se como a principal forma de entretenimento de massa, criando ídolos populares e influenciando o comportamento das pessoas. Os avanços científicos abrem novas e incríveis perspectivas para o século XXI”. (p.225)

Para situarmos melhor no momento histórico em que Dyonélio Machado escreve uma de suas obras mais conhecidas é importante destacar um dos principais acontecimentos no Brasil da década de 30 e na segunda fase do modernismo.

Essa segunda geração modernista ou segunda fase do modernismo representa o segundo momento do movimento modernista no Brasil que se estende de 1930 a 1945. Chamada de “Geração de 30”, essa fase foi marcada pela consolidação dos ideais modernistas com um maior amadurecimento, apresentados na Semana de 1922. Evento esse que marcou o início do Modernismo rompendo com a arte tradicional.

O contexto histórico-social contudo era conturbado, estava marcado pelas grandes transformações, principalmente na década de 30 que começa sob o forte impacto da crise iniciada com a queda da bolsa de valores de Nova York, seguida pelo colapso do sistema financeiro, a chamada grande depressão, que paralisa grandes fábricas, rompe relações comerciais e com isso muitos bancários e empresários são levados ao fracasso e a falência em seus negócios, aumentando com isso o índice de desempregados, a fome e a miséria. Explicando melhor esse desastre financeiro mundial que assolou a década de 30, Burns (1980) afirma que

A Grande Depressão tinha origens numa recessão agrícola da guerra, que fez baixar o preço dos grãos e outros produtos ao ponto de levar os fazendeiros à bancarrota, embora os preços não caíssem o suficiente para beneficiar a população das cidades. A crônica crise agrícola somou-se o colapso dos preços das ações na bolsa de valores de Nova York, em 1929. Ante a queda do valor das ações, os bancos viram-se descapitalizados e foram obrigados a cerrar as portas. Os investidores internacionais cobraram suas dívidas. As indústrias, sem terem a quem vender, suspenderam a produção e começaram a dispensar trabalhadores. O desemprego reduziu ainda mais os mercados, uma vez que menor número de pessoas dispunha de dinheiro para adquirir bens ou serviços, e essa contratação acarretou um desemprego ainda maior (1980, p. 707).

Já no Brasil, o centenário da independência deu lugar a uma desestruturação rural e urbano, tanto social e econômica quanto ideológica, que rapidamente colocaria em evidência as previsões otimistas que haviam percorrido a nação, sobretudo nos governos de Artur Bernardes (1922-1926) e Washington Luís (1926-1930). Contribui com isso a crise na indústria cafeeira que fez com que, tanto no campo quanto na cidade, instituições ruíssem e trabalhadores se suicidassem.

Todos esses fatores se refletem na literatura principalmente na segunda e em outras futuras fases do modernismo, pois se fazia necessário ao artista uma nova postura diante de tal realidade, assim como uma nova posição ideológica e viés crítico. Cientes que a arte é a expressão do cotidiano do homem essa fase é caracterizada por duas vertentes: uma sondagem psicológica ou introspectiva, a outra no que diz respeito a abordagens na temática social da época que se destaca por colocar-se a serviço da análise crítica da realidade, ou seja, a literatura volta-se para um lado mais objetivo da vida real e o romance ganha destaque. E segundo Bosi (2015 p.389):

O modernismo e, num plano histórico mais geral, os abalos que sofreu a vida brasileira em torno de 1930 (a crise cafeeira, a revolução, o acelerado declínio do Nordeste, as fendas nas estruturas locais) condicionavam novos estilos ficcionais marcados pelas rudezas pela captação diretas dos fatos, enfim por uma retomada do naturalismo, bastante funcional no plano da narração-documental que então prevaleceria. (2015)

Ou seja, esse momento de produção literária, como já supracitado exigia tal posicionamento do artista, que se colocava a serviço da análise crítica da realidade.

Dentre os escritores que compõe esse movimento literário destacamos Dyonélio Machado que foi um dos representantes da prosa de ficção nessa geração, com seu romance “Os ratos” que, segundo o crítico literário Davi Arrigucci (2004) “trata-se de um romance breve, concentrado, surpreendente pela originalidade saída do mais prosaico, com perfeito equilíbrio entre os elementos psicológicos e sociais”.

2.1 A CRÍTICA SOCIOLÓGICA PRESENTE NA OBRA DE DYONÉLIO MACHADO

O gaúcho Dyonélio Machado além de médico era escritor (1895-1985) e escreveu primeiramente contos que foram publicados no livro *Um pobre homem*, de 1927. Em 1935, publicou o romance de temática introspectiva que seria reconhecido como sua principal obra, *Os ratos*, que é instrumento de muitas análises, seja de sondagem psicológicas ou de temáticas sociais, visto isso, se faz necessário respaldar a importância de tal obra sob o viés da crítica sociológica que tem como um dos principais expoentes o sociólogo e crítico literário Antônio Candido.

Em seu livro *Literatura e Sociedade* Candido apresenta ao leitor estudos em que analisa a capacidade que a realidade tem de se transformar em componente da estrutura literária, ou, em outras palavras, como os fatos sociais podem atuar como agentes em uma obra literária, pois o mesmo entende que a arte tanto é influenciada pela sociedade quanto a influência.

A influência da sociedade na obra aparece tanto na superfície do texto (descrição da roupa, das casas, dos hábitos e etc...) quanto na própria estrutura do texto. Partindo disto, Antônio Candido (1969, p.18) elabora a ideia de que a literatura brasileira existe como veiculada de nacionalidade, a literatura existe no sentido em que congrega seus três elementos básicos: o autor, a obra e o leitor, em sua complementação com o social.

E ainda conforme Alfredo Bosi, Dyonélio Machado tem escavado os conflitos do homem em sociedade, cobrindo com os seus contos e romances de personagens a gama de sentimentos que a vida moderna suscita no amago da pessoa (p. 388)

Ou seja, observa-se a presença da crítica sociológica feita por Dyonélio que se encontra presente na tessitura do texto, pois sendo ele, um autor da segunda geração modernista que é marcada por desencravar esses conflitos sociais/psicológicos que o homem vive, também se enquadra como escritor engajado com a realidade, evidenciando os conflitos do homem com a sociedade moderna.

E no prefácio de literatura e sociedade, Antônio Candido (1985) explica que a crítica sociológica deve mostrar os elementos sociais como constituintes da estrutura, e não da superfície do texto. Parafraseamos aqui, o exemplo escolhido por ele, o romance Senhora, de José de Alencar que mostra as várias dimensões sociais evidentes: uma referência a um lugar, uma moda no vestir, um costume qualquer. Mas isso, ainda não constitui uma atividade crítica em sua totalidade, porque aborda somente a superfície do texto. Além dessas funções notamos também que a crítica literária tem como objetivo criticar aquilo que por vezes muitos não se têm coragem de falar, ou denunciar.

E fazendo referência ainda à obra Senhora, de Alencar, o mesmo denuncia a compra de um marido, ou seja, o romance desmascara uma situação social que era comum na época, o casamento por dinheiro. Candido (1985.p.6) considera o tema do livro como uma própria temática social. Portanto, nos sugere uma reflexão, no qual coloca o capital financeiro como superior aos valores morais que deveriam ser os princípios mais nobres de um homem.

Partindo disto, Candido (1985) nos deixa claro que uma crítica sociológica não deve ser fechada; o crítico deve levar em conta as possibilidades psicológicas, religiosas, linguísticas, e etc... pois elas iram enriquecer ainda mais a interpretação do texto. Portanto, essa crítica constitui um importante viés para se realizar uma coerente e plausível análise do romance: Os ratos.

Já que, conforme Bosi (1994, p.389) Dyonélio molda linguisticamente os ratos como uma reconstrução miúda e obcecante da vida da pequena classe média ralada pelas agruras do cotidiano. Moldes esses, que se tornam imprescindível para se analisar como o autor, emprega o recurso alegoria na intenção de evidenciar a crítica sociológica presente no romance.

Em suma, pretende-se demonstrar que ao utilizar esses procedimentos composicionais o autor usa a literatura como instrumento de denúncia dos problemas sociais que assolam a sociedade, bem como, registrar suas observações e críticas sobre o capitalismo que se alastrava cada vez mais e se refletia no modo de vida do homem moderno.

3. SOBRE A ALEGORIA

Devido esse trabalho tratar-se de uma pesquisa analítica-bibliografia é pertinente, fazermos um percurso histórico sobre a alegoria para adentrar-se no seu campo de significações e conceituações, já que ela foi alvo de grandes discussões e especulações ao longo da história, tarefa à qual não será fácil devido ao caráter de complexidade que envolve a alegoria, no entanto, faz-se necessário mergulhar neste vasto mar que é a alegoria.

Entre os gregos “a alegoria tinha por nome *hyponóia*, considerada como o sentido oculto ou subterrâneo, percebido em Homero, a partir do século VI, para dar uma significação aceitável a aquilo que se tornara estranho e para desculpar.” (COMPAGNON, 2010, p.56), Definição essa, que conforme Benjamin apud Rouanet (1984. p. 37) foi posteriormente substituída por outra, no prefácio de Origem do drama barroco alemão, obra essa, em que Benjamin reabilita o conceito de alegoria. O crítico assim a compreende:

Etimologicamente, alegoria deriva de *allos*, outro, e *agoreuein*, falar na ágora, usar uma linguagem pública. Falar alegoricamente significa, pelo uso de uma linguagem literal, acessível a todos, remeter a outro nível de significação: dizer uma coisa para significar outra. (1984. p. 37)

E para Flávio Kothe (1986. p. 18) alegoria é “[...] como figura de linguagem, portanto como parte da retórica, no entanto seu meio de representação não precisa ser, necessariamente, a linguagem verbal. Pode também, por exemplo, a pintura ou escultura”, ou seja, alegoria não se restringe somente ao texto verbal, mas ela contém um caráter que perpassa por todas as esferas artísticas.

Segundo Kothe (1986, p.7) “a alegoria costuma ser entendida como uma representação concreta de uma ideia abstrata” e cita como principal exemplo a Justiça, ideia abstrata, (aparentemente), pois ela:

Aparece configurada por uma mulher de olhos vendados, com uma espada na mão, a sustentar uma balança. Cada um desses elementos tem um determinado significado: os olhos vendados, a igualdade de todos perante a lei; a espada, a força de poder impor as decisões; a balança, o sopesar dos atos postos em julgamento... De qualquer modo, o que se mostra é que cada elemento alegórico quer dizer alguma outra coisa além dele próprio e não aquilo que à primeira vista aparece. Mas ao mesmo tempo há uma relação entre o que aí aparece e o seu significado subjacente”. (KOTHE, 1986, p.7)

Ao mesmo tempo que Kothe cita tal exemplo, ele especifica que, devido ao caráter bem mais complexo que é a alegoria a visão da justiça não se remete somente a essa, mas está aberta a outras significações que se encontram ocultas perante as que aparecem à primeira vista. É o que ele chama de ler alegoricamente.

Segundo João Adolfo Hansen (2006), a primeira definição de alegoria é apresentada por Aristóteles em sua Poética. Já para Quintiliano (apud HANSEN, 2006, p. 28), em sua Instituição Oratória III, Livro VIII29, mostra que a alegoria, em latim *inversio*, “apresenta um sentido contrário à significação comum das palavras, e às vezes até o oposto de sua significação habitual”. Enquanto Cícero no De Oratore, obra na qual a alegoria é vista como um sistema de metáforas. Nessa perspectiva, esta era considerada um produto da imaginação humana, recurso expressivo articulado pelo intelecto, ficção poética.

Em se tratando de Retórica Antiga, principalmente no que refere a Aristóteles, Cícero e Quintiliano, a alegoria era vista como *ornatus*, ou seja, como um expediente retórico caracterizado pela transposição contínua do sentido próprio no figurado. Nessa perspectiva, a alegoria se tratava de em uma espécie de metáfora sucessivas e encadeadas que levem a uma sequência no plano figurado, ou poético. Nessa perspectiva, Lausberg (apud HANSEN, 2006, p. 7) a conceitua como uma “metáfora continuada, como tropo do pensamento”, ressaltando que na alegoria um pensamento é substituído por outro, com o qual está ligado por uma relação de semelhança. Portanto, a alegoria era tratada como metáfora, constituindo-se enquanto tropo ou figura. Outro ponto a considerar nesse momento histórico, é que a alegoria greco-latina é de natureza linguística, tanto enquanto construção como enquanto interpretação, daí o caráter dual da alegoria.

Por isso, para Hansen não se deve falar simplesmente em “alegoria”, já que existem essas duas vertentes: conceitos que derivam do mesmo verbo grego *állegorien*, que significa tanto “falar” alegoricamente quanto “interpretar” alegoricamente. Desse modo seria a alegoria dos poetas sendo uma maneira de falar e escrever, e a alegoria dos teólogos no que diz respeito a interpretação das sagradas escrituras, que deve ser vista como modo de entender e decifrar.

E dividida nestas duas vertentes a alegoria tem utilização distinta em tempos diferentes a Alegoria dos poetas situa-se na antiguidade greco-latina, pois é pensada como dispositivo retórico para a expressão ou meramente como adorno no discurso, ou seja, aliada dos poetas e dos retóricos. Já a alegoria dos teólogos enquadra-se na exegese das sagradas escrituras, cuja finalidade é a interpretação dos acontecimentos contados, das coisas e das pessoas que preenchem o discurso. Hansen (2006) estabelece a diferenciação entre a alegoria dos poetas e alegoria dos teólogos ao afirmar que,

Ao passo que a primeira era pensada por meio de categorias da retórica greco-latina, como metáfora continuada ou “alegoria verbal” ou, ainda, sentido literal figurado, a segunda, também denominada de tipologia, configurava uma semântica de realidades, uma espécie particular e especificamente cristã de alegoria (HANSEN, 2006, p. 65).

Já no período do Renascimento ela passa a chama a atenção nas manifestações artísticas por meio do sentido oculto na obra, ou seja, pela “*hyponóia*” por trás de suas representações, geralmente com o sentido de ordem moral-política. De acordo com Hansen (2006, p.140), “a alegoria deixa de ser pensada como a antiga instituição retórica a pensar: tradução figurada de um sentido próprio”. Deixa também de ser vista somente como hermenêutica medieval de revelação. No renascimento, segundo Hansen, a alegoria passa a ser considerada como um “dispositivo da invenção”, valorizando o engenho do sábio e do artista, tornando-se uma grande característica da arte no barroco.

Já no Romantismo ela passa a ser vista “como artificial, mecânica, árida e fria” (HANSEN 2006, p. 15-16), deste modo características da arte clássica como o “belo, o imutável e o universal” facilmente encontrados no símbolo são enaltecidos, enquanto a alegoria pela sua historicidade e arbitrariedade de significações passam a ser esquecidas na arte.

É neste contexto que Walter Benjamin, em seu livro “A origem do drama barroco alemão” (1984), tenta reabilitar a alegoria, desta vez sob um distanciamento de todas as especulações e discursões, propondo, assim, um caráter de questionamento da suposta verdade romântica do símbolo. Benjamin resgata a alegoria característica do drama barroco e mostra como ela reaparece na modernidade. No lugar do imediatismo do símbolo, ele defende a sinuosidade alegórica, que permite interpretações múltiplas e abertas, num processo de resignificação constante.

Para Benjamin, o ressurgimento da alegoria, em meados do século XIX, pode ser percebido na obra poética de Baudelaire, que vê o Capitalismo moderno como parte de um mundo erguido sob a destruição, visualizando a alegoria como o ato revelador de uma

verdade oculta, concebe-a como uma “verdade escondida sob uma bela mentira” (BENJAMIN, 2004, p. 199). Em sua concepção, a alegoria moderna é “colocada a serviço da representação da degenerescência e da alienação humana” (BENJAMIN, 2004, p. 199)

A estética da alegoria de Benjamin vê a obra de arte como “ruína” de algo que não houve, tendo em vista que a literatura versa sobre um mundo ficcional. Nessa perspectiva, tal posicionamento apresenta-se como uma rejeição ao ponto de vista romântico que concebia a alegoria como uma forma essencialmente não artística, apenas como um mero procedimento para fazer uma referência visual uma ideia abstrata (BENJAMIN, 2004, p. 300).

Benjamin (2004) sugere que como ruína, a alegoria busca restaurar a continuidade dos momentos heterogêneos da história, entendida em sua dor e deterioração características essas, também observadas no barroco. E como na alegoria perdura uma ilusão de distância, ao lançar mão do recurso alegórico, o artista tem a seu dispor um instrumento para expressar um mundo em que as coisas se afastaram dos significados, permitindo, dessa forma, desvelamento do que foi escamoteado pelo discurso oficial.

Então a alegoria ressurge para Benjamin, como uma maneira que o artista encontrou de mostrar o que está claro, o explícito, bem como tornar compreensível o implícito, refletindo, através da arte, a realidade histórica em que ela está inserida. Assim, utilizando-se da alegoria no processo de elaboração do discurso, o autor pode expressar suas opiniões ou críticas, ao mesmo tempo em que dá ao leitor o poder de formar sua própria opinião a partir do que leu. Segundo Benjamin apud Grawunder (1996),

“uma alegoria confere à obra a autenticidade necessária ao seu reconhecimento como pessoal e marcadora de uma ideia de um artista sobre um tema ou motivo, deixando livre o leitor, para sintonia ou divergência interpretativa”. (Benjamin apud Grawunder 1996).

Dessa forma, a alegoria na modernidade associa-se à arte engajada com o mundo e não pode mais ser vista apenas como um instrumento de propagação de uma religião. O artista, na vida moderna, é um observador, que recria o seu tempo, dando-lhe uma nova visão crítica. É exatamente assim, que o elemento alegórico se encontra na modernidade. Para Benjamin apud Grawunder, (1996. p. 108), “a alegoria é uma forma de expressão que “vista como criada e criadora, fixa-se na linguagem para ser interpretada”. Ou seja, uma alegoria que possa ser interpretada pelos leitores.

4. A ALEGORIA EM O RATOS: O HOMEM-PRODUTO DO CAPITALISMO

Nesse primeiro trecho do capítulo cinco Dyonélio Machado usa o recurso alegoria na tessitura do texto, fazendo menção a alegoria da angustia que se reflete nos abalos físicos (concretos) sofridos pelo protagonista Naziazeno Barbosa, utilizados como referência a essa a degradação psicológica do homem moderno que está submetido a viver em um constante círculo na busca pelo dinheiro.

O Duque não aparece mesmo. Naziazeno experimenta outra vez aquela sensação de amargura e de náusea no meio do peito [...]

— Vou me chegando pra a repartição. O Duque não vem mais.

Leva a mão ao bolso. Tira os níqueis. É uma moeda de quatrocentos réis e uma de tostão. Deposita os quatrocentos réis no tampo da mesinha. Com o tostão entre os dedos, hesita um instante, depois joga-o também para cima da mesa”. (Machado p. 26)

E no capítulo seis, temos ainda a seguinte narração:

A sua tristeza tem sempre esse rebato no estômago e no peito: sente dentro de si um oco dolorido, ao mesmo tempo que as feições se lhe repuxam... E pela segunda vez, nessa manhã, a impressão da solidão, do abandono... Machado p. 26)

Neste fragmento é pertinente observar a alegoria da angustia mais uma vez presente por meios de sintomas concretos sentidos por Naziazeno, cuja, este é novo modelo de homem criticado por Dyonélio que se sente angustiado e solitário sofrendo com isso, degradações psicológicas devido a incessante busca por dinheiro.

Já neste próximo fragmento da obra observemos que Naziazeno relata seu ambiente de trabalho, nas quais descreve as características das pessoas que lá trabalham.

Ele vai voltar à “sua” sala. O datilógrafo há de estar lendo o livro metido na gaveta. O primeiro escrivão, a cabeça quase roçando os papéis, passa e repassa as suas contas, molhando as pontas dos dedos nos lábios com um certo ruído. Nem há como interessá-los “naquele” caso. E se, porventura, os abordasse, lá haviam de vir aquelas evasivas, aquele desviar de olhos, a maior ou menor pressa de desconversar, de se libertar daquele assunto, de fazer valer os seus direitos de a ele ficarem tranquilamente estranhos... estranhos!...

Naziazeno “vê-se” no meio da sala, atônito, sozinho, olhando pra os lados, pra todos aqueles fugitivos, que se esgueiram, que se somem com pés de ratos... A “figurinha marrom (Machado p. 28)

Machado faz menção à alegoria dos ratos, imagem concreta a uma referência da degradação física sofrida pelo homem, enfatizando assim, sua degeneração humana, que acaba por reduzir o homem à inferioridade, à deformidade social e psicológica, confundindo-o enfim, com o animal mais ignóbil.

Outro fragmento que reforça essa alegoria dos ratos, animal que se alastra principalmente nos centros urbanos gira em torno a pequenas metáforas que o autor faz com os aspectos físicos dos personagens confundindo homem-animal, durante todo o percurso narrativo.

Ampara-o o Duque... Vem-lhe por vezes, de novo, uma confiança!... Está entrando novamente em casa com o dinheiro... com aquele sorriso pra o filho, pra a mulher muito pálida, muda, apreensiva...

Mas na mesma ocasião o seu ar de pobreza, aquele focinho quieto e manso que vem ali a seu lado, tiram-lhe qualquer ilusão. Um frio e um amargo sobem-lhe pelas vísceras acima... (Machado p. 68)

Neste trecho Machado usa o termo focinho que funciona como um adjetivo do aspecto físico do personagem Duque para se referir ao nariz do personagem quando o assunto se trata de dinheiro, este termo é empregado com bastante frequência na obra em outros personagens.

Visto tais análises, nota-se a o emprego da alegoria, no qual sua ilação moral é sempre uma crítica a própria substância humana, sua própria existência degradada, este homem é produto do capitalismo vigente que o suga e desfigura-o fisicamente e psicologicamente pois, ele agora é, e está cercado de “Ratos” que vivem em uma constante e desenfreada busca pelo dinheiro.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É próprio da natureza do texto o seu caráter de plurissignificações e intertextualidades, por isso, é conveniente enfoca que esta análise não está fechada a outras investigações possíveis nem a julgamentos que o leitor ache pertinente. Em se tratando de os ratos um romance instigante e carregado de possibilidades interpretativas é difícil concluir um texto somente em uma absoluta e inquestionável. Somado a isso, temos ainda a investigação, nada fácil, do universo teórico da alegoria, que não nos permite conclusões, mas nos proporciona o vislumbrar de um significado outro.

Contudo, é imprescindível perceber como esta obra literária estabelece através da tessitura das palavras, uma outra leitura (subjacente) sob o viés da alegoria, possibilitando visualizar através da análise que o autor Dyonélio Machado constrói o enredo de tal forma em que, a leitura alegórica em *Os Ratos* constitui-se em um material critico-reflexivo como é próprio da sua escrita como autor engajado.

Referências

- BENJAMIN, Walter. **Origem do drama barroco alemão**. Tradução, apresentação e notas Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira** – 50.ed. – São Paulo: Cultrix, 2015
- BURNS, Edward; LERNER, Robert; MEACHAM, Standish. **História da civilização ocidental**. 29. ed. Porto Alegre: Globo, 1980. v.2 2015.
- CANDIDO, A. **Literatura e sociedade**. S. Paulo: Editora Nacional, 1985
- COMPAGNON, A. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. Trad. Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

- GRAWUNDER, Maria Zenilda. **Quem será este louco ou homem-cão?** In MACHADO, Dyonélio. **O louco do Cati**. São Paulo: Editora planeta do Brasil, 2003
- HANSEN, João Adolfo. **Alegoria: construção e interpretação da metáfora**. São Paulo: Hedra; Campinas: Unicamp, 2006.
- KOTHE, Flávio R. **A alegoria**. São Paulo: Ática, 1986.
- MACHADO, Dyonélio. **Os ratos**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2004.
- TUFANO, Douglas. 1948 – **Estudos de língua e literatura** – 5.ed.reform.- São Paulo: Moderna, 1998.

MULHERES: VOZES SILENCIADAS NO SISTEMA PRISIONAL BRASILEIRO.

Gleycia Leticia Rodrigues dos Santos⁸⁷.

Resumo:

A concepção desse estudo aborda o gênero no encarceramento. A presente pesquisa tem por temática o silenciamento prisional feminino⁸⁸. Objetivo é analisar o silenciamento como força coercitiva, um exercício de poder que retira o lugar de fala das detentas, cuja função é puni-las duplamente, compreender as várias formas de silêncios como: Local, Fundante, Simbólico e o Silenciamento Político com seus múltiplos sentidos, manifestados pelas presas no sistema carcerário brasileiro pelo viés histórico-social, nossa filiação teórico-metodológico centra-se Análise do Discurso materialista proposta por Michel Pêcheux (2009) sob o viés do constructo da Análise do discurso Francesa, e precisamente nas ideias de Foucault (1986, 2008) com as contribuições de Michel Pêcheux (2009). Apoiamo-nos também nos conceitos da Orlandi (2007). Para reflexionar sobre silenciamento feminino no encarceramento, analisando o silêncio como opressão e resistência aferiram que feminino sempre sofreu punições desde sua anexação no sistema prisional desde seu surgimento, como um exercício de poder que historicamente retiram das mulheres encarceradas brasileiras os seus direitos políticos e sociais.

Palavras-chave:

Discurso. Linguagem. Silenciamento. Gênero. Encarceramento.

INTRODUÇÃO

O presente artigo faz parte do prosseguimento de uma pesquisa que iniciou-se em Março de 2017, tendo por finalidade analisar o silenciamento como uma força coercitiva que retira o lugar de fala das detentas, cujo a função é puni-las duplamente, compreender as várias formas de silêncios imposto pelo sistema carcerário brasileiro as presas, como forma de suprimir os direitos as mulheres encarceradas no sistema prisional. A mulher desde início da história humana foi considerada culturalmente e socialmente inferior, o sistema carcerário brasileiro despreza o numero expressivo de mulheres encarceradas no seu sistema prisional, segundo os dados do levantamento de Informações Nacional de Penitenciária⁸⁹(INFOPEN

⁸⁷Graduada em Letras em Língua Portuguesas/Literaturas (UNINORTE) e especialista em Metodologia do Ensino à Docência Superior pela Faculdade Metropolitana de Manaus. (FAMETRO).Mestranda em Teoria e Análise Linguística pelo programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Amazonas - UFAM. Orientador Prof. Dr. Sergio Augusto Freire de Souza.
Email: gleycialeticia@gmail.com.

⁸⁸ Este artigo faz parte do início de um estudo de caso na Unidade Prisional Feminina Aberto e Semiaberto em Manaus. – UPFSA.

⁸⁹Levantamento Nacional de informações penitenciárias - INFOPEN MULHERES, Junho de 2014. É a primeira e inédita versão de publicação de dados que contribui para identificação de perfis específicos das mulheres em situação de privação de liberdade.

MULHERES, Junho de 2014). “Para o Estado e a sociedade, parece que existem somente 440mil homens e nenhuma mulher nas prisões do país. Só que uma vez por mês, aproximadamente 28 mil desses presos menstruam”. Heidi Ann Cerneka, coordenadora da pastoral Carcerária nacional (Queiroz 2015, p.07).

O Silenciamento que permeia o universo feminino ainda é recorrente, falar em gênero ou sobre gênero ainda é um assunto pouco abordado por nossa sociedade. A condição de ser mulher limita sua posição, sua fala e seu espaço, silenciar como modo de oprimir e de negar o ‘lugar de fala’, ser mulher em uma sociedade patriarcal e opressora é massacrante, mas ser mulher apenada em um sistema carcerário precário é ser duplamente punida e silenciada de forma devastadora “O começo da minha pesquisa para este livro foi uma coleção de silêncios. As prateleiras das bibliotecas se calavam sobre as prisões femininas brasileiras [...]” (Queiroz 2016, p.17).

O silenciamento que permeia o encarceramento feminino além de histórico é constitutivo e isso ocorre de forma institucionalizada. A mulher encarcerada é um “ser contingenciado” pela interdição. A prisão no Brasil origina-se pelo cometimento de crimes no período colonial, vinculados ao rompimento com a moral religiosa vigente a época, cujo foco centrava-se no comportamento dos indivíduos.

Punir o feminino uma questão histórica.

O sistema carcerário no Brasil foi criado para os homens e depois adaptados as mulheres, ao analisarmos relação mulher e prisão no Brasil, como uma questão sócio histórica, uma relação que se origina pelo cometimento de crimes no período colonial, vinculados ao rompimento com a moral religiosa, cujo foco centrava-se no comportamento dos indivíduos que utilizam de tratamento infantilizador e disciplinar às mulheres, criando estereótipos em torno de crimes cometidos. As condutas passaram a ser explicadas pela diferenciação de delitos associados ao feminino.

As primeiras indicações sobre mulheres cumprindo pena de prisão encontrar-se no Relatório do Conselho Penitenciário do Distrito Federal, de 1870. Concomitante às prisões de escravos que funcionavam junto à casa de Correção da Corte. (SOARES; ILGENFRITZ, 2002, p.52).

O Encarceramento feminino desde sua origem foi tratado como um problema moral, Penitenciária deriva da palavra penitência remetendo sua relação com ideia de

“pecado” do lugar onde se paga a penitência, sendo as primeiras penitenciárias destinadas às mulheres no Brasil, administradas por religiosas, as quais projetavam as internas uma possível conversão. Ao observarmos os fatos históricos fica nítido que a prisão reveste-se de mecanismos morais, cujo foco é punir mulheres não somente pelas infrações cometidas, mas sobre o que são, serão ou passam a ser, quando não cumprem sua ‘função social’, ou seja, seu contrato com a sociedade. Punir o feminino para docilizar-lo. “o corpo só se torna força útil se é ao tempo corpo produtivo e corpo submisso”. (FOUCAULT, 1987, p. 29).

Os castigos impostos às mulheres aprisionadas puniram de várias formas, cujo maior objetivo é controlar suas forças. Passa-se de uma punição física sobre o corpo para um controle social, mecânico e pedagógico.

Silenciamento modo de apagamento das vozes encarceradas

Ao abordamos o tema Silenciamento estamos nos referido ao seu sentido mais específico a Política do Silêncio. “Aí entra toda a questão do “tomar” a palavra, “tirar” a palavra, obrigar a dizer, fazer calar, silenciar etc.”(ORLANDI, 2007, p. 29).

A mulher encarcerada vive esse silenciamento político, pelo fato de ser tirado o seu ‘lugar de fala’, quando se vai debater ou é mencionado como tema a crise carcerária no Brasil hoje, logo o que vem a mente da maioria das pessoas são as rebeliões, praticada boa parte delas por facções existentes nas cadeias, toda atenção é voltada para os problemas dos presos, e as mulheres apenas são totalmente esquecidas e abandonadas dentro do mecanismo do cárcere, nesse ‘lugar de apagamento’, esquecimento, podemos notar que a história foi construída com essa finalidade de negar ‘esse lugar’ das mulheres, a mulher é silenciada desde seu nascimento pela condição biológica que a natureza lhe em pôs, e “a construção cultural e social sobre um corpo sexuado” desde da tenra infância já é silenciada pelo pai, irmão e pela sociedade, a questão política é tão latente pelo jogo da linguagem que se dá na luta política e no discurso. “A linguagem é sempre um lugar para o sujeito ser no mundo” (SOUZA, 2006, p.05).

Não podemos analisar nenhum discurso sem levar em consideração às condições sócio-histórica que atravessam as possibilidades de qualquer dizer. “A linguagem que é atravessada pelo histórico, pelo social, pela ideologia...” (SOUZA, 2006, p. 106).

A condição de ser mulher limita sua posição, sua fala e seu espaço, silenciar como modo de oprimir de negar o ‘lugar de fala’, que é também um modo de suprimir sua existência, ser mulher em uma sociedade patriarcal e opressora é massacrante, mas ser mulher apenas em um sistema carcerário precário é ser duplamente punida e silenciada de forma devastadora. O Silenciamento que permeia o universo feminino ainda é recorrente, falar em gênero ou sobre gênero em nossos dias atuais é um ato crucial na luta por igualdade e por direitos, o que gera por uma parte da sociedade um desconforto e incompreensão.

“O estudo do silenciamento que já não é silêncio, mas pôr em silêncio nos mostra que há um processo de produção de sentidos silenciados que nos faz entender uma dimensão do não-dito” (ORLANDI, 2007, p. 12). Nessa perspectiva discursiva é necessário compreender de fato que além das várias formas de silêncios, há também o silenciamento como censura, que se dar pelo aquilo que você quer dizer e não pode, mas não pode porque existe um poder, uma autoridade que impede estar aprisionada é vivenciar esse tipo de silêncio Local, “que é a manifestação mais visível dessa política: a da interdição do dizer”(ORLANDI, 2007, p. 74). Sendo, portanto uma estratégia política circunstanciada pela política dos sentidos com a intenção de proibir e interditar as detentas no discurso político e social de seus direitos já suspensos.

“Não podemos observá-lo senão por seus efeitos (retóricos, políticos) e pelos muitos modo de construção da significação”(ORLANDI, 2007, p. 46). Um significado que podemos atribuir as esses efeitos é o de não reconhecer a mulher presa como detentoras de direitos, estabelecendo assim a idealização de um modelo de mulher agressora, criminosa que merece ser punida através de um discurso legislativo que de algum modo restringe sua voz e seu direito de defesa. “É, pois desse silêncio, presente na constituição do sentido e do sujeito da linguagem, que nos ocupamos aqui” (ORLANDI, 2007, p. 64). Frisando que as questões de gênero quanto ao “sujeito do discurso” acentuando as diferentes noções de silêncios.

Assim podemos considerar que “Em face dessa dimensão política, o silêncio pode ser considerado tanto parte da retórica da dominação (a da opressão) como de sua contrapartida, a retórica do oprimido (a da resistência” (ORLANDI, 2007, p. 29). Assim é necessário entender o silêncio para além de sua dimensão política. Sem esquecer-se do poder político como um ato de posicionamento, nessa discussão é interessante tocar em um ponto importante “o silêncio como fundador”. Como o que vem primeiro antes da palavra que rompe esse estado, quebra o silêncio para significar a existência, Paralelamente, aprofundamos a análise dos modos de apagar sentidos, de silenciar e de produzir não-sentido

onde ele mostra uma ameaça.”(ORLANDI, 2007, p. 14). Logo fica compreensível entender o silêncio que predomina no sistema carcerário feminino brasileiro “assim, quando dizemos que há silêncio nas palavras, estamos dizendo que elas são atravessadas de silêncio; elas produzem silêncio; o silêncio “fala” por elas; elas silenciam”. O fato de estar em silêncio também tem um motivo para significar e dar sentido nesse movimento das palavras.

Silêncio simbólico calando as vozes das “Transgressoras”

Compreender a língua como prática social como uma estrutura e todo um conjunto de sentidos que atribuímos ao mundo através matriz semântica. “A Linguagem é sempre um lugar para o sujeito ser no mundo” (SOUZA, 2014, p. 05). Cada situação de fala põe o sujeito em uma chamada posição-sujeito é o lugar onde se fala e produz sentido, não é ao lugar físico que nos referimos, porém ao lugar simbólico, construído historicamente através das relações sociais. Pensar o simbólico nessa questão prisional é perceber o quanto os sentidos podem ser múltiplos. Já que a posição ocupada socialmente pelas mulheres encarceradas são vozes tidas como desviante, marginalizadas, a história faz o sujeito e cria condições de enunciações específicas. De acordo com Orlandi:

“[...] Procurando entender à materialidade simbólica específica do silêncio, podemos alargar a compreensão da nossa relação com as palavras. Esse laço, assim compreendido, indica-nos que não estamos nas palavras para falar delas, ou de seus “conteúdos”, mas para falar com elas[...]”(ORLANDI, 2007,p. 14-15).

Ressaltando que o silêncio enquanto simbólico representa para o sujeito a imanência do dizer. O Sentido negativo dado pela nossa sociedade ao silêncio, estar em silêncio não quer dizer não está pensando em nada. Ao contrario é estar significando algo que não foi pronunciado porque não se quis, mas por não poder dizê-lo.

“O nosso imaginário social destinou um lugar subalterno para o silêncio. Há uma ideologia da comunicação, do apagamento do silêncio, muito pronunciada nas sociedades contemporânea [...]” (ORLANDI, 2007, p. 35). Logo o Brasil também faz parte dessas sociedades contemporânea onde o silêncio é considerado algo negativo, pois, para compreender o fio condutor dos sentidos do silêncio carece explorar os entremeios dos possíveis sentidos nele existente.

“O silêncio como algo significativamente discernível, ele estabeleceu o espaço da linguagem” (ORLANDI, 2007, p. 27). Perceber que quando o sujeito mulher colocar-se ou é colocada em silêncio como é o caso das encarceradas significa por em discussão sobre o ‘político’ na linguagem sobre o falar com as palavras para se estabelecer e significar os

sentidos. É perceber nessa perspectiva que o “silêncio não fala. O silêncio é. Ele significa [...]” (ORLANDI, 2007, p. 31). Que existe um motivo para silenciar, nas questões das mulheres encarceradas poderíamos pensar o quanto é significativo calar as vozes das tidas como ‘transgressoras’, rebeldes às quais devem ser punidas por sistemas de forças coercitivas do direito de não falar.

“[...] Importa significar os (muitos sentidos), dos efeitos literal para (in)definir-se na relação das muitas formações discursivas têm no silêncio o seu ponto de sustentação. Lembrar que as palavras são sempre discursos[...]”(ORLANDI, 2007, p. 15) e os discursos representam as diferenças ideológicas, o modo como as posições dos sujeitos, e seus lugares sociais aí representados. “Ser presa não significa somente estar sem a liberdade, mas, também, estar excluída” (SOARES, ILGENFRITZ, 2002, p. 26). Nesse caso o local social, representados simbolicamente é das mulheres marginalizadas e excluídas, é desse lugar marginal que milhões de mulheres são punidas e caladas.

O silêncio: uma forma coercitiva de controle

O silenciamento como força de coerção de prática social e posições ocupadas socialmente com o propósito de controlar os discursos das detentas como exercício de poder, uma forma de regular sobre o corpo social de modo opressor, não é somente do corpo biológico que estamos mencionando, entretanto, sobretudo do corpo inscrito histórica e discursivamente na sociedade. Trata-se de uma concepção apoiada em redes de poder e resistência, contendo a história física e política que se reescreve nos espaços e nos tempos. “Suponho que toda sociedade a de produção do discurso é o mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimento que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório...” , em uma sociedade como a nossa, conhecemos, é certo procedimentos de exclusão. O mais evidente, o mais familiar também é a interdição. Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa. (FOUCAULT 2014:.09)

Somos sujeitos “contingenciados”, o que limita o nosso dizer. O direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala. Vale mencionar que a língua “[...] ela funciona como um princípio de classificação, um produto social da faculdade da linguagem é um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade

nos indivíduos (LONGO, 2006, p. 31). É controlando e classificando os discursos que as instituições mantém o poder-saber, controlar os discursos é saber controlar as pessoas como no caso das mulheres apenadas. Consequente de poder, a que é posta em jogo em sociedades como atual do Brasil, que ainda têm tabus, interdição e censuras como medidas punitivas, principalmente para as mulheres que cumprem penas. Irrupendo, logo, um maior controle sobre seus corpos.

O Silêncio como dominação e resistência no sistema carcerário brasileiro

Partindo das múltiplas formas do silêncio se caracterizar, e dos seus modos de existência. Entendendo o que seria o silêncio significativo nas perspectivas do discurso. “Além disso, há silêncios múltiplos: o silêncio das emoções, o místico, o da contemplação, o da introspecção, o da revolta, o da resistência, o da disciplina, o do exercício do poder, o da derrota da vontade” (ORLANDI, 2007, p. 42).

Por conseguinte, nessa perspectiva discursiva entendermos de fato que há várias formas de silêncios, Fundador, Local, Simbólico além do silenciamento como censura que se dar pelo aquilo que você quer dizer e não pode, mas não pode porque há um poder, uma autoridade que impede estar aprisionada é vivenciar esse tipo de silêncio Local, são dentre os múltiplos sentidos possíveis para que se compreenda o silêncio vivenciado pelas sentenciadas, podemos apontar o da disciplina, comum nas penitenciárias brasileira imposto pelo poder jurídico, pelo controle social, o da revolta pela sistema de coação e de todos os tipos de privações as quais são submetidas diariamente e em contra partida o da resistência tal como um ponto para a sobrevivência.

“[...] Pois não é o corpo, é a alma. À expiação que tripudia sobre corpo deve suceder um castigo que atue, profundamente, sobre o coração, o intelecto, a vontade, as disposições [...]”(FOUCAULT, 1987, p. 20). Logo o que se nota é que não é somente os corpos das mulheres apenadas que sofrem com a privação da liberdade dentro do encarceramento, vai além toca nas identidades, subjetividades manifestadas dentro do sistema prisional, dentro desse sistema hostil, a resistência é uma maneira encontrada para sobreviver a todas essas formas de violências físicas, simbólicas, reais e constantes. Como toda relação de poder não é total, percebe-se que onde há poder “há resistência” Por serem dois pólos que se auto-alimentam. Entender como as configurações são manifestadas nos atos para se resistir, assim como o silêncio também pode e é uma modo de significar e dar sentido no enfrentamento diário de todo um sistema punitivo, cuja as forças são empregada intensamente com a

finalidade de silenciar as mulheres no sistema prisional brasileiro desde do seu surgimento. Penalizando as mulheres a permanecerem obedecendo aos mecanismos de controle social e judicial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

480

O silêncio tem seus vários pontos de sustentação e seus múltiplos sentidos, o qual nos direcionamos a analisar somente, o silenciamento imposto as mulheres encarcerada no sistema prisional brasileiro como foi analisado no presente artigo, o que nos faz destacar que o silenciamento sendo um dispositivo de poder que interdita os possíveis discursos das mulheres aprisionadas, demonstra o controle que o Estado utiliza para maior vigilância sobre os corpos sociais.

“[...] Mas quando penso na mecânica de poder, penso em sua forma capilar de existir, no ponto em que o poder encontra o nível dos indivíduos, atinge seus corpos, vem se inserir em seus gestos, suas atitudes, seus discursos [...]” (FOUCAULT 1984:225). Assim, notamos o quanto é intensivo esse dispositivo, manter as vozes das mulheres silenciadas, seus corpos submissos, limitando seus direitos, a história das mulheres encarceradas brasileiras foi construída assim, designando e restringindo o lugar social da mulher, no caso das sentenciadas tidas como criminosas e transgressoras que não cumprem as normas sociais. Os detentores de poder fazem uso de um discurso moral e religioso e atravessado pelo legislativo para justificar a opressão e os vários tipos de silêncios vivenciados diariamente, além do silenciamento institucional como mais uma penalidade a qual as mulheres têm que resistir, do lado de dentro dos muros das penitenciárias femininas brasileiras. É assim que a histórica das prisões femininas carrega e arrastam-se por décadas, mulheres caladas não incomodam, não causam rebeliões, calando-as, para a fazerem sentirem conformadas e culpadas eternamente por seus atos infracionais.

Referências

- DINIZ, D. **Cadeia**: Relatos sobre mulheres. Rio Janeiro, Civilização Brasileira, 2015.
- ESPINOSA, O. A **mulher encarcerada em face do poder punitivo**. São Paulo: IBCCRIM, 2004.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 Dezembro de 1970. Trad. Laura Fraga de Almeida. 24ª ed. São Paulo: Loyola, 2014.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio Janeiro, 4ª ed. Graal, 1984.
- FOUCAULT, M. **Sexualidade, corpo e direito**. São Paulo, Cultura Acadêmica, 2011.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: Nascimento da prisão. Petrópolis, Vozes, 1987.

ISBN: 978-85-7862-785-0

- LONGO, L. **Linguagem e psicanálise**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar. 2006.
- SOARES, B. Musumeci; ILGENFRITZ, Iara. Rio Janeiro: Garamond. 2002. **Prioneiras**: Vida e violência atrás das grades.
- Ministério da Justiça: Levantamento Nacional de informações – **INFOPEN MULHERES** – Junho 2014.
- QUEIROZ, N. **Presos que menstruam**. 1º.ed. Rio Janeiro: Record, 2015.
- SOUZA, S. **Conhecendo a análise de discurso**: linguagem e ideologia. Manaus: Valer: 2006.
- SOUZA, S. **Análise de discurso**: Procedimentos metodológicos. Manaus: Censur, 2015.
- ORLANDI, E.P. **As formas de silêncio**: No movimento das palavras. 6º ed. Campinas, SP: editores Unicamp, 2007.
- ORLANDI, E.P. **Por uma teoria discursiva da resistência do sujeito**. IN (orgs) **Discurso em análise**: sujeito, sentido, ideologia. 2.ed. Campinas, SP: editores. 2012. p.213-236.
- Levantamento Nacional de informações penitenciárias-**INFOPEN MULHERES**, Junho de 2014. Departamento Penitenciário Nacional – DEPEN, Ministério da Justiça.

DISCURSO E AS RELAÇÕES DE GÊNERO EM TEXTOS PUBLICITÁRIOS

Osalda Maria Pessoa⁹⁰

Resumo:

As relações de gênero marcadas no discurso sobre a mulher em anúncios publicitários que circularam no blog G1 - O Portal de Notícias da Globo e no Blog Mídia Censurada terão como embasamento teórico-metodológico, nestes estudos, as teorias de gênero de Scott (1995), do signo linguístico de Bakhtin /Voloshinov (1979), partindo da premissa de que a alma do negócio é o diálogo, isto quer dizer que o signo é ideológico. Outra posição assumida será a do conceito tridimensional de discurso da ACD segundo Fairclough (2001), tendo como objetivo geral analisar anúncios em linguagem multimodal na publicidade, descrevendo as significações linguísticas e imagéticas e seus efeitos sobre a construção do discurso de gênero nos contextos sociais. Partimos do pressuposto de que a linguagem é constitutiva das identidades e dos sujeitos e que a publicidade utiliza diferentes recursos de linguagem nas identificações com o gênero. Trata-se de um estudo de base transdisciplinar, pois agrega assuntos que interessam à Publicidade, à Linguística e às Humanas em geral. A discussão decorrente do discurso e das relações de gênero nos anúncios aqui analisados é a de que o gênero deriva de práticas de significação e que o discurso deve ser concebido como uma prática social e que como tal, suas dimensões são mais amplas do que “significam as estruturas textuais”, isso nos leva a pensar que o discurso no sentido de produção, reprodução e transformação social pode ser um dos melhores enfoques para explicar os atos de linguagem em todas as suas dimensões, já que tal fenômeno deriva dos contextos sociais.

Palavras-chave:

Discurso. Relações de gênero. Textos publicitários

Introdução

Dentre as diversas práticas sociais, a comunicação midiática, especificamente a publicidade, atua sobre a produção, manutenção e/ou transformação dos discursos de gênero. Para compreendermos isso, precisamos considerar que a publicidade atua entre dois polos: a produção e o consumo. Do ponto de vista do consumidor, o produto a ser consumido possui não só um valor de troca ou uso, mas um valor simbólico. “Devido a esse valor simbólico, as pessoas buscam, no consumo, o suprimento de demandas psicossociais que envolvem sentimentos como autoestima, *status*, evolução pessoal e conquista” (MASLOW, 1984).

São essas motivações psicossociais que explicam por que certos anúncios e representações atraem a atenção de determinada pessoa e não de outra. Elas ocorrem devido ao fato de as pessoas buscarem, no consumo, muito mais do que apenas a supressão da carência de um produto. Para Vertergaard e Schroder (2000, p.74) os anúncios devem

⁹⁰ Mestra em Ciências da Educação do Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño – Ciudad de Havana e Doutora em Ciências da Educação da Universidad Internacional Tres Fronteras – Asunción – Py. E-mail osaldampessoa@outlook.com.

“preencher a carência de identidade de cada leitor, a necessidade que tem de aderir a valores e estilos de vida que confirmem seus próprios valores e estilos de vida e lhe permitam compreender o mundo e seu lugar nele”.

Dessa forma, como afirmam os autores, a publicidade constitui um processo de significação em que a carência de identidade se transforma na carência do produto. O que faz com que uma pessoa opte por consumir um produto de determinada marca e não outro equivalente de outra marca é toda a carga simbólica que o acompanha, ou seja, depende da relação estabelecida pelo texto entre anunciante e leitor através de representações discursivas e imagéticas. A mídia tem o poder de representar, e, conforme observa Silva (2000, p. 91), “quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade”.

À medida que associam significados, imagens, características, condutas e estilos de vida a um ou outro gênero, as representações midiáticas ajudam a configurar identidades e relações de poder na sociedade. Entretanto, apesar do poder exercido pelos discursos da mídia na sociedade contemporânea, a produção de sentidos não garante a assimilação de modelos de comportamento e papéis de gênero pelos sujeitos interpelados. A subjetividade é inerente à linguagem e, com isso, existe o potencial de aceitação ou de rompimento dos sentidos articulados no discurso, em um contexto de comunicação.

Tendo isso em vista, serão retomados como tópicos para estes estudos o discurso como produção, reprodução e transformação social em Fairclough (1989, 2001), a construção de gênero, poder e identidade em Scott (1995) e a discussão sobre as questões de gênero em textos publicitários analisados. Seleccionamos dois anúncios veiculados no Facebook e em blogs. Como critérios de seleção, buscamos examinar duas peças veiculadas em mídias diferentes: g1.globo.com e *Mídia Censurada*, cujo público é misto, ou seja, composto por mulheres e homens, e cujas imagens compõem representações humanas. Dessa forma, seleccionamos anúncios referentes a uma cervejaria e outro, de produto de perfumaria, porém, um circulou no ano de 2015 e o outro no ano de 2012, contendo representações femininas, ambos veiculados em diferentes edições no Facebook e nos blogs citados.

Discurso: produção, reprodução e transformação social

Levar em consideração o potencial de transformação lado a lado com a produção ou reprodução das relações sociais é um dos diferenciais da análise crítica do discurso (ACD). A

partir da dialética entre estrutura e ação, ao mesmo tempo em que há uma estrutura de perpetuação da ideologia dominante, há também uma relativa liberdade do sujeito que, mesmo engajado em práticas sociais que operam na manutenção da ordem vigente, tem a possibilidade de transformação social. Os indivíduos tornam-se sujeitos e constroem o mundo social por meio de práticas de significação, ou seja, por meio da linguagem. Isso significa que questões de linguagem são questões sociais, e vice-versa, pois linguagem e sociedade estão em uma relação constitutiva infindável, o que corresponde ao foco primordial da análise crítica do discurso.

A ACD visa a integrar o estudo da linguagem com uma teoria sociológica, propondo um modelo de análise dos processos sociais e culturais atrelados ao discurso. Com isso, consideramos o papel da linguagem na produção, manutenção e/ou transformação de aspectos socioculturais, de modo que a linguagem não é de forma alguma transparente ou mero reflexo da sociedade. Fairclough (2001) define a relação entre linguagem e sociedade como interna e dialética, o que significa que, ao mesmo tempo em que é moldado pela estrutura social, o discurso é constitutivo dessa mesma estrutura. Não existe linguagem fora do mundo, tampouco mundo fora da linguagem, uma vez que esta se faz presente em todas as ações humanas. Portanto, fenômenos linguísticos são sociais, bem como fenômenos sociais são linguísticos (FAIRCLOUGH, 1989; 2001).

Entender o discurso como prática social é concebê-lo como processo de interação do qual o texto é somente uma parte, desse modo, o discurso é um processo, e o texto é o produto dessa interação, é a materialidade linguística ou imagética decorrente desse processo. O discurso é simultaneamente um modo de representação, significação e ação: representação de mundo, construção do mundo em significado e ação das pessoas sobre o mundo e sobre outras pessoas. O discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes. “O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91).

Com base na proposta deste autor, desenvolvida em *Discurso e Mudança Social* (1989; 2001), identificamos dois tipos de efeitos: efeitos do discurso sobre a sociedade e efeitos da sociedade sobre o discurso. No primeiro grupo, *dos efeitos construtivos do discurso*, temos o seguinte:

- ✓ o discurso contribui para a *construção de identidades sociais e posições de sujeito*, pois é no discurso que percebemos o mundo e nossa existência nele;
- ✓ o discurso contribui para a *construção das relações sociais*, que são representadas e negociadas no discurso, *processo de interação social*;
- ✓ o discurso contribui para a *construção de sistemas de conhecimento*, pois é um modo de significação do mundo e de seus processos, entidades e relações.

No segundo grupo, *dos efeitos da sociedade sobre o discurso*, temos que o discurso é investido de ideologias, moldado por orientações econômicas, políticas e culturais, determinado pelo contexto que o constitui, moldado pelas relações sociais (contribui para a sua construção, mas, ao mesmo tempo, é constituído por tais relações) e determinado por redes de poder que levam à legitimação de certos discursos, em detrimento de outros. Falando em estruturas sociais que moldam, condicionam e determinam o discurso, é importante ressaltarmos que “a prática discursiva é constitutiva tanto de maneira convencional como criativa, ou seja, contribui para reproduzir a sociedade, como também para transformá-la” (FAIRCLOUGH, 2001). Por esse motivo, o autor relaciona discurso e mudança social, devido à capacidade de criação e transformação de estruturas sociais por meio da linguagem ou do discurso.

Ao defender uma dialética entre sociedade e linguagem que prevê uma dupla via entre estrutura e ação, a ACD diverge do ponto de vista de Althusser (1991). Para a ACD, ao invés de indivíduos “assujeitados”, existem agentes sociais dotados de potencial criativo, e o poder de transformação encontra-se no discurso e nas demais práticas sociais. No estudo do vínculo entre ideologia e linguagem, a ACD recorre a Bakhtin/Voloshinov (1979), que situa a ideologia no nível do signo linguístico:

todo signo é ideológico, de forma que a língua não pode ser dissociada dos conteúdos ideológicos que veicula. Um produto ideológico faz parte de uma realidade (natural ou social) como todo corpo físico, instrumento de produção ou produto de consumo; mas, ao contrário destes, ele também reflete e refrata uma outra realidade, que lhe é exterior. Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1979, p. 17).

Na perspectiva dialógica de Bakhtin (1979), a ideologia está inserida no quadro da constituição dos signos e da subjetividade. Dessa forma, o signo linguístico constitui-se por

uma dupla materialidade (é uma unidade físico-material e uma unidade sócio-histórica) e por um conteúdo ideológico, isto é, uma interpretação da realidade social. Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. Devido ao fato de o discurso ser visto por um ângulo de contextualização histórica, em que as ideologias e as práticas sociais que o constituem são trazidas à discussão, a análise crítica propicia o entendimento de fenômenos socioculturais e assimetrias de poder, desnaturalizando estruturas de dominação e evidenciando que os dados são, na verdade, construídos. Conforme Fairclough:

A análise de um discurso particular como exemplo de prática discursiva focaliza os processos de produção, distribuição e consumo textual. Todos esses processos são sociais e exigem referência aos ambientes econômicos, políticos e institucionais particulares nos quais o discurso é gerado (FAIRCLOUGH, 2001, p. 99).

Em diferentes contextos, sob formas de produção e consumo específicas, discursos distintos se materializam. Assim, considerando a dupla via entre discurso e estruturas sociais, o contexto torna-se parte integrante do texto. O contexto abrange as situações em que ocorrem os eventos discursivos, o meio de circulação e consumo dos textos, a forma em que se dá a interação, os papéis dos interlocutores na comunicação, além de orientações culturais mais amplas. Por isso, consideramos a *concepção de discurso como tridimensional: os discursos são constituídos por três dimensões interligadas a saber: texto, prática discursiva e prática social*. O texto é a materialidade discursiva e compreende textos linguísticos e imagéticos; a prática discursiva envolve a interação entre as condições de produção, a distribuição e o consumo dos textos; e a prática social corresponde ao contexto que circunda a realização discursiva, ou seja, aos aspectos extralinguísticos, como orientações políticas, econômicas, culturais e ideológicas. Estas três dimensões podem estar dispersas ou pulverizadas na análise.

Discurso publicitário: construção de gênero, poder e identidade

O discurso publicitário que estereotipa as mulheres não pode ser pensado fora de seu contexto social e histórico. Ele reflete uma sociedade onde a dominação masculina ainda

existe. A importância do processo histórico aqui é dada pelo reforço que tem dado este discurso, ao longo dos anos, às lógicas da desigualdade de gênero. Se o discurso for definido como uma prática social é crucial pensar que as construções de textos são partes integrantes do contexto sócio-histórico e não alguma coisa de caráter puramente instrumental, externa às pressões sociais. O discurso tem assim papel fundamental na reprodução, manutenção ou transformação das representações que as pessoas fazem e das relações de identidade com que se definem numa sociedade. É por meio de textos que as batalhas discursivas ocorrem em uma disputa de poder e de convencimento entre os sujeitos participantes.

Na publicidade, é possível ver as marcas buscando esse poder de convencimento continuamente, o que também influencia pessoas em seu comportamento com a sociedade. Para Pinto (1999), não se pode analisar “o poder como algo concreto, único, que domina tudo e todos de cima para baixo, mas como uma instância que abre possibilidade de análise através do discurso e que se encontra em constante modificação” (p 43). A mídia publicitária não é a única responsável pelos modos de agir do seu público-alvo. É na atividade do receptor que ocorre a construção do sentido da mensagem, o que envolve sua condição de interpretação e seu histórico de pré-informação.

Segundo Charaudeau (2009), a instância midiática somente tem a possibilidade de produzir textos com efeitos de sentidos possíveis, o que o autor chama de “efeitos visados” e que se difere dos efeitos produzidos no receptor. Segundo ele, apenas uma parte dos textos “corresponderá às intenções mais ou menos conscientes dos atores do organismo de informação” (CHARAUDEAU, 2009, p.28). Ainda assim, técnicas como a repetição de anúncios auxiliam no reforço de estereótipos, pois não se pode pensar em uma publicidade sem efeitos nas relações sociais, assim como não se pode pensar em um discurso fora de seu contexto social. As relações de poder na publicidade se dão de forma discreta e quase imperceptível.

Os estereótipos na construção do gênero feminino nem sempre são percebidos com um olhar distraído. Tanto em um nível individual quanto coletivo, a publicidade auxilia na construção social do gênero, na distribuição de papéis diferenciados entre eles, através da inserção de diversos pontos da rotina dos indivíduos - e em um processo histórico. Assim, a desigualdade de gênero se instaura na rotina dos indivíduos com o intuito de se tornar natural e inquestionável. Os estereótipos tornam os indivíduos capazes de participar da reprodução do aparato de dominação sem que se deem conta de que eles próprios são cúmplices e autores de sua própria exploração. Ou seja, os indivíduos seguem padrões de

conduta mostrados pelo discurso publicitário com finalidade de harmonização social, sem perceber que também são dominados por esse jogo de poder.

O uso do gênero como categoria de análise das relações de poder é bastante recente, surgiu no fim do século passado (SCOTT, 1995: 85). Trata-se de categoria relacional, ou seja, que privilegia as relações entre os gêneros, e não o estudo isolado das mulheres. Dessa maneira, o gênero também serve para evidenciar as relações de poder entre grupos e amplia o campo dos estudos, à medida que se aproxima da realidade da ordem social, abrangendo mulheres e homens. O conceito de gênero trouxe contribuições à produção do conhecimento, conforme aponta Pereira (2004: 195):

- ✓ gerou rupturas quanto à *noção biológica de sexo x uma noção social e cultural de gênero*;
- ✓ o gênero é categoria analítica sob diversas perspectivas disciplinares;
- ✓ reforçou a *corrente não-essencialista* dos estudos de identidade;
- ✓ *enfraqueceu o determinismo biológico*, que eternizava a subjugação das mulheres;
- ✓ redefiniu processos de *subjetividade e identidade*;
- ✓ favoreceu o estudo de três construções que podem ser interligadas: *gênero, classe e raça*.

O referenciado texto de Joan Scott, “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”, em que a pesquisadora sugere o gênero como objeto de estudo na História e nas Ciências Sociais de maneira geral, contribui para reforçar o uso de “gênero” no tratamento das distinções entre os sexos. Scott (1995: 88) define o termo através de duas proposições que se conectam uma à outra:

- ✓ o gênero é elemento constitutivo de relações sociais fundamentadas nas diferenças percebidas entre os sexos;
- ✓ o gênero dá significado às relações de poder, é “um campo primário no interior do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado”.

A estrutura social é fundada sobre relações de poder, ou seja, relações de domínio de um grupo sobre outro. Essas relações de dominação existem somente a partir de divisões entre os grupos, a partir de demarcações entre “nós” e “eles”, entre quem faz parte do grupo e quem não faz. Logo, inferimos que é com base em identidades e diferenças que o poder é distribuído. Em um mundo onde todos fossem iguais, não fariam sentido afirmações de identidade (SILVA, 2000: 75), pois todos assumiriam posições de sujeito equivalentes. Mas

as diferenças existem, isto é, são construídas, e, com elas, vêm segregações e consequentes disputas de poder.

Análises sobre a construção de gênero em anúncios publicitários

As análises seguem o modelo proposto por Fairclough (2001), segundo o qual o discurso possui uma *dimensão social* (a prática social) e uma *dimensão material* (o texto), sendo ambas as dimensões mediadas por uma terceira: *a prática discursiva*. Conforme dissemos anteriormente, a análise não segue uma sequência ou separação rigorosa em três níveis, de forma que as partes que integram o discurso podem estar dispersas, desde que sejam contempladas. Em resumo, o texto é a materialidade discursiva, a prática discursiva são as condições de produção, a distribuição e o consumo dos textos, e a prática social corresponde ao contexto que circunda a realização discursiva, as orientações culturais e ideológicas que constituem o contexto.

As análises abrangem dois anúncios publicitários em linguagem multimodal, veiculados no blog G1 - O Portal de Notícias da Globo (g1.globo.com), datado de 08.03.2018, no Dia Internacional da Mulher. De publicação diária e de grande circulação no Brasil, composto por telejornais, reportagens, agro, carro, ciências e saúde, esporte, concursos e empregos, economia, educação, natureza, política e tecnologia, além de anúncios publicitários. A outra peça foi selecionada do Blog Mídia Censurada, criado em 2012, de publicação mensal e o anúncio foi datado em 24.10. 2012; o blog é composto de propagandas censuradas com marcas de grandes empresas mundiais como a Axe, Gallo, McDonalds, Tim operadora telefônica e demais curiosidades. Todos os textos constituintes dos dois blogs, inclusive os publicitários, foram elaborados tendo em vista o perfil geral do público leitor.

Na publicidade, a linguagem tem papel constitutivo, ou seja, é o que estabelece a comunicação entre o anunciante e o leitor/consumidor potencial. Nesse caso, como se trata de publicidade veiculada em mídia visual, podemos considerar a situação de comunicação nos termos de Thompson (2005), “como uma quase interação mediada”. Nessa situação, a mensagem se destina de um autor para um grande número de leitores não identificáveis, e o contato se estabelece exclusivamente por meio do texto multimodal. Devido ao fato de a linguagem ser persuasiva, Fairclough (2001, p. 259) define o discurso publicitário como “estratégico”. Dessa forma, os modos de representação de mundo na publicidade são

construídos levando-se em conta o objetivo principal da prática: fazer vender, estimular o consumo. Caso contrário acontece com as duas peças apresentadas, em que o público feminino se opôs veementemente à exploração do corpo da mulher e de sua sexualidade. Isso significa que as pessoas e as situações representadas nas duas peças visam estabelecer uma identificação com o leitor, fazendo com que a busca por uma identidade se traduza no consumo ou não.

O primeiro anúncio (Figura 1) que circulou no g1.globo.com e no Facebook com o teor original (Esqueci o “não” em casa) no Carnaval de 2015, continha ilustrações de duas mulheres, possivelmente bêbadas, com seus corpos expostos à exploração sexual no período das festas carnavalescas. O Carnaval no Brasil é uma época de hedonismo - e os anunciantes sempre tentam "pegar carona". Mas em 2015 essa estratégia terminou como um desastre nas relações públicas para a Skol, marca de cerveja do conglomerado Ambev. Naquele ano, a empresa fez uma campanha encorajando os foliões a *"esquecer o 'não' em casa"* durante a festa. A propaganda "viralizou" pela razão errada, quando ativistas satirizaram os cartazes nas paradas de ônibus em São Paulo, como mostra a Figura 1.



Figura 1. Mulheres brasileiras ficaram bastante irritadas com propaganda da Skol | Fotos: Reprodução/Facebook - Foto: BBC News Brasil

A mensagem foi modificada para *"Esqueci o não em casa... E trouxe o nunca"*. Duas jornalistas ativistas femininas em São Paulo apontam no anúncio “adaptado” o dedo do meio para cima, em sinal de protesto à marca de cerveja Skol. Mila Alves e a publicitária Pri

Ferreira trocaram as fotos das mulheres bêbadas e aparecem nas fotos ao lado dos cartazes "adaptados", mostrando o dedo médio estendido. O fato de muitos homens não respeitarem o "não" das mulheres às suas investidas, comportamento que é exacerbado em festas como o Carnaval, é um dos graves problemas apontados por elas, sendo, inclusive, retomado em campanha no Dia Internacional da Mulher em 2018, seguindo o modelo proposto por Fairclough (2001), segundo o qual o discurso possui uma *dimensão social* (a prática social) e uma *dimensão material* (o texto), sendo ambas as dimensões mediadas por uma terceira: *a prática discursiva*, inclusive impregnando de outros sentidos a prática social, o texto, o contexto na construção das relações de gênero e identidade da mulher no combate ao assédio e ao abuso sexual, “natural” deste tipo de festa.

No texto verbal Esqueci “O NÃO” em casa... e trouxe “O NUNCA”, o sujeito de esqueci, pela combinação semiótica, corresponde a um sujeito feminino, em processo de “assujeitamento” pela relação metonímica: marca *versus* produto Skol, que nas entrelinhas sugerem o consumo exagerado da bebida, prevendo mulheres ébrias em tempos de festa profana. Para a ACD, ao invés de indivíduos “assujeitados”, existem agentes sociais dotados de potencial criativo, e o poder de transformação encontra-se no discurso e nas demais práticas sociais. No estudo do vínculo entre ideologia e linguagem, a ACD recorre a Bakhtin/Voloshinov (1979), que situa a ideologia no nível do signo linguístico: “A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial”. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1979, p. 95).

Quanto à dimensão textual, os advérbios substantivados, “O NÃO” e “O NUNCA” (colocamos em destaque e entre aspas) dão a ideia de oposição, antíteses. “O NÃO” no campo semiótico, na realidade representa “UM SIM” das mulheres (uma vez que quem deixou o não em casa por si só trouxe o sim) às práticas de exploração do corpo, um sim ao discurso imposto pela marca de cerveja (instituição, empresa), pelas relações de gênero pré-estabelecidas, pela falsa construção da identidade social das mulheres, vítimas da mídia que oculta verdades sobre seu corpo e sexualidade. “O NUNCA”, não é advérbio de negação, mas sim advérbio de afirmação que se insurge contra a exploração do corpo feminino, que materializa conflitos, resistências às velhas práticas social e discursiva, dando um basta e impondo novas relações de gênero e identidade. Wodak (2004, p. 226) “explica que os estudos nesse campo se voltam especificamente para os discursos: institucional, político, de

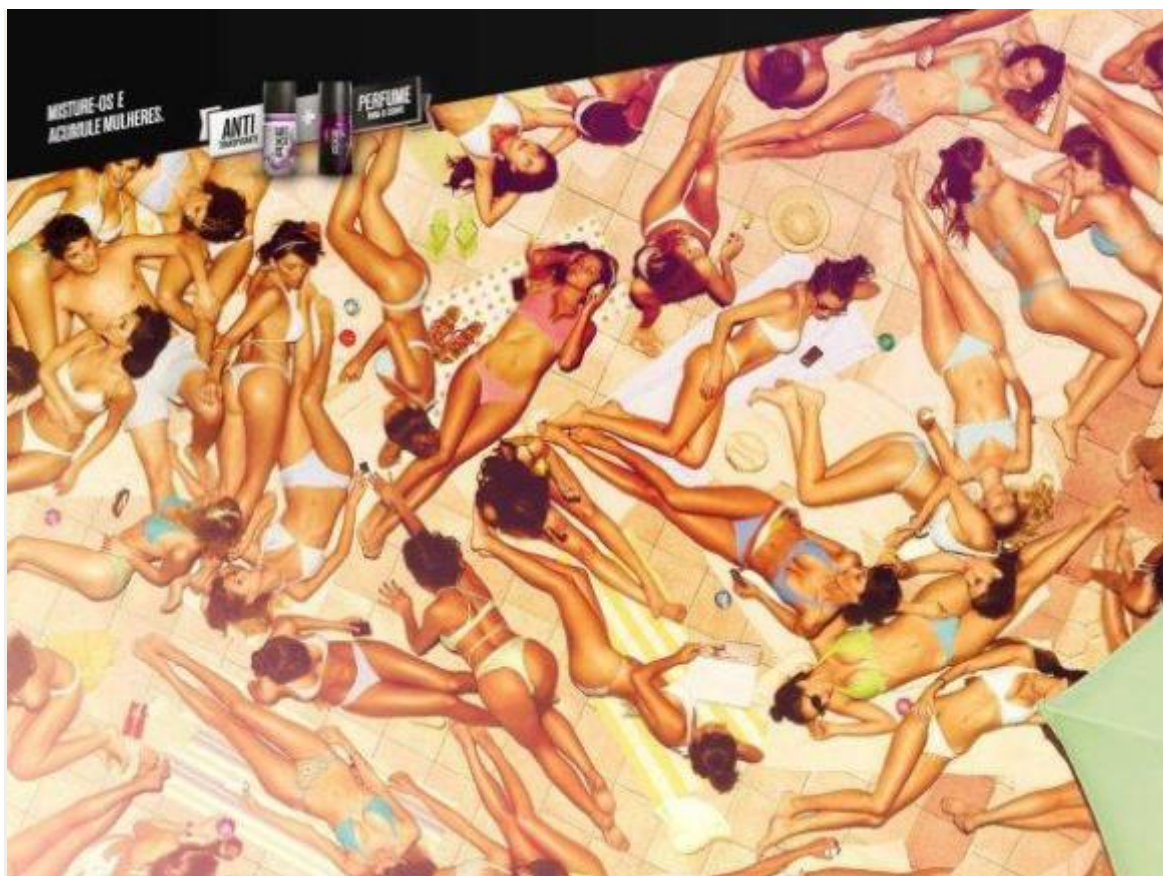
gênero social e da mídia (no sentido mais amplo), que materializam relações mais ou menos explícitas de luta e conflito”.

Sobre o anúncio do blog Mídia Censurada, podemos explicar uma longa história do produto – desodorante AXE – que começou em 1974, quando a Uniler lançou um desodorante sob a marca EGO, na África do Sul. Depois do sucesso no país africano a empresa resolveu lançá-lo no mercado francês com o nome de AXE, sendo a primeira marca masculina a utilizar o conceito “perfumed body spray”, desodorante-colônia para o corpo todo, que deixa na pele um perfume envolvente e sedutor. Foi introduzido na Inglaterra, em 1985, com o nome de LYNX, disponível em três fragrâncias: Amber, Musk e Spice. Neste mesmo ano a marca lançou o slogan “The smell, which provokes women” (O cheiro que provoca as mulheres). A marca foi introduzida no Brasil também em 1985, tornando-se líder no segmento de desodorantes masculinos.



Fonte: <https://propaganda.censurada.wordpress.com/2012/10/24/misture-os-e-acumule-mulheres>

Baseado no slogan inglês “The smell, which provokes women” (O cheiro que provoca as mulheres), a mídia criou com base nas relações sinestésicas e intertextuais o slogan: “Misture-os e acumule mulheres”. A marca AXE entrou na mira do CONAR no mês de setembro de 2012, quando veiculou sua nova campanha no Facebook, para divulgar as versões prateada e preta do desodorante, como percebemos na Figura 2.



Fonte: <https://propaganda censurada.wordpress.com/2012/10/24/misture-os-e-acumule-mulheres>

Muitos a consideram uma marca com um conceito machista. O anúncio publicitário da Figura 2 veio a provocar no público feminino não a autoproteção esperada, mas o poder de sedução e até mesmo a sexualidade desenfreada (sexo com várias mulheres), revelada textualmente na expressão “Misture-os”, isto é, misture as diversas fragâncias de AXE e “acumule mulheres”, que equivale a dizer que conquiste várias mulheres, repassando e reafirmando a ideologia da mulher como objeto de desejo sexual.

Nas ilustrações imagéticas temos todas as mulheres de biquínis, rostos adormecidos, olhos fechados, corpos deitados, alguns glúteos empinados e postos em laterais, remetendo-nos a ideia de que culturalmente o “bumbum é uma paixão nacional”. Acreditamos também que não é por acaso que os bumbuns aparecem bem empinados e de forma lateral, conferindo certo destaque. Isso é uma forma de descaracterização de movimentos feministas de décadas passadas, já que se excluem as ideologias desses movimentos (a luta pela igualdade de gênero) e se vende apenas uma mercadoria. Para Foucault (1995, p. 236), existem três tipos de lutas no âmbito do poder: contra as formas de dominação, contra as formas de exploração, ou contra aquilo que liga o sujeito a si mesmo, ou seja, nas lutas contra a sujeição, contra formas de subjetivação e submissão. “O melhor movimento

feminino ainda é o dos quadris”. Assim como Millôr Fernandes fez referência às mulheres de forma sensualizada e como objeto, essa propaganda alude também no mesmo tom.

Verificamos que há um “eu” masculino, sujeito implícito de “Misture-os” e “acumule mulheres”. Isso significa que existem no texto, de início, um participante masculino, mas a depender do contexto de circulação podem aparecer outros com essa mesma voz, já que o contexto faz parte de todo texto. O “eu” implícito, que sabemos ser um homem se aproxima do sexo feminino, no momento em que este faz uso do produto, atuando como um agente facilitador da mistura dos perfumes e do acúmulo de mulheres no jogo de sedução.

Consideramos que essa combinação do texto verbal com a imagem também produz uma metáfora implícita, pois o sujeito da oração afirma, através da ação representada, que o homem é sedutor, um Dom Juan no seu harém. Sendo assim, compreendemos que, do ponto de vista do sujeito do enunciado, a representação do homem mostra-o que é um sedutor devido às várias fragâncias do desodorante AXE. Os termos “misture” e “acumule” referente ao anúncio, podem ser aplicados como ofensa às mulheres, uma vez que ele foi utilizado especificamente por um sujeito representado por um eu masculino.

Partindo do pressuposto neste trabalho, de que o signo é ideológico e de que as construções discursivas estão ligadas a um contexto de produção e recepção, jamais ocorrendo de maneira arbitrária, uma provável justificativa para essas semelhanças observadas em ambos os anúncios provém dos discursos de gênero circulantes na sociedade. Nas imagens de ambos os anúncios, também verificamos distinções. As mulheres representadas no anúncio original do G1, Figura 1, estão na posição de submissão, possivelmente ébrias, enquanto que as ativistas feministas revelam sua posição de inconformismo com as relações de gênero, identidade e poder impostas pela cervejaria e utilizaram a linguagem como meio de transformação social invertendo “o não” (sim) pelo nunca (não). Já o homem e as mulheres representadas no anúncio do Mídia Censurada, Figura 2, estão na “normalidade”, posição de conforto, espalhadas e esparramadas por todo o chão, veladas pelas ideologias de submissão.

Considerações finais

Conforme visto, anúncios de produtos diferentes constroem discursos de gênero diferentes para representações femininas e representações machistas. Isso opera no sentido de reafirmar que mulheres e homens ocupam lugares e papéis diferentes, ou seja, reforçar as

diferenças socialmente construídas. Nos estudos da linguagem atual corrobora-se a afirmação de que o gênero abrange as expectativas sociais de acordo com o momento sociocultural e histórico. Outro ponto que depreendemos das análises é a noção de gênero como categoria relacional, ou seja, que só adquire sentido nas relações sociais, conforme um se constrói em relação ao outro (SCOTT, 1995).

A concepção de discurso como prática social implica que os sujeitos agem por meio da linguagem, e que textos e estruturas sociais interagem dialeticamente. Dessa maneira, constatamos que as práticas discursivas e as práticas sociais conectam-se à medida que as construções ou os discursos de gênero são afetados ou atravessados por orientações culturais e ideológicas que circulam na esfera social. “O vínculo entre linguagem e sociedade é interno e dialético, portanto, o discurso faz parte da constituição de todas as dimensões da estrutura social que o moldam e restringem de uma maneira ou de outra” (FAIRCLOUGH, 2001). Isso significa que o discurso contribui para a construção de identidades, para a edificação das relações sociais e pelos modos como percebemos o mundo e como agimos nele, que não são neutros ou desprovidos de valores. Afinal, “A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1979, p. 95).

Tendo isso em mente, apesar de os padrões estabelecidos se constituírem como efeito das relações sociais, nada impede que manifestemos outros comportamentos: mulheres e homens podem fugir das expectativas e construir suas próprias identidades e funções sociais, já que não há um “eu” feminino ou masculino absoluto ou essencial. Há, porém, a pressão do meio agindo através dos discursos, das práticas socioideológicas, do senso comum e da própria estrutura social, influenciando os sistemas de crenças.

Com base nos dados obtidos pelas análises, o anúncio da Figura 2 foi produzido, predominantemente, para a manutenção dos sistemas de crenças com relação ao gênero já enraizados na sociedade, uma vez que são constantemente produzidos e reproduzidos, porém na peça da Figura 1, os sistemas de crenças sobre os gêneros receberam interferência do público feminino e da mídia nos contextos de circulação, alterando por fim, as práticas sociodiscursivas, as formas como são construídas as relações de gênero, poder e identidade.

Referências

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 5. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1991.

BAKHTIN, Mikhail (VOLOSHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1979.

CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso das mídias**. São Paulo: Contexto, 2009.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora UnB, 2001.

._____. **Language and power**. New York: Longman, 1989.

FOUCAULT, Michel. O Sujeito e o Poder. In: DREYFUS, R (org). **Michel Foucault uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense universitária, 1995

MASLOW, Abraham. **Motivation and personality**. New York: Harper & How, 1954.

PEREIRA, Verbena Laranjeira Gênero: dilemas de um conceito. In: STREY, M. N.; CABEDA, S. T. L.; PREHN, D. R. (orgs.). **Gênero e cultura**: questões contemporâneas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 2, n. 20, Jul/Dez, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. da. (org.). **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna**: Teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

VESTERGAARD, Torben; SCHRODER, Kim. **A Linguagem da propaganda**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WODAK, Ruth. Do que trata a ACD – um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v 4, n. especial, 2004.

DICIONÁRIOS ESCOLARES INFANTIS: UMA FERRAMENTA PARA A LEITURA E PARA A ESCRITA

Maria Ednalva Lima e Silva⁹¹

Resumo:

O trabalho visa apresentar uma pesquisa realizada em uma escola pública do município de Codó-Ma, no intuito de demonstrar que é possível trabalhar com o dicionário na sala de aula, relatando duas atividades realizadas nas aulas de língua Portuguesa e Ciências, com os alunos do 2º ano, no intuito de demonstrar que o uso dos dicionários é uma ferramenta pedagógica de grande valor para o ensino e aprendizagem da língua portuguesa, pois os dicionários têm recursos didáticos importantes que podem ser bem aproveitados na sala de aula. O trabalho buscou refletir sobre a temática do dicionário nas escolas públicas no município: Buscou-se entender se as escolas realmente possuem os dicionários do programa PNLD-Dicionários, que são avaliados e distribuídos por séries, para escolas públicas no Brasil, por que não os utilizar na sala de aula? Este trabalho é parte das pesquisas e dos resultados do Grupo de Investigações do Ensino de Língua Portuguesa – GIELP, projeto de pesquisa do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão, campus VII, Codó. A pesquisa se deu por meio da utilização dos dicionários infantis tipo 2, na escola Maria Alice Machado para realizar uma atividade usando o dicionário escolar infantil. O trabalho está baseado em autores que abordam a importância do uso de dicionário como uma ferramenta didática na sala de aula, para o ensino, como Krieger (2016), Brasil (2012), Brangel (2013) entre outros trabalhos. Com a aula foi possível perceber que o aluno não tem hábito de utilizar os dicionários na sala de aula, daí a necessidade do professor trabalhar com essa ferramenta. Se os professores utilizarem poderão obter bons resultados, pois apenas com duas atividades utilizando os dicionários percebeu-se que os alunos prestaram atenção na aula, e perceberam que nos dicionários são encontradas muitas informações importante, como o significado da palavra, a divisão silábica entre outros conhecimentos linguísticos.

Palavras-Chaves:

Dicionários, Escolas Públicas, ensino de língua materna.

Introdução

O dicionário escolar é um tipo textual interessante que se insere entre os tipos textuais de referência ou consulta. O interesse pelos dicionários escolares, um tipo especial de dicionário, vem crescendo nos últimos anos, talvez, por eles serem uma ferramenta pedagógica que possui recursos didáticos importantes e que podem ser aproveitados na sala de aula, sendo um instrumento poderoso para que os alunos desenvolvam suas habilidades na leitura e escrita. Nesse sentido, os dicionários são materiais bastante úteis no cotidiano escolar para serem usados como instrumento didático aliado aos livros didáticos.

⁹¹ Universidade Federal do Maranhão – Campus VII. E-mail: ednalvalima100@hotmail.com.

Muito embora os professores desconheçam suas múltiplas funções, na sala de aula, o dicionário é um livro que reúne muitas informações, indica, define, explica o significado das palavras. Considerando os inúmeros recursos linguísticos disponíveis aos usuários, tanto para o conhecimento da língua quanto para uso dela em diferentes situações comunicativas, este estudo tem como objetivo discutir o papel do dicionário escolar na educação. O trabalho buscou refletir sobre a temática do dicionário nas escolas públicas no município: buscou-se entender se as escolas realmente possuem os dicionários do programa PNLD-Dicionários, programa do Governo Federal que avalia e distribui por séries, para escolas públicas no Brasil, dicionários escolares. Considerando a abrangência do programa e a realidade da leitura e da escrita no País, busca-se refletir sobre o porquê de os dicionários não serem uma realidade nas salas de aula do País?

Para demonstrar a importância desta ferramenta pedagógica na sala de aula, serão apresentados os resultados de duas atividades aplicadas no 2º ano em uma escola pública do município de Codó no intuito de mostrar como os dicionários escolares podem ser uma ferramenta de estímulo à leitura e à produção textual. Este artigo é parte das pesquisas e dos resultados do Grupo de Investigações do Ensino de Língua Portuguesa – GIELP, projeto de pesquisa do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão, campus VII, Codó.

Sabemos que o dicionário oferece uma gama de possibilidades para se trabalhar, os professores devem mostrar aos alunos a importância desse material e como este pode ser usado de várias formas e diferentes objetivos, e não apenas para saber o significado de determinada palavra, mas, muito além disso, o dicionário é um artefato que pode ajudar, principalmente, no que se refere às práticas de leitura e produção textual. De acordo com Gomes (2011), o dicionário é um instrumento de aquisição lexical, além de informações gramaticais, rico de informações que os alunos podem explorar ao utilizá-los para produção de texto e a compreensão dele, pois é através do conhecimento de novas palavras que os alunos aumentam seu vocabulário e escrita. Nesse sentido, é interessante pensar no porquê da não exploração e utilização dos dicionários nas salas de aula do Brasil.

Höfling et al (2004) relatam que os dicionários podem ser um recurso didático para o desenvolvimento das habilidades e aprendizagem dos alunos, ou seja, o dicionário, além de auxiliar no ensino, usado nas tarefas, dentro e fora da sala de aula, pode tornar-se o próprio objeto de estudo para os alunos, proporcionando o desenvolvimento do vocabulário deles, o

que irá colaborar para produções textuais com coesão e coerência. Desse modo, os dicionários apresentam-se como um recurso rico de informações, desenvolvendo nos alunos habilidades de produção e leitura de bons e variados textos, abrindo a possibilidade da construção de novos conhecimentos, em outras palavras, com os dicionários em sala de aula, o professor poderá formular novas ideias para propor atividades em sala de aula que ajudem os alunos a adentrarem nesse novo mundo que é o texto lexicográfico. Neste sentido, os dicionários podem ser usados com vários objetivos: conhecimento da estrutura dos dicionários, significado de palavras, divisão silábica, melhora a habilidade de leitura e de escrita dos alunos, dando a possibilidade de criação e decodificação de variados gêneros textuais.

Tentando apresentar diferentes aspectos dessa ideia, procuramos abordar um pouco sobre a trajetória do dicionário escolar e sua entrada no ambiente escolar e as mudanças ocorridas ao longo dos anos; posteriormente, enfatizaremos a experiências de duas aulas uma de língua portuguesa e outra de ciências em uma escola do 2º ano utilizando os dicionários escolar tipo 2, no intuito de discutir a importância dos dicionários na sala de aula. Por fim, apresentaremos uma rápida discussão e as referências que embasam as ideias aqui apresentadas.

Trajetória dos Dicionários

O dicionário vem sofrendo diversas modificações no decorrer dos anos, sendo que, há muitos séculos, o Brasil dispõe de bons dicionários, mas, ainda é pequena a penetração desse instrumento linguístico dentro das salas de aulas e da cultura brasileira. Ressaltando que o primeiro dicionário da língua portuguesa foi escrito por um brasileiro, Antônio de Moraes Silva, em 1789. No século XX, foi muito usado Caldas Aulete, no entanto, sem dúvida, o mais famoso foi o Aurélio, criado pelo lexicógrafo Aurélio de Buarque Holanda (FERREIRA, 2006).

Em 2003, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) consegue atingir seu objetivo, atendendo os alunos de 1ª a oitava séries contemplando todos esses alunos com o material pedagógico, os minidicionários, que os acompanhará continuamente em todas as suas atividades escolares. Nesse sentido, a partir da criação do PNLD-Dicionários, todos os alunos tinham um dicionário, porém, por outro lado, um ponto negativo é que era um tipo único para todos, não havendo uma proposta de qualidade para os dicionários? Nesse

sentido, fica a problemática de que como os alunos de 1 série que iniciava sua alfabetização poderia utilizar os mesmos dicionários que os alunos de oitava série?

Até o ano de 2004, a meta é cumprida todos os alunos de primeira a oitava série receberam os minidicionários, com o propósito de expandir a presença do dicionário escolar na sala de aula do País. Porém, em 2005, começa a se pensar em novas propostas, no intuito de melhorar a Educação a partir do uso dos dicionários, os dicionários não mais são entregues para os alunos, mas devem ficar nas escolas, começa a se pensar nos usuários desses dicionários, com a reformulação, agora os dicionários passaram por profundas reformulações passando a ser adaptadas ao nível de ensino dos alunos, no qual cada série utiliza os dicionários correspondentes a seus usuários (SILVA et al, 2017).

Com essa reformulação, a partir de 2006, os dicionários começam a ser distribuídos nas escolas de acordo com o nível de ensino, tipo 1, para os alunos que estão se alfabetizando; tipo 2, os alunos que estão iniciando a escrita; tipo 3, para os alunos que já consolidaram a leitura e a escrita, e por fim; tipo 4, destinados aos alunos do ensino médio (KRIEGER, 2006 e BRASIL, 2012). Em vez de entregar uma obra para cada aluno, o FNDE (Fundo Nacional de desenvolvimento da Educação) passou a fornecer acervos lexicográficos às escolas públicas com destino as primeiras e oitava séries do ensino fundamental. Com essa reformulação, começa a se priorizar a utilização desse material em sala de aula, com o objetivo de promover atividades em sala de aula que visavam o enriquecimento do vocabulário dos alunos, além de melhorar a escrita e a leitura. Com isso, percebe-se que os órgãos governamentais reconhecem a importância dos dicionários como instrumento que podem auxiliar os alunos. É importante ressaltar que, a partir da reformulação da distribuição dos dicionários em 2006, o Mec faz novas avaliações de dois em dois anos, para prover as escolas com dicionários de qualidade, pois, para serem aprovados, devem atender às demandas exigidas pelo PNLD-Dicionários.

No PNLD- dicionários de 2012, é semelhante ao de 2006, só que com mais uma tipologia de dicionários para o ensino, o tipo 4, voltado para o ensino médio e reformulando alguns dados estruturais, o que transformou ainda mais o dicionário em uma ferramenta didática para ajudar os alunos com a produção textual. Com essa nova reformulação, vêm novos critérios e surge uma nova categoria de dicionários, o tipo 4. Com isso, não somente os alunos do ensino fundamental menor e maior tinham acesso aos dicionários, mas os

alunos do ensino médio. Além disso, o PNLD cria novos critérios de exclusão nas escolhas das obras selecionadas a partir de então: de acordo com as novas regras, válidas depois de 2012, o dicionário escolar tem que apresentar linguagem simples e deve esclarecer como o usuário pode e deve usar a obra Lexicográfica. (SILVA et al, 2018 apud KRIEGER, 2011). A seguir, alguns critérios usados pelo PNLD-Dicionários para a seleção dos dicionários distribuídos pelo MEC.

1. Os dicionários devem *privilegiar o português contemporâneo do Brasil*, tanto do ponto de vista dos vocábulos selecionados quanto da linguagem empregada na elucidação de seus sentidos e nos demais textos descritivos e/ou explicativos, inclusive a caracterização linguística e gramatical. Portanto, obras voltadas predominantemente para o léxico de outra variedade da língua portuguesa, ou mesmo escritas em outra variedade, serão excluídas do PNLD Dicionários 2012. (...) Serão excluídas, portanto, as obras que não explicitarem adequadamente sua proposta lexicográfica.
3. Considerando-se o seu caráter pedagógico, os dicionários devem trazer, em linguagem acessível para o aluno visado, um guia de uso capaz de explicitar clara e satisfatoriamente a organização geral da obra e os recursos de localização de informações de que disponha.
4. Da mesma forma que os demais materiais didáticos, os dicionários devem colaborar para a construção escolar da ética necessária ao convívio republicano. Assim, serão excluídas do PNLD Dicionários 2012 as obras que apresentarem explicações, definições e/ou ilustrações preconceituosas ou estereotipadas (BRASIL, 2012, p. 93).

Neste sentido, com a seleção desses novos critérios, observa-se que o programa aperfeiçoa ainda mais o trabalho com o dicionário em sala de aula, dando várias probabilidades para que o professor possa trabalhar com formas populares da língua, apreciando a cultura dos diferentes falantes brasileiros.

Tendo em vista que o dicionário escolar é um dicionário específico para o uso escolar, tendo como principal característica informações enciclopédicas e gramaticais para que o aluno possa aproveitar as informações contidas no dicionário tanto para questões linguísticas como para questões das outras matérias do currículo escolar. O dicionário escolar, portanto, tem uma interface construída para o público infantil e jovem e, a depender da série a que ele se destina, pode ter um layout muito diferente do dicionário clássico. Um exemplo disso é o dicionário tipo 1, que mais parece um livro de figura do que um dicionário em si. O dicionário desse tipo geralmente é conhecido como livro de palavras.

Neste sentido, antes de adentrar nas atividades que foram realizadas no 2º ano na Escola Municipal Maria Alice Machado, ocasionado na regência do estágio do ensino Fundamental, é interessante abordar um pouco sobre o dicionário que foram utilizados nas aulas de língua portuguesa e ciências: os dicionários utilizados foram o Aurelinho obra de 2014 e o dicionário Aurélio ilustrado da turma da Mônica 3, edição 2014, ambos da editora Positivo.

Segundo Ferreira(2014), o dicionário Aurelinho, percebe-se que o dicionário tem uma extensa parte explicativa, com o sumário indicando o que irá ser exposto no dicionário; a sessão como usar este dicionário traz informações de como o que é um dicionário, sua importância e sua organização; a próxima sessão é a nomenclatura do dicionário, que contém 4800 verbetes; no final, na parte enciclopédica, o dicionário traz outras informações, como os numerais, em que traz a organização dos números em cardinais e ordinais além de sua representação por extenso; na parte em que aborda coletivos de seres, trata de diferentes coletivos; finalizando com os Estados do Brasil. A obra apresenta mais de 5.400 exemplos, ou seja, para cada entrada é dado no máximo dois exemplos, a maior parte contextualizada e/ou representativa do uso que se faz da palavra no cotidiano, isto é, como ela é usada atualmente pelas pessoas, além de apresentar, por meio de ilustrações, um pouco da natureza e das culturas regionais do Brasil. Percebe-se que o dicionário é ilustrado e atrativo, suas páginas são coloridas para chamar a atenção das crianças, tendo muitos recursos que podem ser explorados na sala de aula.

Segundo Ferreira 2014, o dicionário Aurélio ilustrado da turma da Mônica 3, edição 2014, editora Positivo. O dicionário tem um layout parecido com o livro didático; apresenta 1000 verbetes na parte constituída pelo dicionário elementar; linguagem coloquial simples, adequado para as crianças em fase de alfabetização; tem elementos lúdicos em todas as folhas do dicionário; a obra é composta por duas partes: uma temática, que é constituída por 19 temas que possibilitam aos professores trabalharem vários assuntos interessantes como: corpo humano, os cinco sentidos, transportes, casas e moradias dentre outros.

Com o objetivo de proporcionar aos alunos um primeiro acesso ao mundo das palavras, na parte do dicionário elementar, o dicionário da turma da Mônica traz de forma simples os significados das palavras com ilustrações; a obra é destinada para alfabetização e apresentar, definir e explicar os vocábulos apresentando os verbetes em ordem alfabética.

Uma parte interessante da obra é a história em quadrinho é a sessão “montando um dicionário” mostrando o que é um dicionário de forma bem simples, para o professor explicar aos alunos o que é um dicionário e sua importância. A história em quadrinhos explica, de forma ilustrativa, os significados. A ilustração, a seguir, mostra um dos temas tratados no dicionário, mostrando como a imagem e o gênero textual quadrinho configura quase toda a obra:

503



Fonte: Dicionário Aurélio ilustrando da turma da Mônica, parte que demonstra imagens relacionadas aos sentidos

Dicionário em sala-de-aula: alguns relatos

No intuito de demonstrar a importância dos dicionários na sala de aula, visto que durante a observação do estágio foi constatado que havia dicionários escolares na escola, porém durante a observação não foram constatados usos na sala de aula dos mesmos, na regência resolvemos fazer uso desta ferramenta, no intuito de demonstrar que este pode ser usado na sala de aula como ferramenta de auxílio para melhorar a leitura e escrita dos alunos, assim como familiarizar os alunos aos dicionários. Serão relatadas duas aulas em que foi utilizado o dicionário escolar tipo 2: a primeira foi da disciplina de língua Portuguesa. Ocorrida no dia cinco de abril de 2018, no primeiro momento da aula, foi contada a história Montando um Dicionário, uma das sessões do dicionário: é uma história ilustrada com os personagens de Mônica e Cebolinha, que encontram um homem procurando palavras, e ele explica que está montando um dicionário, mostrando de forma dinâmica o que é um

ISBN: 978-85-7862-785-0

dicionário e sua importância. Após a história, foi feita uma conversa com os alunos sobre o que é o dicionário: Desse modo, a conversa iniciou-se com perguntas simples e diretas: o que é um Dicionário? Para que serve? É igual ou diferente do Livro Didático? Por quê?

Após essas instigações, foi entregue um dicionário para cada aluno, deixando eles folhearem: após esse primeiro contato entre a turma e o dicionário infantil, o trabalho continuou com a explicação sobre o que é um Dicionário, aproveitando as respostas dadas anteriormente nos questionamentos, explicando que os Dicionários é importante, pois, nele, há bastante informações das palavras, desde seu significado até informações gramaticais. Foi explicado que as palavras estão em ordem alfabética, e que o dicionário apresentado era um dicionário específico para a sala de aula. Explicamos que existem outros tipos de dicionários.

Após essa breve explicação, pedimos aos alunos que procurassem palavras que se encontravam na letra A, no caso Abacaxi, Abraço, Abacate, os alunos leram os significados, depois pedimos para verem as outras informações contidas nas palavras, para que eles pudessem perceber que há muitas informações nos verbetes. Essa foi uma aula introdutória para explicar aos alunos o que é um dicionário, que seus verbetes estão em ordem alfabética, e como localizar os verbetes. Percebeu-se que os alunos, não tinha um hábito de utilizar os dicionários, pois não sabiam como funcionava, como encontrar as palavras pedidas pelo professor.

No dia dezessete de abril de 2018, levamos novamente os dicionários para sala de aula, o dicionário utilizado foi Dicionário Aurélio Turma da Mônica, na disciplina de Ciências para demonstrar aos alunos e professores que é possível utilizar os dicionários em todas as disciplinas, em que foram utilizados o dicionário e o livro didático para trabalhar os sentidos: primeiramente, foi feita uma revisão sobre a aula anterior dos cinco sentidos, perguntávamos o que eles lembravam, quais são os cinco sentidos e sua função. Depois, foi copiada no quadro e explicada a função de cada um dos cinco órgãos. Em seguida, foi mostrado para os alunos o dicionário da Mônica, abrindo na página que aborda sobre os sentidos, mostrando uma cena no dicionário que todos os sentidos, e os alunos exploraram, dizendo que os sentidos apareciam em cada cena. Isso mostra que os dicionários não servem exclusivamente para as aulas de língua portuguesa, mas que pode ser utilizado em todas as disciplinas. Em seguida, foram colocadas no quadro as palavras referentes aos sentidos,

olfato, visão, para que os alunos procurassem o significado e ver as informações contidas nos verbetes do dicionário. Sendo possível perceber que os alunos conseguiram encontrar as palavras, com a nossa ajuda, lendo as informações contidas nos verbetes das palavras descritas que eles procurassem, e que a partir desta aula, os alunos entenderam melhor, o que era cada órgão, assim como sua importância para os seres humanos. Após o uso dos dicionários é feita uma dinâmica com os alunos, é explorando todos os sentidos nesta dinâmica, é colocado na caixa, diversos objetos, comestíveis e não comestíveis, como banana, maçã, esponja de lavar louça, perfume, livro, dentre outros, o aluno de cada vez vendado tirava um objeto da caixa e explorava de todas as maneiras para identificar de qual objeto se tratava, os alunos perceberam a importância de cada órgão, e que há diferentes maneiras de se identificar um objeto.

Seguem, a seguir, imagens dos dicionários utilizados nas atividades, assim como os alunos utilizando os dicionários apresentados nas aulas.



Fonte: Dicionário Aurelinho e os alunos manuseando o dicionário em sala de aula.



Fonte: Dicionário Aurélio Turma da Mônica e aluno utilizando o dicionário na hora da atividade

Últimas considerações

Por meio das pesquisas elaboradas pelo grupo GIELP, com a aplicação de duas atividades utilizando os dicionários na sala de aula, foi possível perceber que o dicionário é uma importante ferramenta que auxilia no desenvolvimento da leitura e da escrita dos alunos, adquirindo assim novas habilidades, como a atividade desenvolvida na disciplina de língua portuguesa, no qual o professor explicou aos alunos o que é um dicionário e como utiliza-lo, pois o mesmo possibilita aos alunos aprender os aspectos gramaticais, significados das palavras, divisão silábica dentre outras informações, aumentando assim seu acervo lexical.

Com estas atividades, foi possível perceber que estar faltando é o preparo dos professores para utilizar os dicionários na sala de aula, pois o próprio MEC, reconhece o valor pedagógico do dicionário, que o professor deve utilizar esse recurso, principalmente nas aulas de língua portuguesa, para que seus alunos possam ter uma ferramenta para elaborar textos coerentes e terem menor dificuldade com a leitura e com a escrita, promovendo atividades em sala de aula que visem o enriquecimento do vocabulário. Nesse sentido, não é só enviar ou fazer chegar o dicionário às escolas, falta um trabalho de fortalecimento nas licenciaturas e formação para os próprios professores.

Referências

BRANGEL, Larissa Moreira. Dicionários escolares e ensino de língua portuguesa. **Interdisciplinar**, v.19, nº 02, jul./dez. 2013.

BRASIL. **Histórico do Programa Nacional Livro Didático**. Portal do FNDE. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>>. Acesso em: 10/06/2018.

FERREIRA, Marina Baird; SOUSA, Mauricio de. **Aurélio com a Turma da Mônica: o mundo das palavras em cores** dicionário. Ilustrações Mauricio de Sousa. 3ed. Curitiba: Positivo, 2014.

HÖFLING, Camila; SILVA, Maria Cristina Parreira; TOSQUI, Patrícia. O dicionário como material didático na aula de língua estrangeira. **Intercâmbio**, v. 13, p. 1-7, 2004.

KRIEGER, Maria da Graça. **Políticas públicas e dicionários para escola: o programa nacional do livro didático e seu impacto sobre a lexicografia didática**. Políticas públicas e dicionários para escola. Cadernos de tradução, Florianópolis. 18,235-252. 2006.

SILVA, Maria Ednalva Lima; FERREIRA, Raimunda Nonata dos Santos; GUIMARÃES, Alzineide Costa; SERRA, Luís Henrique. A história do dicionário e sua inclusão como material didático nas aulas de língua portuguesa. In: X ENCONTRO MARANHENSE DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. História do Ensino Secundário no Brasil: fazeres pedagógicos e perspectivas. São Luís – Ma. **Anais...** São Luís: EDUFMA. p. 1-13. 2017.

TEIXEIRA, Maria Cláudia; VENTURINI, Maria Cleci. A leitura de dicionários em sala de aula: perspectiva discursiva. **Linguagem & Ensino**, v.15, n.2, p. 505-528, 2012.

LUTAR CONTRA O QUÊ? Considerações sobre o Cubismo e o Surrealismo

FÁBIO José Santos DE OLIVEIRA⁹²

Resumo:

Sabe-se que as vanguardas da primeira metade do século XX tiveram um papel indispensável na renovação da linguagem artística mundial, tanto na pintura quanto na literatura. Muitas vezes, inclusive, as articulações estéticas sobre uma dessas artes (literária ou pictórica) refletiam diretamente nas discussões estéticas desenvolvidas pela outra. Tendo isso em conta, o objetivo deste trabalho é, justamente, pôr em revista alguns pontos das discussões entretidas por Guillaume Apollinaire (1880-1918) e André Breton (1896-1966), expoentes, respectivamente, do Cubismo e do Surrealismo, indicando, nesse percurso, momentos de aproximação e afastamento entre as duas vanguardas. Servem-nos como amparo teórico-crítico para essa pesquisa a obra *From Cubism to Surrealism in French Literature* (1941), de Georges Lemaître (1894-1966), bem como poemas e/ou ensaios dos próprios artistas diretamente envolvidos nessas discussões (os já mencionados Apollinaire e Breton), a partir de seus, respectivamente, « L'Esprit Nouveau et les Poètes » (1917) e *Manifeste du Surréalisme* (1924), cujas considerações estéticas dizem respeito às artes de um modo geral, mesmo quando aparentemente direcionadas a uma só delas.

Palavras-chave:

Literatura Comparada. Vanguardas Europeias. Cubismo. Surrealismo.

O fragmento abaixo é o princípio de um longo poema de Guillaume Apollinaire (1880-1918) intitulado « Le voyageur », texto que faz parte do livro *Alcools* (1913). É por meio dele que principiamos as considerações (algo didáticas) que gostaríamos de apresentar neste texto. Eis o fragmento:

Ouvrez-moi cette porte où je frappe en pleurant
La vie est variable aussi bien que l'Euripe
Tu regardais un banc de nuages descendre
Avec le paquebot orphelin vers les fièvres futures
Et de tous ces regrets de tous ces repentirs
Te souviens-tu

Vagues poissons arqués fleurs sous-marines
Une nuit c'était la mer
Et les fleuves s'y répandaient

Je m'en souviens je m'en souviens encore

Un soir je descendis dans une auberge triste
Auprès de Luxembourg
Dans le fond de la salle il s'envolait un Christ

⁹² Professor Adjunto da Universidade Federal do Maranhão, *campus* III (Bacabal).

Quelqu'un avait un furet
Un autre un hérisson
L'on jouait aux cartes
Et toi tu m'avais oublié

[...] (APOLLINAIRE, 2008, p. 52)⁹³

509

Ao que vemos, o conjunto estrófico se caracteriza pelo deslocamento de sentido, isto é, pela aparente desconexão entre os temas tratados aí: impulsos de lamento, diálogo ocasional, aparentes alegorias, tons de coloquialismo, estranhamento das aproximações. Em certos trechos é até possível associar os conteúdos, mas, se olhamos os fragmentos pelo todo, essa frágil aquisição de conexões se desfaz e se mostra vulnerável diante do esforço inicial, que, no fundo, é o mesmo de montar um mosaico com peças que mal se encaixam. Naturalmente, não era até aí novidade o fato de a literatura associar realidades diversas, ainda que através de tropos e figuras de linguagem. O que escritores como Apollinaire passam a valorizar nessa época é a multiplicidade de conexões temáticas, a partir disso também poéticas. A poesia se revela como um campo minado ou como a mina onde acampa, por mediação, a explosão das inovações sociais, quer positivas, quer negativas. Já que no mundo regurgitam novas informações e renovações mais e mais constantes, as artes, por sua vez, passam a espelhar internamente o produto dessa variedade.

Se nesse fragmento de Apollinaire as aproximações se realizam entre blocos estróficos, em outras oportunidades elas podem aparecer numa montagem interna à estrofe mesma. Vejamos o trecho seguinte:

Trois becs de gaz allumés
La patronne est poitrinaire
Quand tu auras fini nous jouerons une partie de jacquet
Un chef d'orchestre qui a mal à la gorge
Quand tu viendras à Tunis je te ferai fumer du kief. (APOLLINAIRE, 1965, p. 180)⁹⁴

Esta é a segunda estrofe de outro poema de Apollinaire. Chama-se « Lundi Rue Christine » [“Segunda-feira Rua Christine”] e faz parte do livro *Calligrammes* (1913-1916).

⁹³ “Abram-me esta porta onde eu bato chorando// A vida é variável tanto quanto o Euripo// Tu vias um bloco de nuvens descer/ Com o navio órfão rumo às febres futuras/ E de todos os lamentos de todos esses arrependimentos/ Te lembras tu// Ondas peixes arqueados flores submarinas/ Uma noite foi o mar/ E os rios aí se espalhavam// Eu me lembro disso eu me lembro disso ainda// Uma noite eu desci a uma estalagem triste/ Junto a Luxembourg/ No fundo da sala se erguia um Cristo/ Alguém tinha um furão/ Um outro um ouriço/ Jogavam-se cartas/ E quanto a ti, me havias esquecido [...]”.

⁹⁴ “Três bicos de gás acesos/ A patroa está tuberculosa/ Quando tiveres acabado jogaremos uma partida de gamão/ Um maestro que está com dor de garganta/ Quando vieres a Tunes eu te darei para fumar um kief.” Retiramos apenas cinco versos dos quarenta oito que compõem o poema inteiro; mesmo assim, o que afirmamos acerca deles vale majoritariamente à visão do conjunto.

A estrofe é constituída pela justaposição de versos que numa visada imediata não deixam transparecer nada em comum. Cada um deles, aparentemente um fragmento de fala, encontra-se isolado e dá sequência a outro, sem nexos óbvios de coesão entre si. Os versos não só articulam assunto particular, como também no geral se diferenciam pelo foco de fala e/ou de visão: no primeiro verso, o que se declara é um apanhado de objetos; no segundo, também em terceira pessoa, entra como referência um indivíduo, e não mais coisas concretas; no terceiro, o texto adquire caráter dialógico pela inserção da segunda pessoa do singular e da primeira do plural; no quarto, volta-se à terceira pessoa, com assunto, porém, diferente daquele do segundo verso, onde o foco de fala lhe era igual; por último, no quinto verso, aparece um segmento novamente dialógico, igualmente diverso em nível de assunto daquele anterior. O poema se encontra, assim, em retalhos de fala, como indícios de conversa possivelmente captados em passagem por uma rua, Christine, em meio a uma segunda-feira, segundo aquilo que nos faz crer o título do poema. A complexidade que evolui daí advém da amarração dos fragmentos. Estes, em si, em linguagem simples ou direta. Se lermos cada verso em separado, dificilmente teremos dificuldade de compreensão, mas, a partir do momento em que se juntam os cinco instantes, essa compreensão inicial se perde, entra num vazio. Tal encaixe de momentos distintos de fala num só (ou, talvez, mesmos momentos de fala em situações diversas) tem, por característica, semelhanças com o Cubismo, no que diz respeito tanto à colagem de materiais à primeira vista inconciliáveis, quanto à quebra de expectativas de uma representação realista do espaço, de uma estabilidade produzida por um ângulo único de visão.

Falando em semelhanças com o Cubismo, é preciso que estabeleçamos algumas considerações indispensáveis. A primeira delas diz respeito ao que venha a ser um Cubismo nas extensões da poesia. Se é bem verdade que Apollinaire foi, de forma clara, a voz teórica, o intelectual responsável pela divulgação e atualização junto ao público daquilo que Picasso, Braque e companhia alcançavam em suas telas, o mesmo não se dava para a literatura (quer dizer, ao menos no mesmo nível de clarividência das características e ponderações). Esse desequilíbrio de expectativas no que concerne às duas artes é tão evidente que, ao se falar de Cubismo, de imediato nos vêm à mente os resultados adquiridos pela pintura. Não obstante, algo acabava por também ser partilhado, até por conta de um fundo de mesmos anseios, tais como o da renovação do olhar e o de uma nova concepção do real:

[...] poetas e pintores partilhavam um ideal comum de renovação artística: os poetas assimilando as técnicas pictóricas, os pintores se apoiando nas ideias filosóficas e poéticas. Isso concorreria para que o termo cubista, inicialmente

aplicado à pintura, passasse também a designar um tipo de poesia em que a realidade era também fracionada e expressa através de planos superpostos e simultâneos. (TELES, 1972, p. 86)

A quebra dos ângulos defendida pelo Cubismo representa de uma só vez o questionamento do espaço e do tempo, tendo em vista que a visibilidade de um mesmo objeto em seus diversos ângulos exige do espectador uma mirada de diferentes lugares e em tempos distintos:

Les peintres cubistes, en effet, ne peignent plus seulement la face visible d'un objet, une guitare par exemple, mais l'objet sous toutes ses faces, tel qu'on peut le concevoir mais non le voir. Il s'agit donc d'éloigner l'art de la matérialité, de la soumission au sensible pour lui donner une dimension de plus en plus spirituelle. (MEYER, 2002, p. 21)⁹⁵

De certo modo, essa concepção de uma totalidade passará à poesia na forma de justaposição de versos sem conexão imediata, porque isso se traduz numa tentativa de abranger o olhar, numa quebra, em blocos, de um suposto amparo temático ao poema. Assim, « pour mes pensées de tous pays de tous les temps [...] » (APOLLINAIRE, 2008, p. 35)⁹⁶, faz-se uma poesia onde se apresenta também um rompimento com a materialidade do real empírico, o que, sob acréscimo de outras perspectivas, redundaria posteriormente no Surrealismo. Para além desse aspecto, o anseio de totalidade da pintura cubista ecoa na literatura também pelo arbítrio no uso dos temas. O próprio Guillaume Apollinaire chega a traduzir isso em versos, além do que já tinha feito e ainda faria sob a forma de discurso ensaístico: « Écoutez-moi je suis le gosier de Paris/ Et je boirai encore s'il me plaît l'univers [...] » (APOLLINAIRE, 2008, 142)⁹⁷; « [...] exalter la vie sous quelque forme qu'elle se présente. » (APOLLINAIRE, 1991, 943)⁹⁸. Embora não seja nova na literatura (tendo aparecido já no final do Romantismo ou com acentuado caráter revolucionário na poesia de Charles Baudelaire), a questão da totalidade, isto é, da abertura a temas diversos e à vida cotidiana, passa a ser considerada nas vanguardas pelo crivo também das renovações formais, que, consciente ou inconscientemente, os artistas de então introduziram em suas obras:

⁹⁵ “Os pintores cubistas, com efeito, não pintam mais apenas a face visível de um objeto, um violão, por exemplo, mas o objeto sob todas as suas faces, tal como se pode concebê-lo, e, não, vê-lo. Trata-se então de se afastar da arte da materialidade, da submissão ao sensível, a fim de lhe dar uma dimensão mais e mais espiritual.”

⁹⁶ “[...] para os meus pensamentos de todos os países de todos os tempos [...]”.

⁹⁷ “Escuta-me eu sou a garganta de Paris/ E beberei ainda se me agradar o universo [...]”. Cf. « Vendémiaire », em *Alcools*.

⁹⁸ “[...] exaltar a vida sob a forma em que ela se apresentar.”. Cf. « L’Esprit Nouveau et les Poètes ».

When the poet reaches this ecstatic stage, he raises well above all human limitations. Like the Cubist painter, the Cubist poet brings us the revelation of another world, seen through the intuitive power of the mind and lying beyond the reach of the “normal” man. (LEMAÎTRE, 1945,108-109)⁹⁹

No que toca ainda à questão da justaposição de diversos, vimos como ela se operava em nível inter e intraestrófico. Acontece que há momentos na produção vanguardista (para além do Cubismo) nos quais um único verso é o que basta à união de realidades díspares. Um caso a se comentar, antes de nos debruçarmos plenamente sobre esse ponto, é o do poema, também integrante do livro *Alcools*, « Chantre »: « Et l’unique cordeau des trompettes marines » (APOLLINAIRE: 2008, p. 36)¹⁰⁰. O mais impressionante desse texto é o caráter de contenção significativa, a despeito de sua extensão. Podemos afirmar que ele comporta, num único verso e em nível micro, aquilo que é *Alcools*, isto é, um apanhado do tradicional e do moderno; algo que, em si, está profundamente de acordo com o que Apollinaire defende no artigo « L’Esprit Nouveau et les Poètes »¹⁰¹:

L’esprit nouveau qui s’annonce prétend avant tout hériter des classiques un solide bon sens, un esprit critique assuré, des vues d’ensemble sur l’univers et dans l’âme humaine, et le sens du devoir qui dépouille les sentiments et en limite ou plutôt en contient les manifestations.

Il prétend encore hériter des romantiques une curiosité qui le pousse à explorer tous les domaines propres à fournir une matière littéraire qui permette d’exalter la vie sous quelque forme qu’elle se présente.

Explorer la vérité, la chercher, aussi bien dans le domaine ethnique, par exemple, que dans celui de l’imagination, voilà les principaux caractères de cet esprit nouveau. (APOLLINAIRE, 1991, 1943)¹⁰²

Independentemente disso, já nos bastaria o fato de *Alcools* ser uma coletânea de textos produzidos no amplo período entre 1894 e 1913. Ou seja, o largo intervalo de tempo exigido na preparação do livro e as próprias convicções estéticas de Apollinaire se apresentam como explicação para os contrastes presentes na obra. Contrastes como

⁹⁹ “Quando o poeta alcança este estágio de êxtase, ele ascende bem acima das limitações humanas. Assim como o pintor cubista, o poeta cubista traz-nos a revelação de um outro mundo, visto através do poder intuitivo da mente e estabelecido além do alcance do homem ‘normal’.”

¹⁰⁰ “E o único cordel dos trompetes marinhos”.

¹⁰¹ Originalmente, conferência realizada no *Théâtre du Vieux-Colombier* (Paris), no dia 26 de novembro de 1917.

¹⁰² “O espírito novo que se anuncia pretende antes de tudo herdar dos clássicos um sólido bom senso, um espírito crítico seguro, visões em conjunto sobre o universo e na alma humana, além do sentido do dever que desnuda os sentimentos e limita ou, antes, contém suas manifestações.

Ele pretende ainda herdar dos românticos uma curiosidade que o impulsiona a explorar todos os domínios aptos a fornecer uma matéria literária que permita a exaltação da vida sob a forma em que ela se apresentar.

Explorar a verdade, buscá-la, tanto num domínio étnico, por exemplo, quanto no da imaginação. Eis as principais características desse espírito novo.”

perfeição formal e uso de versos livres, além de hermetismo e criatividade na elaboração de boa parte dos textos. Esse aspecto das contradições transparece em « Chantre » já em sua contenção e em sua métrica. « Chantre » é um poema em que a radicalidade de um monóstico divide espaço com uma versificação alexandrina. Acrescentemos a isso a escolha temática: o “trompete marinho” é um instrumento medieval que possui apenas uma corda; o que nos remete, obviamente, a uma alegoria do fazer poético. O “cantor” (« Chantre ») é o próprio poeta; o “trompete marinho”, o poema. Essa corda única do trompete marinho se torna o elo entre o passado e o presente, entre o que é antigo (o instrumento citado, além do termo « chantre » ao invés de « chanteur », mais corrente) e entre o que é novo (uma literatura que se propõe revolucionária, tão revolucionária que só vê necessário um único verso para confecção de um texto completo). A partir disso, captamos o tom algo irônico presente nessa alegoria. Uma única corda é o bastante para tornar instrumento um pedaço de madeira; por sua vez, um único verso é o bastante para tornar poema uma frase aparentemente simples. Mas a corda por si só não faz música; é necessário ainda o trabalho do artista, sua habilidade com o instrumento. Do mesmo modo, Apollinaire indica através dum verso alexandrino (clássico por conceituação e uso) que é indispensável o trabalho poético, mesmo (ou principalmente) quando o poeta se propõe a ver “facilitados” seus meios de expressão.

À parte isso, nos chama também a atenção o rápido estranhamento produzido pelo verso, porque, se ignoramos o contexto, resta-nos uma poesia impelida a lidar com quatro realidades razoavelmente distintas uma da outra: “cantor”, “cordel”, “trompete” e “marinho”. É a contextualização do “trompete marinho” como um signo inteiro que desfaz o engano. Mas essa “desmontagem” da impressão imediata só se realiza: 1) se se conhece o instrumento (o que não é tão simples, tendo em conta ele estar, a bem dizer, fora de uso) ou 2) se se duvida do estranhamento do verso e se busca pela significado dos termos em texto. De qualquer maneira, ficará, mesmo que por um átimo de tempo, a impressão da montagem, tanto mais se a pessoa que lê está ainda impregnada pela visão de outros momentos da obra. Independentemente do caso, a materialidade do real se encontra ferida; pode até ser que apenas momentaneamente, mas, ainda assim, ela se encontra ferida.

Algo desse raciocínio é destacável também no seguinte exemplo relatado por André Breton no primeiro *Manifesto Surrealista* (1924):

En vérité cette phrase m'étonnait ; je ne l'ai malheureusement pas retenue jusqu'à ce jour, c'était quelque chose comme : « il y a un homme coupé en deux par la fenêtre » [...]. [...] [J]e me rendis compte que j'avais affaire à une image d'un

type assez rare et je n'eus vite d'autre idée que de l'incorporer à mon matériel de construction poétique. (BRETON, 2009, p. 31-32)¹⁰³

À semelhança do que ocorre no poema « Chantre », o ponto de referência para leitura de “há um homem cortado em dois pela janela” é o que determina o grau da construção imagética da frase. Na sentença de Breton, as diferenças interpretativas se dão, sobretudo, por força de uma única palavra, o particípio “cortado”. Numa leitura de caráter objetivo, esse termo teria de ser lido com foco na flexibilidade da conotação que a frase indica, tendo em vista que, substancialmente, “esse homem” mencionado na sentença não se encontra partido ao meio: a janela é que esconde uma parte de seu corpo. Mas se, voluntária ou involuntariamente, ignoramos tudo isso, insistindo ainda numa leitura denotativa, a frase ganha em evidência com o estranhamento que o Surrealismo exige para suas construções artísticas. E esse estranhamento se daria, porque a realidade empírica, avaliada por suas racionalidades, estaria ainda sendo tomada como parâmetro de análise. O olhar de qualquer sujeito que não se desgrude de um único conceito do real, e de um real pautado nos índices do sensível, se escandalizará muito facilmente com o destroçamento dessa mesma realidade. E é contra essa avaliação unilateralmente racional que Breton investe. De modo diverso ao que transcorre no poema anterior de Apollinaire, esse é o objetivo declarado por Breton para leitura da frase assinalada, isto é, a valorização do que é “distorcido” semanticamente, do que foge de um parâmetro de racionalidade constitutiva:

SURREALISME, n. m. Automatisme psychique pur par lequel on se propose d'exprimer, soit verbalement, soit par écrit, soit de toute autre manière, le fonctionnement réel de la pensée. Dictée de la pensée, en l'absence de tout contrôle exercé par la raison, en dehors de toute préoccupation esthétique ou morale.

ENCYCL. *Philos.* Le surréalisme repose sur la croyance à la réalité supérieure de certaines formes d'associations négligées jusqu'à lui, à la toute-puissance du rêve, au jeu désintéressé de la pensée. (BRETON, 2009, p. 36)¹⁰⁴

Se no caso de « Chantre » permanece a dúvida sobre um questionamento consistente da materialidade do “real”, o mesmo já não ocorre nos textos declaradamente

¹⁰³ “Na verdade esta frase me espantava; infelizmente, ela não tinha despertado em mim senão nesse dia. Era algo como: ‘Há um homem cortado em dois pela janela’[...]. [...] [E]u me dei conta de que tinha em questão uma imagem dum tipo tão raro que não tive outra ideia no momento senão a de incorporá-la a meu material de construção poética.”

¹⁰⁴ “SURREALISMO, n. m. Automatismo psíquico puro pelo qual se se propõe a exprimir, seja verbalmente, seja por escrito, seja de qualquer outra maneira, o funcionamento real do pensamento. Ditado pelo pensamento, na ausência de qualquer controle exercido pela razão, fora de qualquer preocupação estética ou moral.

ENCYCL. *Philos.* O surrealismo repousa sobre a crença na realidade superior de certas formas de associação negligenciadas antes dele, na onipotência do sonho, no jogo desinteressado do pensamento.”

surrealistas ou naqueles sobre os quais o Surrealismo se debruçou para definir seus princípios de criação artística. Citamos ainda dois pequenos exemplos, o primeiro dos quais de André Breton e o segundo de Lautréamont: « Sur le pont la rosée à tête de chatte se berçait. » (BRETON, 2009, p. 51)¹⁰⁵; « Il est beau [...] comme la rencontre fortuite sur une table de dissection d'une machine à coudre et d'un parapluie ! » (LAUTRÉAMONT, 2009, p. 227)¹⁰⁶. Em ambos os casos, destaca-se a aproximação de realidades estranhas entre si. No primeiro deles, foge da lógica empírica o orvalho com cabeça de gata sobre uma ponte e se acalentando como se fosse um bebê. No segundo caso, destaca-se de modo impressionante essa mistura de diversos que é a junção, num mesmo raciocínio visual, de “um guarda-chuva”, de “uma máquina de costura” e de “uma mesa de dissecação”. Como vemos, o que está em jogo aí é o horizonte (ampliado) do campo imagético:

C'est du rapprochement en quelque sorte fortuit des deux termes qu'a jailli une lumière particulière, *lumière de l'image*, à laquelle nous nous montrons infiniment sensibles. La valeur de l'image dépend de la beauté de l'étincelle obtenue ; elle est, par conséquent, fonction de la différence de potentiel entre les deux conducteurs. Lorsque cette différence existe à peine comme dans la comparaison, l'étincelle ne se produit pas. (BRETON, 2009, 49)¹⁰⁷

Embutidos nessa radicalidade de exploração da imagem estão, não custa relembrar os critérios de Breton, uma crítica ao pretenso *status* de verdade de um juízo cartesiano sobre o mundo, a valorização do sonho como produto artisticamente positivo (em grande parte por força das teorias freudianas em voga), o impulso à imaginação (a fim de se aproveitar o máximo de seu potencial criativo) e, em tudo, a valorização da liberdade criadora. Com vias a tanto, um dos métodos mais defendidos pelos poetas surrealistas era o do automatismo da escrita, pois este encarnaria, durante o processo de produção, um suposto desvinculamento da consciência (e não só uma tentativa disso):

Écrivez vite sans sujet préconçu, assez vite pour ne pas retenir et ne pas être tenté de vous relire. La première phrase viendra toute seule, tant il est vrai qu'à chaque seconde il est une phrase étrangère à notre pensée consciente qui ne demande qu'à s'extérioriser. (BRETON, 2009, p. 41)¹⁰⁸

¹⁰⁵ “Sobre a ponte o orvalho com cabeça de gata se ninava.”

¹⁰⁶ “ É belo [...] como o encontro fortuito de uma máquina de costura e de um guarda-chuva sobre uma mesa de dissecação.”

Extraído de *Les chants de Maldoror*.

¹⁰⁷ “[Isso decorre] pela aproximação de algum modo fortuita de dois termos que brotaram de uma luz particular, *luz da imagem*, à qual nos mostramos infinitamente sensíveis. O valor da imagem depende da beleza da fagulha obtida; ela é, por consequência, função da diferença de potencial entre os dois condutores. Quando essa diferença mal existe, como na comparação, a fagulha não se produz.”

¹⁰⁸ “Escreva rápido e sem assunto predeterminado, rápido o bastante para não se reter e não ser tentado a ler a si próprio. A primeira frase virá sozinha, isso é tão verdadeiro que a cada segundo existe uma frase estrangeira em nosso pensamento consciente, e esta pede apenas para se exteriorizar.

Se Apollinaire e Breton se aproximam pelo que intentam de destroçamento da realidade e de procura por recursos renovados à expressão artística, ambos se separam, no entanto, pela maneira como observam a realidade. Aquele, mais objetivamente; este, com um pendor mais subjetivo (e isso, desconsideradas as nuances presentes em noções como objetividade e subjetividade, inclusive quando aplicadas a cada uma das vanguardas que as comporta predominantemente). No Cubismo, apresenta-se ainda certo contato com a materialidade do real (da realidade do mundo em volta). A realidade é destroçada e rearranjada, é bem verdade, mas o artista ainda está de frente para ela. O Surrealismo, por sua vez, se crê de costas para essa realidade visível, visto que sua vontade criadora não toma impulso do exterior, mas do irracional e do sonho, do impreciso de uma materialidade *a priori* rearranjada e só dada a ver por um jogo supostamente aleatório. O Cubismo transforma o ser da superfície para dentro, enquanto que o Surrealismo o faz de dentro para fora. Ou seja, uma vez alterados os sinais da expressão empírica do visível, o Cubismo conquista, pela forma, um produto diferente daquele tomado como modelo para a obra. O que se adquire não é o mesmo objeto ou ser de antes, ou melhor, o é, porém opticamente alterado. Por sua vez, o Surrealismo, fundamentado por noções como “inconsciente”, “sonho”, “delírio”, “loucura”, “desejo”, credita como realidades mais positivas a dos seres ou das coisas que produz e/ou projeta; realidades que até o debate ficcional desprezava por completo anos antes, visto não se encaixarem nos argumentos de verossimilhança de um mundo ainda regido por leis da lógica matemática (matemática que, por sinal, impulsionara o Cubismo em seus primórdios). Nesse sentido, os seres sob o julgo da liberdade criativa surrealista metamorfoseiam-se ou, até, tornam-se novos seres. Diferenças de base como essas, além de outras na ordem da composição, serviram, desde o princípio, como delimitadores de fronteira entre esses dois líderes vanguardistas. Ainda assim, mesmo com todas essas especificidades, em quaisquer dos casos, tanto no Cubismo, quanto no Surrealismo, algo da primeira essência (supostamente real) se perde, e essa perda se reflete na obra através da imagem, justifica o estranhamento depreendido dela.

Referências

A POLLINAIRE, Guillaume. **Alcools**. France: Éditions Gallimard, 2008.

_____. **Œuvres en Prose Complètes**. Textes établis, présentés et annotés par Pierre Caizergues et Michel Décaudin. Paris : Gallimard, 1991. Vol. II.

_____. **Œuvres Poétiques**. France: Éditions Gallimard, 1965.

BRETON, André. **Œuvres Complètes**. Ed. Marguerite Bonnet. Paris : Gallimard, 2008. Vol. IV.

_____. **Manifestes du Surréalisme**. Paris : Gallimard, 2009.

LAUTRÉAMONT. **Les Chants de Maldoror**. In: _____. **Œuvres Complètes**. Édition établie, présentée et annotée par Jean-Luc Steinmetz. Paris : Gallimard, 2009.

LEMAÎTRE, Georges. **From Cubism to Surrealism in French Literature**. London: Humphry Milford, Oxford University Press, Cambridge, Harvard University Press, 1945.

MEYER, Michel. **Manifestes du Surréalisme d'André Breton**. France : Gallimard, 2002.

TELES, Gilberto Mendonça. **Vanguarda Européia e Modernismo Brasileiro**. Rio de Janeiro : Vozes, 1972.

AS DIFICULDADES ENCONTRADAS PELOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS- EJA NO MUNICÍPIO DE CODÓ AO RETORNAREM PARA O AMBIENTE ESCOLAR

Franciele Vieira da Cunha¹⁰⁹

Resumo:

O trabalho visa investigar a modalidade de Educação de Jovens e adultos- EJA no município de Codó-MA. O trabalho tem como objetivo discutir quais são as maiores dificuldades encontradas pelos alunos dessa modalidade, lembrado que eles são pessoas em que, em algum momento, fizeram parte desse ambiente escolar quando criança e abandonaram a escola ou não tiveram oportunidade de ir para a escola e hoje adultos retornam para esse ambiente em buscar de aprender a ler e a escrever. Investiga-se o papel das dificuldades de leitura e de escrita para evasão desses alunos. Cumpre lembrar que os alunos do EJA são adultos que estudam no horário noturno e cumprem o papel de pai, mãe, avós, avôs que deixam sua casa para estudar; alunos que trabalham o dia todo e a noite vão para aula. Foi realizada uma pesquisa bibliográfica com autores que discorrem sobre a Educação de Jovens e adultos - EJA, e também de campo através de um aplicação de questionários aos alunos dessa modalidade. A aplicação será realizada em 2 escolas de dois bairros diferentes que oferecem a modalidade no município de Codó. Com o intuito de entender quais são essas dificuldades e se elas se dão pelo fato de estarem bastante tempo longe desse ambiente, analisar se existem mais fatores que podem estar dificultando a permanência desses alunos na escola mapear quais os fatores sociais e econômicos que colaborem para esse quadro. Os resultados do estudo serão apresentados durante a apresentação, em que serão apresentadas as motivações que fizeram com que os alunos saíssem da sala de aula e tornarem-se analfabetos ou evadidos da escola. Estudos como esse contribuem para a compreensão do fenômeno do analfabetismo no Brasil.

Palavras-chaves:

EJA. Dificuldades. Escola.

INTRODUÇÃO

A pesquisa investiga a Educação de Jovens e adultos-EJA no município de Codó-Ma. Por tanto, o trabalho teve como objetivo discutir quais são as maiores dificuldades encontradas pelos alunos da Educação de Jovens e Adultos- EJA, no retorno ao ambiente escolar e se as dificuldades podem ser fator determinante para a evasão desses alunos das aulas do EJA, uma vez que, nesse retorno, ao estarem na escola, diante das dificuldades, possam se sentir desestimulados e pensarem até em abandonar a escola de novo.

É importante salientar que os alunos da EJA, em sua maioria, são pai e mãe que trabalham para sustentar sua família e que estão a bastante tempo longe do ambiente escolar. Sabe-se que os alunos dessa modalidade, em algum momento da sua trajetória escolar,

¹⁰⁹ E-mail: francielevcunha@hotmail.com (UFMA - Codó).

desistiram de estudar por algum motivo, para se dedicar a outras prioridades em sua vida e encontraram, hoje, uma sociedade globalizada que exige das pessoas que elas tenham conhecimentos. Esses indivíduos retornam para a escola em busca de aprender a ler e a escrever.

As exigências mostram-se crescentes na sociedade à qual estão ligadas e, mesmo que alguns dos trabalhadores tenham permanecido na escola por tempo suficiente para adquirirem habilidades básicas de leitura e escrita, esse conhecimento hoje é considerado insuficiente porque na sociedade, onde vivem, que é uma sociedade gráfica, a necessidade de ler e escrever torna-se bastante consciente para eles. (DANYLUK, 2001, p.51).

Dessa forma, é importante observar que as condições sociais, a própria estrutura da sociedade e outros fatores são determinantes para que as pessoas que um dia abandonaram o seio escolar retornem. Pois, o conhecimento adquirido no tempo que eles estudavam para hoje apresenta-se como insuficiente para atuar na sociedade, onde, a cada dia mais, são exigidos fazer o uso da escrita e da leitura. Esses indivíduos têm essa consciência pois a cada dia são expostos a várias situações que exigem deles o uso da escrita e da leitura. Nesse sentido, uma simples ida ao supermercado torna-se um pesadelo para muitos deles, pois, por não saberem ler, eles se veem obrigados a perguntar as outras pessoas os preços dos produtos, sendo obrigados a apresentar sua condição de analfabetos ou não escolarizados.

Mais um dos motivos que fazem com que esses indivíduos retornem para a escola é o sonho de melhorar de vida economicamente, almejando lugar no mercado de trabalho, um lugar digno em que possam ganhar um bom salário, ajudar a família dentre outras. Nesse sentido, para muitos deles, a educação de Jovens e adultos- EJA é uma oportunidade para as pessoas que, na infância e adolescência, não tiveram oportunidades de estudar e só depois de adulto retornam em busca de conhecimento ou de um futuro melhor para si e para sua família.

No entanto, para que a EJA se torne essa porta de escape para esses indivíduos, existem, dentro das aulas da modalidade, inúmeros desafios que devem ser observados e problematizados, em prol de resultados mais eficientes da modalidade no Brasil.

Dentre as inúmeras questões, a evasão na EJA ainda é um grande desafio que se faz presente nas escolas, tanto no nível regular como na educação de jovens e adultos-EJA.

A evasão e a repetência apresentam-se como problemas educacionais generalizados, cujas razões relacionam-se a múltiplos fatores de ordem política, ideológica, social, econômica, psicológica e pedagógica e à ausência de metodologias de ensino que incorporem e articulem os conhecimentos dos quais os alunos são portadores (HADDAD, 2002, p.89).

A evasão vai estar sempre no meio educacional, são os inúmeros fatores que podem fazer com que esses alunos deixem a sala de aula, no caso dos alunos do EJA, a evasão pode acontecer por inúmeros fatores, que vão desde problemas familiares até a metodologia que os professores utilizam para se trabalhar com esses público. É importante, nesse sentido, a figura do professor e a importância de se ter uma metodologia que os alunos tenham compreensão dos conteúdos aplicados. Por isso, o professor da EJA deve ter uma metodologia voltada para a realidade desses alunos.

Pensar sobre a forma como jovens e adultos pensam e aprendem, no nosso entender, envolve considerar: que essas pessoas não são mais crianças, que são seres que, de alguma forma, foram excluídos da instituição escolar, ou então, que não puderam estar em uma escola, e, ainda, que a cultura trazida por cada um é parte de seus mundos e vivências (DANYLUK, 2001, p.41).

Por não serem mais crianças e já possuírem certo conhecimento é que a metodologia utilizada para se trabalhar com esses indivíduos deve ser centrada nesse conhecimento de mundo, trazendo a realidade em que o aluno vive, sendo uma aula que eles possam se reconhecer nesse processo de ensino aprendizagem, sendo contextualizado com seu dia-a-dia, com sua vivência e experiência com ser social que está inserido na sociedade.

Considerando todos esses fatores e a importância que o professor tem, bem como, a metodologia empregada por ele têm dentro do processo de aprendizagem na EJA, este estudo faz uma investigação em uma escola que tem a modalidade a fim de saber, por parte dos alunos dessa modalidade, quais as razões pessoais e sociais que levaram as pessoas a abandonar a escola.

UM BREVE OLHAR SOBRE O HISTÓRICO DA MODALIDADE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS- EJA NO BRASIL

A educação de adultos delimitou seu lugar na história da educação no Brasil por volta da década de 1930, quando começa a se consolidar um sistema público de educação elementar no país. Nesse momento, a sociedade brasileira passava por grandes transformações políticas, econômicas, sociais e culturais aliadas ao processo de industrialização e à concentração populacional nos centros urbanos. A década de 40, com o fim da ditadura de Vargas em 1945 e o país vivendo a efervescência política da redemocratização, aconteceram algumas iniciativas políticas e pedagógicas que ampliaram a educação elementar e básica.

Tais iniciativas foram impulsionadas pelo Governo Federal, que traçou diretrizes educacionais para todo o país, determinando as responsabilidades dos Estados e Municípios. Esse movimento trouxe também esforços no nível nacional de extensão do ensino elementar

aos adultos quando se detectou altos índices de analfabetismo da população adulta no país (SOARES, 2002). Essa modalidade de ensino surgiu na história, segundo Soares (2002), por dois motivos: o primeiro porque o país vive mudanças no sistema público de educação, pois a sociedade passava nesse período por grandes mudanças, tanto políticas, econômicas e sociais, vindo das mudanças ocorridas da industrialização; outro motivo foi a necessidade de alfabetizar esses adultos para o mercado de trabalho e devido às altas taxas que o país apresentava.

Na época do regime militar (1964 a 1985), em que foi estabelecido um novo governo no Brasil, os movimentos populares que, até então, clamavam na sociedade reivindicando o respeito pelos direitos humanos, foram contidos e extintos, incluindo os educacionais. Surge um movimento de alfabetização de jovens e adultos, na tentativa de erradicar o analfabetismo, chamado Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL, esse método tinha como foco o aprendizado da leitura e da escrita. O MOBRAL propunha a alfabetização funcional de jovens e adultos, visando conduzir a pessoa humana (sic) a adquirir técnicas de leitura, escrita e cálculo como meio de integrá-la a sua comunidade, permitindo melhoras condições de vida (CORRÊA, 1979).

A metodologia utilizada no MOBRAL era semelhante a de Paulo Freire, pois utilizava cartazes com famílias silábicas, quadros, fichas, mas, não utilizava o diálogo e não estava preocupado com a formação crítica dos alunos. Esse programa não exigia frequência e avaliação era feita em dois módulos: um no final das aulas e outro pelo sistema de educação. O MOBRAL foi extinto em 1985, quando foi criada a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos-Educar, conhecida com Fundação Educar, que tinha como função cuidar da formação e do aperfeiçoamento dos educadores, produzir os materiais didáticos, promover o atendimento para os educandos jovens e adultos nas séries iniciais do 1º grau, bem como fazer a avaliação das atividades e supervisionar o desenvolvimento do trabalho.

Mesmo tendo sido considerada como uma continuidade do MOBRAL, é importante lembrar que a Fundação Educar passou por mudanças significativas tendo reformulado suas diretrizes político-pedagógicas. Além disso, a Fundação Educar apoiou financeiramente iniciativas inovadoras para a Educação de Jovens e Adultos que foram conduzidas por prefeituras municipais e instituições da sociedade civil. (HADDAD; PIERRO, 2000). O EJA antes era parte de programas de alfabetização para a Educação de Jovens e Adultos que

apresentavam propostas de alfabetizar, mas não de forma profunda, era simplesmente para que esses alunos aprendessem escrever o próprio nome, algumas letras e palavras.

Segundo Gadotti (2001), a educação de jovens e adultos no Brasil, iniciando pela alfabetização, ao longo do desenvolvimento histórico foi assumindo concepções diferentes tanto no âmbito de sua importância como no de sua forma de organização e efetivação, porém o que se constata ao adentrar o século XXI é que o Brasil ainda possui milhões de analfabetos. A educação de jovens e adultos-EJA, se inicia pela alfabetização, pois, era importante não só para a população como também para os governantes que a população deixasse de ser analfabeta. Dessa forma, as exigências para um indivíduo ser considerado alfabetizado eram baixíssimas: o que importava era escrever seu nome e ler algumas palavras. Ao longo do tempo, a EJA vem assumindo visões diferentes no seu campo de atuação e tem atingido muitos brasileiros, muito embora, seja possível observar a existência de muitos analfabetos severos, sobretudo, nas regiões menos ricas do País. Quando o EJA foi criado, havia a necessidade de alfabetizar esses adultos, e acabar com o analfabetismo, já que eram tão altas as taxas no país, notamos que, ainda hoje, depois de tanto tempo, temos pessoas que não sabem ler e escrever, ou seja, o analfabetismo ainda é um problema em nosso país e esse problema é resultante, em grande parte, da evasão escolar, outro sério problema do nosso sistema educacional.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a realização do trabalho, foram feitas pesquisas bibliográficas com autores que abordam a temática da modalidade de educação de jovens e adultos-EJA, e uma pesquisa de campo com alunos dessa modalidade de ensino, em duas escolas do município de Codó-Ma, localizadas em dois Bairros diferentes. A pesquisa teve como objetivo analisar se as dificuldades para permanecer nas aulas que frequentam em uma escola podem ser observadas na outra. As escolas analisadas foram a escola Modelo Remy Archer, localizada na Rua Paraíba, Bairro São Benedito e a outra foi a escola José Domingues Araújo, localizada na Rua Afonso Cunha, Bairro São Raimundo. Ambos os bairros são bairros periféricos e acolhem uma parcela considerável da população do município.

Aos indivíduos entrevistados estavam nas séries iniciais (1º ao 5º). Os dados foram coletados por meio de um questionário, aplicado nas duas escolas, contendo seis perguntas objetivas. O questionário teve como intuito de investigar quais as dificuldades encontradas no ambiente escolar com os alunos da EJA, e se estas dificuldades podem em algum momento fazer com que os alunos dessa modalidade venham a desistir da escola. Foram

entrevistados 10 alunos do EJA, sendo 6 alunos da escola Remy Archer e 4 da escola José Domingues Araújo¹¹⁰, o intuito quando selecionada duas escolas de Bairros diferentes foi para analisar se os alunos do EJA de um Bairro tem a mesma dificuldade do outro Bairro.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A seguir, apresentamos as respostas do questionário por parte dos informantes das escolas analisadas.

QUESTIONÁRIO – ESCOLA REMY ARCHER

Em que ano você resolveu voltar a estudar? E qual foi o maior motivo que te levaram a está hoje na sala de aula?

Entrevistado 01: *Em 2011, meus maiores motivos foram os meus netos e filhos, que me incentivaram a voltar para os estudos.*

Entrevistado 02: *há 5 anos que tive o interesse em voltar. Minha motivação foram meus filhos, pois cuidava deles e não tinha tempo, pois, durante minha juventude, trabalhava na roça, cultivando hortas, meus pais não aceitavam eu estudar, ficava no cultivo da roça, minha mãe era a única que apoiava meus estudos.*

Entrevistador 03: *Voltei a estudar este ano. Minha maior motivação foi para ajudar os filhos nas atividades para casa, porque nem sempre tinha alguém disponível para ajudar eles.*

Entrevistado 04: *Em 2018. Minha maior motivação foi a dificuldade para encontrar vagas para trabalhar.*

Entrevistado 05: *Em 2017. Meu maior motivo foram os filhos, que incentivaram.*

Entrevistado 06: *2017, um dos motivos foi a professora que chamava para voltar a estudar.*

Falta com frequência às aulas? Se sim, quais os principais motivos?

Entrevistado 01: *Não.*

Entrevistado 02: *Não*

Entrevistado 03: *Não*

Entrevistado 04: *Não*

Entrevistado 05: *Não*

Entrevistador 06: *Não, só faltou quando estou doente.*

¹¹⁰ O número diferente de informantes nas duas escolas é resultado da dificuldade encontrada junto à coordenação do EJA nas escolas em autorizar a conversa com os informantes.

Do dia que iniciou até hoje, você tem notado avanços em relação a sua habilidade com a leitura e com a escrita?

Entrevistado 01: *Sim, eu lia mal, mas hoje já consigo ler bem e escrever nitidamente.*

Entrevistado 02: *Sim notei. Eu entendia as letras, mas não conseguia formar as palavras. Hoje, já consigo formar palavras.*

Entrevistado 03: *Sim, melhorei muito. Já havia esquecido até como pegava no caderno.*

Entrevistado 04: *Sim, tinham palavras que eu não conseguia ler e hoje eu leio.*

Entrevistado 05: *Sim, eu leio melhor, em relação a antes. Eu tinha muita dificuldades.*

Entrevistado 06: *Sim, notei um avanços tanto em relação à leitura como em relação à escrita.*

As aulas, em sua opinião, são boas? A professora tem uma metodologia que te faz entender o conteúdo de forma clara?

(x) Sim - Todos

() Não

Em algum momento pensou em desistir. Se sim, Por quê?

Entrevistado 01: *Sim, uma vez pensei devido à dificuldade que eu tinha em português.*

Entrevistado 02: *Não*

Entrevistado 03: *Não, quero terminar meus estudos.*

Entrevistado 04: *Não*

Entrevistado 05: *Não. Tenho um objetivo de ir mais longe e fazer o curso técnico de enfermagem.*

Entrevistado 06: *Não.*

Quais as maiores dificuldades que você encontra dentro da sala de aula em relação às disciplinas?

Entrevistado 01: *Minha dificuldade é em português, devido às normas gramaticas.*

Entrevistado 02: *Tenho dificuldade na disciplina, de matemática, em relação à tabuada.*

Entrevistado 03: *Matemática, minha dificuldade e no assunto quando a professora começa a explica.*

Entrevistado 04: *Não tenho nenhuma dificuldade nas disciplinas, mas, tenho estresse por causa do trabalho, pois, meu trabalho é na construção civil.*

Entrevistado 05: *Na disciplina de português, não devido à leitura, sim devido à dificuldade em escrever corretamente.*

Entrevistado 06: *Nas aulas de matemática*

Ao analisamos as respostas dadas pelos alunos da Educação de jovens e adultos percebemos que existem dificuldades e que ela pode evidenciar que no futuro eles possam a vim desistir da escola. Muito embora, é possível perceber também, nas respostas de alguns,

muita força de vontade de aprender a ler e a escrever, assim, com a boa vontade de permanecer ali para aquisição de conhecimento que a escola pode lhe proporcionar. Nesse sentido, essas pessoas depositam na escola a esperança de um futuro melhor tanto nas suas casas quanto nos outros ambientes sociais, como o mercado de trabalho. Na 1ª resposta, observamos que alguns passaram bastante tempo longe da escola e só há dois anos resolveram voltar para a sala de aula, e outros já estão bastante tempo na sala de aula. Observamos também que são diversos os motivos que levam a estarem no ambiente escolar, como na 1ª resposta do questionário, em que muitos dizem que os motivos familiares incentivaram a voltar para a escola. Em suma, os principais motivos são familiares e financeiros. Familiares porque esses alunos querem se livrar da dificuldade com a leitura e a escrita que a nova geração tem em menor grau e querem entrar no mercado de trabalho ou ficar nele em melhores condições.

A seguir, as respostas dos informantes da escola José Domingues Araújo.

QUESTIONÁRIO NA ESCOLA JOSÉ DOMINGUES ARAÚJO

Em que ano você resolveu volta a estudar? E qual foi o maior motivo que te levaram a esta hoje na sala de aula?

Entrevistado 01: 2017, maior motivo foi falta de ensino para o trabalho;

Entrevistado 02: Foi no ano de 2018 e o maior motivo é porque queria aprender mais;

Entrevistado 03: 2018. Voltei por que queria aprender;

Entrevistado 04: Em 2016. Voltei por que queria aprender mais um pouco.

Falta com frequência às aulas? Se sim, quais os principais motivos?

Entrevistado 01: Não faltou;

Entrevistado 02: Não gosto de faltar;

Entrevistado 03: Não, só quando não tem alguém para ficar com as crianças, no caso eu fico cuidando deles;

Entrevistado 04: Não

Do dia que iniciou até hoje, você tem notado avanços em relação a sua habilidade de leitura e de escrita?

Entrevistado 01: Sim, tenho notado que avancei em relação à leitura e escrita;

Entrevistado 02: Sim, já aprendi muitas coisas;

Entrevistado 03: Sim, melhorei muito tanto na leitura como na escrita;

Entrevistado 04: Sim.

As aulas, em sua opinião, são boas? A professora tem uma metodologia que te faz entender o conteúdo de forma clara?

(x) *Sim - Todos* () *Não*

Em algum momento pensou em desistir. Se sim, Por quê?

Entrevistado 01: *Não;*

Entrevistado 02: *Não, por que eu quero aprende a ler e escrever direito;*

Entrevistado 03: *Sim, por que eu não tenho paciência, mais não irei desistir;*

Entrevistador 04: *Não.*

Quais as maiores dificuldades que você encontra dentro da sala de aula em relação às disciplinas?

Entrevistado 01: *A disciplina de matemática*

Entrevistado 02: *Matemática*

Entrevistado 03: *Matemática*

Entrevistado 04: *Matemática*

Na 1º resposta, podemos perceber que a aluna entrou a dois anos para a escola, e quando perguntado qual o maior motivo para o retorno para a sala de aula, o entrevistado 1 responde a falta de ensino para o trabalho. Desse modo, percebemos que a aluno voltou para a escola por que em algum momento ela precisou de trabalho ou ela ver essa necessidade de se ter conhecimento para obter um emprego. Os entrevistados 2, 3 e 4 responderam que o maior motivo é aprender mais ainda, observando uma motivação para conhecimento, pouco observada no primeira escola. Na 2º pergunta, quase todos disseram que não faltam as aula, com exceção de uma que disse que falta quando não tem ninguém para toma conta das crianças, de onde se observa que esse é um drama comum entre os alunos mais velhos e donas de casa. Na 3º resposta, todos notaram avanços desde o dia até hoje, o que mostra a eficácia do ensino na EJA, que tem uma proposta metodológica totalmente voltada para o aprender do adulto. Na 4º pergunta, todos responderam que sim, as aula são boa e a metodologia da professora é também. Na 5º, pergunta os 3 dos 4 responderam que não pensaram em deixa a escola, só uma respondeu que sim e o motivo a falta de paciência, mas que, mesmo assim, vai continuar tentando alcançar seus objetivos. Observa-se, com isso, que a entrevistada mostra está distante com o cotidiano escolar, resultante de anos sem comparecer à escola, o que acaba fazendo com que esses alunos não estejam familiarizados com o cotidiano de atividades que a escola exige. Quando perguntados sobre o conteúdo com que têm maiores dificuldades, observa-se que o conteúdo de Matemática ainda é uma

matéria de difícil assimilação, talvez pelo alto grau de abstração que as aulas exigem, mesmo com os professores tentando atualizar os conhecimentos por meio de exemplos práticos e contextualizados.

Ao analisamos as respostas dadas pelos alunos da Educação de jovens e adultos percebemos que existe sim dificuldades, e que ela podem evidenciar que no futuro eles possam a vim desistir da escola, percebemos que nas respostas de alguns demonstram muita força de vontade de aprender a ler e escrever, assim com a boa vontade de permanecer ali para aquisição de conhecimento que a escola pode lhe proporcionar. Encontramos tanto na escola Remy Archer com na escola José domingos alunos que tem as mesmas dificuldades na disciplina ou estresse, falta de paciência, ou até mesmo por ter criança em casa e não poder sair para estudar quando não encontra alguém para cuidar deles. Considerando as respostas dadas pelos alunos, podemos perceber que esses alunos são bastante motivados apesar de muitas vezes terem dificuldades e até mesmo vontade de abandonar a escola.

Análises como esta são importantes porque nos faz entender as particularidades e os grandes entraves que fazem com que os alunos tanto abandonem quanto não aprendam os conteúdos escolares. Vemos que a força de vontade é um combustível e, cabe a escola, alimentar esse combustível, mostrando para o aluno que é possível retornar a escola e alcançar o desejo pretendido por meio de muitos esforços e colaboração.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa nos permitiu conhecer as dificuldades na educação de Jovens e adultos-EJA e que são os inúmeros fatores que colaboram para a desistência dos alunos da sala de aula. Por outro lado, também existem outros fatores que contribuem para que esses alunos não sejam mais um número na taxa de evasão escolar. Fora isso, é necessário pensar no retorno, na adaptação desses alunos nessa nova escola, que, muitas vezes, é completamente diferente da escola que eles abandonaram. Existe uma nova mudança, uma nova perspectiva, uma nova dinâmica de aprendizado e o aluno precisa se adaptar a ela. Quando pensarmos na educação de jovens e adultos, é importante atentarmos para o fato de que se esses alunos retornam para o meio escola é por que têm muita força de vontade de aprender e de se adaptar em uma sociedade que os exclui por conta da escolha de abandonar a escola. Muito embora essa seja uma tentativa em que eles tenham que mostrar muita força de vontade, tendo em vista que muitos deles têm que dividir a vida de adultos com a escola, pois muitos dos que estão na sala de aula são pessoas trabalhadoras, donas de casa, que têm um dia inteiro de trabalho, eles sabem que o caminho da escola é um dos únicos que pode devolvê-

los a consciência e a identidade de ser alguém em uma sociedade tão predadora com aqueles que abandonam a escola. É frequente, nas salas da EJA, observar alunos cansados, com sono e com um rendimento escolar baixo, mais um fator que também pode levá-los a desistir. Mas é também visível, nos olhos e na fala desses alunos a esperança de um dia obter o conhecimento tão valioso, como o é o conhecimento escolar. A EJA é a segunda oportunidade para eles aprenderem e serem reconhecidos dentro dessa sociedade que exige deles pelo menos o básico, para serem considerado como cidadão e a escola tem o papel moral e humano de acompanhá-los nessa empreitada tão difícil. Reconhecer essas situações e vidas mais de perto colabora com essa missão da Escola.

Referências

- ARROYO, Miguel Gonzales. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio José Gomes; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.
- CORRÊA, Arlindo Lopes. **Educação permanente e educação de adultos no Brasil**. Rio de Janeiro: Bloch. Ministério da Educação e Cultura/Movimento Brasileiro de Alfabetização, 1979.
- DANYLUK, Ocsana Sônia (Org.). **Educação de adultos**. Porto Alegre, RS: Sulina, 2001.
- GADOTTI, Moacir; Romão José E. 2001. **Compromissos do Educador de Jovens e Adultos**. In: _____. **Educação de Jovens e Adultos: Teoria, prática e proposta**. 4ª ed. São Paulo, SP. Cortez. p. 61 – 77
- HADDAD, Sérgio e PIERRO, Maria Clara Di. Escolarização de Jovens e Adultos, **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n 14, p. 108-130, mai-ago.2000.
- HADDAD, Sérgio. **Educação de jovens e adultos no Brasil: 1986-1998**. Brasília:Ministério da Educação e Cultura, 2002.
- SOARES, Magda Becker. As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, n. 52, fev. 1985.
- _____. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte, Autêntica, 1998.17.
- _____. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

A VARIAÇÃO NA TERMINOLOGIA DA CANA-DE-AÇÚCAR DO BRASIL: ASPECTOS FUNCIONAIS EM FOCO

Luís Henrique Serra¹¹¹

Resumo:

Este estudo parte de um estudo mais amplo sobre a variação denominativa no universo da cana-de-açúcar do Brasil. O estudo que origina este busca averiguar a pertinência dos fatores funcionais, como contexto, gênero e número de termos presentes em um texto como fatores que condicionem a variação denominativa no universo da cana-de-açúcar. O presente estudo busca apresentar alguns resultados do estudo maior. Nesta apresentação, busca-se averiguar até que ponto a oralidade e a escrita e os tipos de gêneros textuais utilizados pelos especialistas em cana-de-açúcar são importantes para analisar a variação denominativa encontrada na pesquisa. O estudo tem como pressuposto teórico-metodológico da Teoria Comunicativa do Termo (CABRÉ, 2003) e da Terminologia Textual (CIAPUSCHIO, 2002). São utilizadas transcrições de áudio de especialistas em cana-de-açúcar em programas de divulgação e de textos de divulgação de diferentes naturezas. Os resultados mostram que os fatores analisados são relevantes e que cada fator tem seu peso de relevância dentro da variação encontrada. O estudo que está em andamento tenta colaborar para as discussões sobre a Terminologia no Brasil, sobretudo, no que diz respeito aos aspectos funcionais da variação no discurso especializado.

Palavras-chave:

Variação Terminológica; Fatores Funcionais; cana-de-açúcar.

1. Introdução

Os estudos terminológicos têm mostrado que a variação denominativa e conceitual são aspectos da linguagem do universo especializado necessários à própria existência dessas linguagens, além de ser aspectos diretamente relacionados ao uso e funcionalidade das linguagens especializadas. Essa variação tão necessária na comunicação especializada está relacionada diretamente a fatores que vários terminólogos têm estudado. Esses estudos têm mostrado que a variação que ocorre nas linguagens especializadas tem aspectos linguísticos semelhantes à variação que ocorre na linguagem cotidiana: ou seja, sinônimos, metáforas e variação morfológica das unidades de conhecimento especializados são processos linguísticos corriqueiros. No entanto, por outro lado, os fatores extralinguísticos que condicionam a variação dentro dos universos especializados não são os mesmos da linguagem/discurso não-especializado/a. Desse modo, idade e sexo/gênero, por exemplo, não são, a princípio, fatores condicionantes da variação ocorrida dentro dos discursos especializados.

¹¹¹ Universidade Federal do Maranhão. E-mail: luis.ufma@gmail.com.

Por outro lado, dentre os fatores que condicionam a variação no discurso especializado podem ser importantes: localidade, linha teórica, relação entre os especialistas, contexto comunicacional entre tantos outros que estão na esteira da comunicação e da relação entre os especialistas. Esses fatores, podem ser considerados fatores funcionais por fazerem parte do uso atualizado e espontâneo do discurso especializado. Neste estudo, nos ocuparemos desses fatores no universo da cana-de-açúcar do Brasil por esse ser um excelente e poderoso exemplo de setor econômico no Brasil. Serão demonstradas algumas análises da variação ocorrida no discurso falado e escrito de agrônomos da área da cana-de-açúcar que atuam no universo canavieiro. Este estudo mostra como que fatores funcionais são importantes dentro do universo especializado, fato que tem sido negligenciado pelos estudos terminológicos produzidos no Brasil.

2. A variação em Terminologia: fatores

O estudo dos fatores que condicionam a variação em Terminologia tem sido uma tendência bastante observável dentro dos estudos terminológicos no mundo inteiro. Entender o funcionamento dos mecanismos que condicionam um discurso especializado nos dá pistas importantes de como a variação funciona e quais são seus aspectos que podem ou não ser controlados. A linha de descrição linguística dentro dos estudos terminológicos tem recebido grandes contribuições dos estudos terminológicos porque tem sido possível mostrar que a variação terminológica, tão perseguida em épocas remotas da história da disciplina, agora é valorizada e compreendida como um mecanismo natural da linguagem, inclusive, em contexto científico e técnico.

Quando pensa a Teoria Comunicativa da Terminologia (TCT), Cabré (2003) lembra que a variação é algo natural e que deve ser compreendida dessa forma, não como um defeito ou algo que deva ser evitado. Além disso, existem outros aspectos que caracterizam os estudos da variação em Terminologia e que têm a ver com a Teoria Comunicativa da Terminologia, conforme apontado por Almeida (2006):

- Os níveis lexical, textual e sintático passam a ser objeto dos estudos terminológicos. Antes da abordagem da TCT, apenas o primeiro era considerado;
- O termo ou a unidade de conhecimento especializado deve ser observado em seu ambiente de funcionamento, ou seja, a unidade léxica deve ser flagrada

nos textos, orais ou escritos, e não em manuais ou dicionários técnicos apenas;

- A variação conceitual está relacionada com fatores culturais e cognitivos humanos e isso deve ser considerado na análise do fenômeno da variação.

Embora sintéticas, essas considerações baseiam todas as discussões acerca da variação em Terminologia dentro dos estudos terminológicos que estejam sob a égide da TCT. Essa abordagem trouxe novo fôlego aos estudos terminológico e dá base para inúmeros outras discussões e abordagens acerca da variação e de outros fenômenos linguísticos ou não sobre a variação terminológica.

Um exemplo de abordagem que trouxe consideráveis contribuições aos estudos terminológicos é o estudo de Freixas (2002) acerca das causas da variação terminológica. Freixas cria um modelo ou uma tipologia que dá conta de dezenas de causas da variação. De acordo com Freixa (2005, p. 3), sua abordagem é “una tipología de las causas de la variación denominativa en los textos especializados; dicha propuesta no pretendía agotar el repertorio de causas posibles, sino más bien agrupar y articular las causas observadas.”. Muito embora o modelo tipológico de Freixa venha sofrendo modificações e intensas discussões ao longo dos anos, a autora afirma que existem 6 causas/motivos que encerram 16 subcausas/motivos da variação terminológica. As causas principais são: causas prévias, dialetais, funcionais, discursivas, interlinguísticas e cognitivas.

- Causas **prévias** são causas naturais ou motivadas pela própria natureza da língua natural que é veículo do discurso especializado;
- **Dialetal** diz respeito a aspecto diatópico (variação espacial) e social das linguagens especializadas. Porque os especialistas estão em lugares e sua prática está diretamente relacionada a aspectos sociais como a economia, religião e bem-estar social;
- **Funcional** diz respeito ao uso da linguagem e a estrutura desse uso, como a adequação e a simetria entre especialistas, bem como, os aspectos do gênero textual e o canal comunicativo utilizado pelo especialista;
- **Discursivo** tem a ver com o discurso ou a materialização do discurso especializado. Dessa forma, aspectos como o uso de sinônimos, a repetição e criatividade discursiva são as causas da variação em terminologia;
- As **Interlinguísticas** são causas que existem por conta das traduções e uso dos termos traduzidos ou não e são motivadas pelas relações entre

especialistas que são falantes de línguas diferentes e de ideologias científicas diferentes;

- Por fim, as causas **cognitivas** são motivadas pela cognição ou conceptualização que cada grupo de especialista faz da realidade. Assim como as correntes teóricas decorrem dessa variação, a variação terminológica também é motivada por essa causa.

Muito embora o modelo de Freixa pareça bastante didático, a autora tem feito esforços para demonstrar que as causas não são tão lineares e nem têm uma hierarquia entre elas, e, muitas delas, estão profundamente relacionadas (FREIXA, 2013). Dentre as causas que Freixas apresenta, o presente estudo vai se ocupar das causas funcionais por elas apresentarem uma nuance pouco explorada pelos estudos terminológicos brasileiros, que é o uso do discurso especializado pelo especialista. Estão entre as causas funcionais da variação terminológica o tema do discurso, o canal utilizado para a comunicação e a finalidade/propósito de um especialista quando se comunica com alguém. Essas causas geram a variação terminológica tanto em seu aspecto discursivo/denominativo quanto cognitivo. Freixa (2002, p.133) explica que “Parlem de variació funcional per referir-nos a la variació en relació als usos, variació àmpliament estudiada des de la lingüística però que no ha rebut gaire atenció des de la terminologia.”.

Para entendermos qualquer uma das causas da variação terminológica, Freixa nos oferece o conceito de heterovariação e autovariação. O primeiro diz respeito ao uso da linguagem e do discurso especializado por parte diferentes especialistas e em diferentes simetrias e a variação decorre da relação entre especialistas. O segundo considera a variação no estilo ou no uso individual da linguagem especializada por parte do especialista. Desse modo, a variação funcional diz respeito aos dois eixos comunicativos - auto e heterovariação -, porque a variação decorre dos usos diferentes de uma mesma linguagem especializada por parte de um especialista para comunicar-se com outros especialista(s) com quem tenha diferentes níveis de relação. De acordo com Freixa (2002), dentro da discussão sobre a variação funcional, conceitos funcionais, próprios de uma linguística do texto numa perspectiva funcional ou relacionada com a pragmática, que são os conceitos de campo, modo, teor e tom. O campo tem a ver com o assunto, o tema de que se fala; o modo refere-se ao canal comunicativo pelo qual o especialista fala, nesse sentido, oral, escrito ou híbrido e também tem a ver com o nível de espontaneidade do ato comunicativo do especialista. O

teor relaciona-se à finalidade, ao propósito com que o especialista se comunica e também tem a ver com a relação entre especialista e não-especialista em determinado tema. De acordo com Freixa (2002), todos os elementos estão na base da variação terminológica e têm a ver com o ato comunicativo especializado.

Por conta desses aspectos, que permeiam o ato comunicativo especializado, o vocabulário da comunicação especializada se modifica, adaptando-se à situação comunicativa em que ele é utilizado. Neste trabalho, observamos essas preposições em um texto produzido por um especialista em cana-de-açúcar de maneira mais ou menos espontânea. Observaremos como a variação denominativa se apresenta no texto produzido oral e espontaneamente.

3. A variação terminológica no discurso especializado: uma análise dos fatores condicionantes

Para a análise dos fatores funcionais, conforme Freixa (2013), é necessário analisar textos de diferentes naturezas escritos pelo mesmo especialista ou por especialistas diferentes. Nesse sentido, analisamos dois textos de divulgação científica, um oral e outro escrito. O texto oral utilizado neste estudo é parte do banco de dados sobre a fala de especialistas em cana-de-açúcar que está sendo produzido por nós para a produção de estudos sobre a fala espontânea e sobre a variação terminológica. O texto oral utilizado é uma transcrição de um texto de 5 minutos, produzido em 2015, por um especialista bastante conhecido no universo da criação de etanol no Brasil e divulgada na rede social youtube, da companhia Google¹¹². O vídeo está disponível na internet com o título “Produção de Etanol de 2º geração”. O especialista explica ao público leigo ou empresários interessados na tecnologia do etanol o que é o etanol de 2ª geração e como ele é produzido. O texto é oralizado e razoavelmente espontâneo tendo em vista que o especialista se utiliza de uma linguagem pouco técnica e explica os conceitos e denominações da tecnologia do etanol por meio de exemplos do cotidiano. A transcrição do vídeo foi escolhida para esta análise por ser curto e porque o especialista é bastante espontâneo e utiliza-se de vários recursos linguísticos e extralinguístico para a produção do seu texto. Apresentaremos, ao longo da análise, alguns trechos desse texto para que o leitor observe a variação terminológica e como

¹¹² Embora curta, por questões de espaço e por apresentar características específicas que exigiam explicações que fogem dos objetivos deste texto, também pela própria dinâmica escolhida para este estudo, não será possível apresentar na íntegra a transcrição do vídeo. No entanto, trechos dela serão utilizados ao longo da análise.

o especialista prefere termos mais genéricos e amplo para que a sua compreensão fique mais clara aos telespectadores. Por fim, traremos uma discussão sobre os fatores que condicionaram a fala do especialista.

O texto escrito é um texto publicado no site Rural Pecuária¹¹³ e o texto tem o título: “Pesquisa USP/Esalq: Genética impulsiona produção de etanol de segunda geração”, em que é explicado como pesquisas científicas na área da agronomia colaboram para a produção e melhoramento do etanol de segunda geração. O texto explica aos leitores, com uma linguagem bem acessível, porém, com muitos termos específicos da área da cana-de-açúcar, imagens e recursos gráficos para a compreensão dos conceitos relacionados ao etanol. Esse texto foi escolhido por seu caráter didático e geral, se aproximando do texto oral analisado neste estudo. Como a objetividade e a finalidade do texto são fatores que condicionam a variação terminológica, conforme os pressupostos apresentados neste estudo, optamos por textos com a mesma finalidade para a análise. Para facilitar a identificação, utilizaremos a sigla TO, para nos referirmos ao texto oral e TE para o texto escrito.

No texto oral (TO), algumas pistas da fala do especialista mostram que o texto é um texto de divulgação oral destinado ao público leigo. O trecho a seguir é uma dela:

Aqui está uma planta de cana-de-açúcar. A gente retira o caule da cana-de-açúcar, que todo mundo conhece muito bem e faz a Garapa Que é chamada de primeira geração Essa garrafa tem bastante sacarose O mesmo açúcar que a gente coloca no cafezinho e a gente dá isso para as leveduras E as leveduras vão fazer o etanol a partir disso.

No TO, o especialista, que é um importante cientista da área, com uma grande produção científica e tecnológica expressiva utiliza-se de uma linguagem simples e autoexplicativa, preferindo termos mais gerais do que os específicos. No trecho, em vez de usar o termo *colmo*, muito mais comum na literatura técnica da área, o autor prefere o termo mais genérico *caule*; outro exemplo é o termo *sacarose*, que é a matéria-prima da indústria canavieira, que é explicada a existência desse elemento a partir de exemplos do cotidiano, como o açúcar caseiro. No entanto, o especialista não pode se desfazer de uma linguagem técnica. No texto escrito (TE), essa pista é dada também na materialidade do texto, conforme o trecho que segue:

A intenção é obter um procedimento com viabilidade industrial para o chamado etanol de segunda geração, ou seja, o

¹¹³ De acordo com a descrição encontrada no site, o objetivo do site é: “A Rural Pecuária é uma ferramenta de divulgação que busca centralizar as principais Informações, Tecnologias e Manejo do Agronegócio.”

combustível gerado com o que sobra da primeira moagem da cana-de-açúcar. Isso inclui tanto uma reorganização genética da cana-de-açúcar, quanto o desenvolvimento de enzimas que possam extrair o açúcar de sua parede celular com facilidade, para mais combustível ser produzido.

Termos como *enzimas*, *açúcar* e *combustível* são termos genéricos para conceitos-chave do etanol de 2ª geração. Quanto trata de resíduos, o texto não explica quais enzimas e qual o tipo de açúcar é matéria-prima para a produção. Essas explicações são dadas em um outro trecho do texto e sem muitos detalhes, em que é explicado o processo de produção do etanol de 2º geração. No texto, esses termos genéricos são utilizados para sintetizar para um público mais leigo os conceitos e operações mais específicas do conceito.

A partir de trechos como os apresentados, fizemos uma relação de termos que foram utilizados pelos especialistas autores dos textos. Os termos genéricos são termos mais conhecidos e podem ser utilizados para a explicação de conceitos mais específicos para indivíduos que não conhecem profundamente um tema, são amplamente utilizados por especialistas para a divulgação científica (CIAPUSCHIO, 1998). o uso deles aproxima do telespectador leigo ou o especialista que ainda não conhece a tecnologia os processos e equipamentos que possibilitam a produção do etanol de 2º geração. Na tabela 1, a seguir, podemos observar o conjunto de termos genéricos e termos específicos utilizados pelo especialista no texto analisado neste trabalho.

Quadro 1: termos genéricos e específicos da cana-de-açúcar

TERMO ESPECÍFICO	TERMOS GENÉRICOS	
	TEXTO ORAL	TEXTO ESCRITO
Colmo da cana-de-açúcar	Caule	--
Caldo de cana-de-açúcar	caldo/ líquido/garapa	Caldo
Glicose/ celulose	Açúcar	açúcares
Cultura/muda	planta de cana-de-açúcar	Planta
Bagaço de cana-de-açúcar	Bagaço	Bagaço da cana/ bagaço
Palha de cana-de-açúcar	Palhinha	Palha

Fonte: própria

O quadro 1 traz uma visão geral de como o especialista utiliza-se de muitos termos mais genéricos para tratar de uma tecnologia inovadora para o setor de cana-de-açúcar, que é

o etanol de 2ª geração. A análise do texto mostrou que o especialista preferiu muito mais os termos genéricos do que os específicos em ambos os textos. A contagem dos termos utilizados no texto mostrou que ambos textos se utilizam de, em média, 17 termos genéricos, tais como *compostos, açúcares, enzimas, leveduras, caldo, líquido* contra 11 termos específicos, como *colmo da cana, pré-tratamento, etanol celulósico, licor negro, caldo de açúcares, enzimas de hidrólise* entre outros. A partir desses resultados, é possível constatar a presença de variação denominativa nos textos analisados, que são textos especializados, por tratar de um tema específico do conhecimento humano - etanol de 2º geração - e por ser possível observar a presença de termos técnico-científicos neles, além de os autores e os canais onde os textos são divulgados serem específicos da área da cana-de-açúcar.

Constatada a variação terminológica, é interessante observarmos os fatores que condicionam essa variação nesses textos: primeiramente, o fato de ambos textos serem texto de divulgação e um ser texto oralizado e o outro escrito, ou seja, os aspectos do canal comunicativo e a simetria interlocutória entre os interactantes levou o especialista a optar por termos menos específicos, mais genéricos para que sua fala fosse clara aos ouvintes. É notória a distinção de que, no TO, o especialista utilizou-se de termos mais genéricos e o estilo pareceu menos formal do que no TE. Há presença maior de termos técnicos no TE do que no TO. Nesse sentido, entendemos que o TE, por ter sido publicado em um site específico da área da agronomia, e seus leitores já estão familiarizados com alguns termos técnicos do campo da cana-de-açúcar. Outro fator que pesou na escolha dos especialistas quanto à produção desses textos foi, sem dúvidas, o teor, ou seja, a finalidade da mensagem, que contribuiu para que o especialista escolhesse muito mais os termos genéricos ou explicações amplas e rápidas sobre o processo de produção de etanol da 2ª geração: explicar para um público leigo ou semi-especialista uma tecnologia nova exigiria uma linguagem mais acessível e menos especializada, sob pena de os ouvintes não compreenderem os conceitos apresentados e nem a funcionalidade e a importância do produto para o cotidiano.

Não resta dúvida que o especialista se destina a um público leigo ou semiespecializado, sobretudo pelos exemplos apresentados nos textos, que são do cotidiano e estão próximos de um ouvinte mesmo que aquela fosse a primeira vez que ele ouvisse falar sobre cana-de-açúcar, principalmente no TO. Mostrando que o modo textual também interfere nas escolhas do especialista por uma ou outra forma: a relação assimétrica entre o especialista em um tema com pessoas que desejam aprender ou minimamente compreender sobre o tema exige que o especialista demonstre compreensão e adaptação em nível de

linguagem e em nível de especialização do público ouvinte, conforme preconiza Freixa (2002, 2013).

O canal comunicativo escolhido, texto oral em um vídeo demonstrativo disponível em uma rede social ampla, como o é o youtube e um blog para especialistas agrônomos conhecedores ou não das especificidades da cultura da cana-de-açúcar, também é uma pista de que o objetivo é a divulgação científica e o uso de termos muito específicos comprometeria o sucesso da mensagem. A oralidade espontânea do especialista e a simplificação e recursos linguísticos, no caso do TE também faz com que ele escolhesse termos mais simples do que os termos mais complexos e poliléxicos, como *caldo de cana-de-açúcar* ou *garapa da cana*; há mais termos sintagmáticos no TE do que no TO. O gênero vídeo também contribuiu para essas escolhas, tendo em vista que o vídeo precisaria ser rápido e sucinto, muito embora o TE seja uma reportagem para um público específico, observa-se mais a presença de termos sintagmáticos. Ao longo do vídeo, o especialista utiliza-se muito do recurso da imagem, demonstrando o processo e os produtos utilizados na produção do etanol, o que faz com que ele economize na descrição dos elementos e na explicação dos processos; por outro lado, a reportagem não utiliza-se muito de figuras e vídeos, mas busca a simplicidade e a explicação, por meio de conjunções explicativa e parênteses para explicar termos muito específicos. Os recursos linguísticos e pictóricos utilizados no TE e no TO, decorrente do contexto comunicativo, também colabora para a variação, uma vez que o especialista tem mais um recurso, além do uso dos termos genéricos, para explicar conceitos mais abstratos.

4.Considerações finais

A pesquisa feita neste estudo permitiu ver a variação denominativa em dois textos produzidos em circunstâncias e canais diferentes, por especialistas diferentes, ligados apenas pelo tema e pelo objetivo, que é a divulgação ou explicação de um conceito novo dentro do universo da cana-de-açúcar. A análise dos elementos que compõem esses textos especializados nos permite observar que os aspectos funcionais devem também fazer parte das análises linguísticas feitas no âmbito da Terminologia. O estudo da variação terminológica, embora muito comum no Brasil e em muitos outros países do mundo, precisa de elementos que deem conta das causas dessa variação e analisar apenas o elemento por si não nos dará subsídios suficientes para a compreensão da variação terminológica. A Terminologia que se baseia nos pressupostos teórico-metodológico da TCT tem muito a contribuir e a investigar quando se pensa nas diversas áreas do saber humano.

Referências

ALMEIDA, Gladis Maria de Barcellos. A teoria Comunicativa da Terminologia e sua prática. **Alfa**, v. 50, n.2, p. 85-91, 2006.

CABRÉ, Maria Teresa. **Terminology**: theory, methods and applications. Amsterdam, 2003.

CIAPUSCHIO, Guiomar Elena. La Terminología desde el punto de vista textual: selección, tratamiento y variación. **Organon**, v.12, n.26, p. 1-15, 1998.

FREIXA, Judith. **La variació terminològica**: anàlisi de variació denominativa en textos de diferent grau d'especializació de l'àrea de medi ambient. 397fls. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada), Universitat de Barcelona, 2002.

_____. Variación Terminológica: Por qué e para qué?. **Meta**, v. 50, n.4, 1 - 13, 2005.

_____. Otra vez sobre las causas da variación denominativa. **Debate Terminológico**, n 9, p.38-46, 2013.

O CORO EM *MEDEIA* E *GOTA D'ÁGUA*: EM VIAS DE EXTINÇÃO OU DE ASSIMILAÇÃO?

Luziane e Sousa Feitosa¹¹⁴

Resumo:

Considerada a personagem coletiva da tragédia, o coro durante determinado período se destacou como elemento mais relevante do gênero. No entanto, com o transcorrer do tempo, ele perdeu sua importância, sobretudo quando transposto para o contexto latino. Este trabalho, portanto, se propôs a uma análise acerca do papel atribuído ao coro nas tragédias *Medeia* de Eurípides e *Gota d'água* de Paulo Pontes e Chico Buarque. Embora tenham sido escritas em contextos e sociedades com valores distintos, elas têm em comum o fato de partirem do mesmo mito, *Medeia*. Com vista a contemplar a proposta do estudo, foi adotado como referência as pesquisas desenvolvidas por Jaqueline de Romilly e Zélia de Almeida Cardoso. O percurso dessa discussão deixa nítido a conotação social atribuída à *Gota d'água*, trata-se da tragédia não apenas de uma mulher apaixonada mas de uma classe oprimida no Brasil.

Palavras-chave:

Tragédia. *Medeia*. *Gota d'água*. Eurípides. Paulo Pontes e Chico Buarque.

Introdução

Na Grécia antiga encenavam-se tragédias em festas religiosas. Nas primeiras tragédias não havia personagens, destacava-se somente um elemento: o coro. Este, ao longo do tempo, foi perdendo espaço na medida em que a participação dos personagens foi crescendo dentro da peça.

Entretanto, o coro, assim como as demais, desempenha um papel fundamental dentro das tragédias. Nesse sentido, o gênero trágico possui em sua estrutura elementos diretamente relacionados ao coro e outros independentes, sendo que o primeiro, o *prólogo*, precede sua entrada, antecedendo os *episódios*, intercalados pelo canto do coro (*párodo* e *estásimos*), e por fim têm-se o *exodo*, relacionado à saída do mesmo. Todavia, considerando a relevância que os dramaturgos, ao longo da história, deram para o coro em suas obras, torna-se perceptível a mudança das funções atribuídas ao mesmo assim como a diminuição do número de interposições deste no transcorrer da trama.

Nesse contexto, tendo em vista a relevância do coro para a composição da tragédia, acredita-se na importância de uma análise que busque discutir o papel do mesmo em tragédias escritas em épocas, contextos e valores diferentes, mas que, por terem partido do

¹¹⁴ Aluna do Doutorado em Letras da Universidade Federal do Pará, na área de Estudos Literários. Mestre em Letras pela Universidade Federal do Piauí, formada em Letras Português e Francês (UFPI). E-mail.: zianefeitosa@hotmail.com

mesmo mito permitem uma análise quanto à evolução desse elemento. Para tanto, destaca-se como ponto de partida o mito *Medeia* por este ter sido tema de várias obras desde a antiguidade greco-latina, com dramaturgos como Eurípedes (480 – 406 a.C.) e Sêneca (4 a.C. – 65), até o Brasil contemporâneo, com escritores como Chico Buarque e Paulo Fontes, que fazem de *Medeia*, sobretudo a de Eurípedes, uma inspiração para a obra/musical, *Gota d'água uma tragédia brasileira*.

Considerando as principais diferenças entre tragédia grega e latina, observa-se que na tragédia latina o coro passa a não ter praticamente nenhuma participação na ação, como é possível constatar na tragédia *Medeia* de Sêneca, na qual, segundo Zélia de A. Cardoso, o coro limita-se a “cantar odes narrativas, descritivas, lamentosas ou laudatórias, anunciar a chegada de personagens e provocar o diálogo, afastando-se do palco depois de ter cantado” (2005, p. 45).

Este trabalho, portanto, parte do princípio de que, considerando as evoluções relativas ao papel do coro, a tragédia *Gota d'água* se não restitui a relevância possuída por esse elemento outrora, quando se destacava como principal componente da tragédia, ressalta sua importância, na medida em que apresenta a musicalidade como fator preponderante para o desenvolvimento da peça. Desse modo, visando à contemplação da proposta apresentada, e considerando a abrangência do tema, decidiu-se dar ênfase: aos personagens que compõem o coro, a função atribuída a esse elemento nas duas tragédias e a algumas das diversas temáticas presentes no canto do mesmo.

Dessa forma, a presente análise tomará por referência as pesquisas desenvolvidas por Jaqueline de Romilly acerca de tragédia grega, que tem Eurípedes como um de seus principais representantes e Zélia de Almeida Cardoso, devido a seus estudos sobre a tragédia latina. Também será ressaltada a relevância das constatações de Aristóteles relativas à tragédia, em especial ao coro, sistematizadas em sua *Poética*.

Função atribuída ao coro

Tendo possivelmente se originado do ditirambo¹¹⁵, como indica Aristóteles, a tragédia grega apresenta em uma mesma obra dois elementos, a princípio distintos, personagens e coro. Ambos dispunham de lugares distintos no teatro, os personagens ocupavam uma espécie de palco, enquanto o coro se posicionava em um vasto espaço, de

¹¹⁵ Canto coral em louvor a Dioniso.

formato circular, localizado à frente do palco, cujo centro era reservado a um altar dedicado a Dionísio (nos textos em estudo elas o chamam de DIONISO)

De acordo com Zélia de A. Cardoso (2005), há registros de que Téspis, no século VI a. C. começou a estruturar o gênero trágico, criando uma forma poética na qual havia alternância entre trechos declamados, recitados por um narrador e trechos cantados pelo coro, mantendo a tradição do ditirambo. Posteriormente, segundo a estudiosa, “o narrador se tornou ator, o número de atores se ampliou gradualmente, as cenas se definiram e cuidou-se para que uma ação regular substituísse a antiga improvisação” (2005, p.15), assim, o gênero passou a adotar uma forma mais próxima da concebida na atualidade.

De acordo com Jaqueline de Romilly (1998), o coro, além de ocupar um espaço distinto praticava uma ação, em certa medida, independente da dos demais personagens. O mesmo se exprimia cantando, ou no mínimo recitando e tinha liberdade para fazer evoluções que podiam partir de uma gesticulação simples a verdadeiros passos de dança. Havia também a possibilidade de um representante do coro, geralmente o mestre do coro (*corifeu*) ter um diálogo falado com um personagem.

O coro geralmente é composto por pessoas¹¹⁶ “estritamente interessadas na ação em curso” (ROMILLY, 1998, p. 27), pois seu futuro depende do sucesso ou do fracasso do personagem principal, seu representante. Assim, se a ação estiver relacionada ao infortúnio ou sucesso de um ancião, o coro era composto por anciãos, se relacionado a uma mulher, composto por mulheres. Nesse sentido, Jaqueline de Romilly ressalta o fato de os coros serem geralmente compostos por indivíduos, mulheres ou anciões, consideradas fracas e indefesas. Ao coro cabia encorajar os atores, aconselhá-los, persuadi-los e até mesmo ameaçá-los.

Considerado o personagem coletivo da tragédia, como indicou Aristóteles, o coro durante determinado período se destacou como elemento mais relevante da tragédia, era a principal preocupação dos tragediógrafos que concorriam nos concursos, pois para obter êxito o coro necessitava ser bem ensaiado pelo próprio poeta ou por um habilidoso “mestre do coro”.

O coro em *Medeia* de Eurípedes

O coro de *Medeia* é composto por pessoas do sexo feminino, frente ao drama vivido por uma mulher abandonada pelo companheiro que decide não apenas matar sua rival

¹¹⁶ Jaqueline de Romilly destaca a possibilidade de o coro inicialmente ter sido composto por em média cinquenta componentes, passando, posteriormente a contar com doze, e no período de Sófocles quinze.

e o pai da mesma, mas também resolve degolar seus filhos, a fim de vingar-se de Jasão (esposo de Medeia). Nesse sentido, cabe ao coro aconselhar a personagem, na tentativa de impedi-la de fazer tamanha atrocidade.

De acordo com a pesquisadora Filomena Yoshie Hirata, na apresentação da edição de *Medeia* (1991), o coro da peça teria sido composto por quinze mulheres de Corinto, com praticamente a mesma idade de Medeia, que se compadecem da sorte da amiga e decide auxiliá-la.

A tragédia de Eurípedes segue a estrutura convencional do gênero - possui um *prólogo*, um *êxodo* e quatro *episódios*, intercalados por cinco cantos do coro. No entanto, Zélia de A. Cardoso (2005) chama atenção para o fato de Eurípedes ter acrescentado um *épisodio* em sua tragédia, fugindo ao preceito aristotélico, segundo o qual, a tragédia deve possuir estrutura composta por um *prólogo*, um *êxodo* e apenas três *episódios* e *quatro* cantos corais.

Em sua primeira aparição na tragédia de Eurípedes, o coro trava um diálogo com a ama a fim de saber o que está ocorrendo, pois ouviu gritos partindo do palácio e, após ter sido prevenido das novas núpcias de Jasão, estimula a ama a dar conselhos a Medeia.

CORO. Ouvi a voz, ouvi o grito
da mísera mulher cólquida
não ainda calma. Ó anciã,
fala. No ambívio palácio um grito
ouvi, não me aprazem, ó mulher,
dores da casa que me é querida.
(Eurípedes, 1991, p. 39)

Posteriormente, a própria Medeia relata o fato ao coro composto por mulheres de corinto. A mulher pede para “suas amigas” não lhe fazerem censuras e a deixarem morrer em paz. Além de afirmar que “de todos os seres que têm vida e têm noção, nós mulheres, somos o ser mais infelizes” (1991, p.43). O coro, por sua vez, lamenta as injustiças e a sina de Medeia, mas pede para ela se controlar tentando convencê-la de que a atitude de Jasão é normal, além de afirmar que seu e o seu consolo será dado por Zeus.

CORO. Urgirás o fecho da morte?
Nunca isto supliques.
Se teu esposo,
venera nova núpcias,
comum é isto, não te exasperes,
Zeus te ressarcirá disto, não te debulhes
demaís a prantear teu marido. (Eurípedes, 1991, p. 39)

As mulheres de Corinto também destacam as consequências e o perigo da paixão (*páthos*), pois esta em exagero cega as pessoas levando-as a cometer as maiores loucuras e atrocidades, mas se possuído na medida certa não é nocivo. Nesse sentido afirmam que

CORO. Amores sobrevividos
demais, não dão nomeada
nem mérito aos homens;
mas se vem na medida
Cípris, não há outra Deusa tão grácil (1991, p. 65-67).

Cabe ressaltar que Eurípedes se destacou, sobretudo, por ter escrito, o que Jaqueline de Romilly (1998) denomina “a tragédia das paixões”. Isso porque não é o desígnio divino, como no caso da tragédia de Ésquilo (525 – 456 a.C.), que determina o êxito ou fracasso do personagem, mas as paixões. Conforme a autora “Eurípedes foi o primeiro a representar o homem preso a suas paixões, e a tentar descrever os seus efeitos” (1998, p. 111).

As súplicas do coro são mais veementes frente à possibilidade de Medeia matar seus filhos, ele a interpela de todas as maneiras, há passagens em que ressalta a sublimidade do sentimento materno, e a possibilidade de ser castigada por tamanha crueldade. Em determinadas passagens ele antevê o desfecho da tragédia e pede a Medeia que reflita.

CORO. Vê o golpe sobre os filhos,
vê que massacre escolheste!
Não! Por teus joelhos, de todo
todas te suplicamos:
não mates os filhos.
(Eurípedes, 1991, p. 85-87)

Apesar de todas as súplicas e lamentos das mulheres de Corinto o desfecho dos acontecimentos é bastante sangrento. Medeia não se contentando com a morte da noiva e de Creonte, degola os seus dois filhos, conseguindo, assim, se vingar de Jasão. Ressalta-se que apesar de expressar toda sua angustia frente aos fatos, o coro jamais pode interferir no desfecho da tragédia, ou seja, não pratica nenhuma ação que vá contra o desenrolar da peça, sendo, portanto, impotente.

O coro em *Gota d'água*

Foi com o objetivo de trazer o povo para o palco que Paulo Pontes e Chico Buarque escreveram *Gota d'água: uma tragédia brasileira*, peça em dois atos, escrita em 1975, que atualiza o mito Medeia, na medida em que relata o desespero de Joana, mulher abandonada por Jasão (seu esposo), após este ter decidido casar-se com Alma, filha do proprietário e financiador do condomínio habitacional “Vila do Meio-Dia” onde Joana e seus vizinhos

moram. Dessa forma, observa-se, nesta peça, duas tragédias: a de Joana e a do povo, esmagado pelo capitalismo, num contexto sócio-político dos anos de 1970.

Segundo seus autores “a peça é escrita em versos porque a poesia exprime melhor a densidade de sentimentos que move os personagens” (BUARQUE, PONTES, 2004. p. 18). Tal característica também facilita o caráter musical da peça, que aliado aos códigos dramático e literário, forma o todo da obra.

A tragédia possui uma *apresentação* escrita por Paulo Pontes e Chico Buarque, um *êxodo* e dois *episódios*, intercalados por cânticos do coro, sendo que *Gota d’água* também conta com uma orquestra e um corpo de bailarinos que fazem evoluções no palco. Vale ressaltar que o próprio nome da obra tem uma relação com o caráter musical da peça, *Gota d’água* também é o nome do samba com o qual Jásão passou a ser mais conhecido.

Se comparado a *Medeia* de Eurípedes o coro em *Gota d’água* apresenta significativas mudanças. Os personagens que o compõe não são apenas do sexo feminino, as didascálias¹¹⁷ da peça advertem os leitores de que o coro é composto pelos vizinhos de Joana: “O coro canta na coxia; os vizinhos e as vizinhas indicados vão entrando em cena e, cantando, vão fazendo uma corrente de boatos coreografada” (BUARQUE, PONTES, 2004. p. 18). No entanto, há momentos em que apenas as mulheres, lavadeiras assim como Joana, entoam canções.

Logo no início da peça Corina, uma personagem com nome sugestivo, devido à clara semelhança com os vocábulos coro e *corifeu*, abre a trama, informando o leitor-espectador da situação lastimável em que Joana se encontra. Corina, portanto, teria um papel semelhante ao *corifeu* (mestre do coro), além de exercer função semelhante a da Ama na tragédia de Eurípedes, pois ambas parecem ser as pessoas mais preocupadas e próximas de Medeia e Joana.

CORINA. Pois ela está como o diabo quer
Comadre Joana já saiu ilesa
de muito inferno, muita tempestade
Precisa mais que uma calamidade
pra derrubar aquela fortaleza
Mas desta vez... acho que não agüenta,
pois geme e treme e trinca a dentadura
e descomposta, chora e se esconjura

¹¹⁷ Segundo Houaiss (2009), breve notícia, escrita no começo das peças, que informava o leitor das circunstâncias da representação.

E num soluço desses se arrebenta
Não dorme, não come, não fala certo.
(BUARQUE, PONTES, 2004. p. 25-26)

O coro de *Gota d'água*, assim como o de *Medeia* (de Eurípides), destaca as desventuras dos apaixonados, o que é feito por meio de elementos intertextuais com o poema *Quadrilha* de Carlos Drummond de Andrade, dotando, portanto, a tragédia de elementos relacionados ao mundo contemporâneo.

545

TODOS. Ai, a primeira dama
O primeiro drama
O primeiro amor
(...)
Carlos amava Dora que amava tanto que amava Pedro que
amava a filha que amava Carlos que amava Dora que
amava toda a quadrilha...
amava toda a quadrilha...

(BUARQUE, PONTES, 2004. p. 77)

Apesar de todos não terem o mesmo sexo de Joana, os componentes do coro em *Gota d'água*, não deixam de ter sua sorte dependente da dela, pois, assim como Joana, a qualquer hora podem ser expulsos de seus lares devido às infinitas prestações atrasadas do condomínio. Jasão não trai somente sua companheira, abandona também seus companheiros ao passo que aconselha Creonte a fazer benfeitorias na vila, não cobrar as parcelas atrasadas, visando acalmar o povo e posteriormente aumentar as mensalidades.

As vizinhas de Joana demonstram grande preocupação quanto ao futuro da mãe e de seus dois filhos, temem frente à possibilidade de Joana se suicidar e fazer algum mal para os filhos, por este motivo lhe dão vários conselhos e até cantam durante a cerimônia (macumba) em que a mulher enciumada lança pragas contra Creonte e sua filha. Há momentos nos quais as mulheres também ressaltam o fato de que o fraco deve obedecer aos desígnios do forte sob pena de ser penalizado, fator relevante se considerado o contexto opressor da época.

CORO. Virgem matriarca, me livrai
de toda inútil e vã rebeldia
Joana está sem casa e os filhos, sem pai
Por ela querer mais do que podia
Virgem cultivai em mim o respeito
Às leis e ao apetite do mais forte
Joana rebelde tem por pena um leito
Gélido e solitário como a morte.
(BUARQUE, PONTES, 2004. p. 146)

Considerações finais

Ao longo do tempo o gênero trágico evoluiu, dando mais ênfase a ação em detrimento do lirismo, visto que esse lirismo tão extenso, como indica Romilly (1998), passou a não ser mais compreendido, nem apreciado. Consequentemente, as partes cantadas passaram a ser cada vez mais curtas.

Se em *Medeia*, de Eurípides, o coro ocupa um espaço diferente dos personagens e praticamente não interferem na ação, na tragédia contemporânea, em especial na obra de Paulo Pontes e Chico Buarque, eles tanto participam da ação como do coro e das coreografias, algo praticamente inconcebível na tragédia grega.

É possível concluir que a conciliação entre os aspectos relacionados ao drama e ao lirismo contribuem para o êxito dos autores de *Gota d'água*, uma vez que, como afirmam na apresentação da obra, pretendiam restituir a palavra ao povo, independente de ser ela falada ou cantada.

A musicalidade é um fator preponderante para o desenvolvimento da peça, que desde o seu título nos remete ao seu caráter musical, pois *Gota d'água* também é o nome do samba com a qual Jasão passa a fazer sucesso. Torna-se possível constatar, os vários mecanismos utilizados pelos autores para destacar o caráter musical de sua peça como a presença de orquestra, de canto e dança, aliados a ação. Portanto, ao invés de ser extinto da tragédia o coro, ou seja, o lirismo, adquire um lugar especial na tragédia de Pontes e Buarque, que se destaca também como um musical.

Por fim, apesar da distância temporal que as separa, ambas as tragédias possuem coros que tentam intervir no desfecho da ação, eles visam convencer Medeia e Joana a não atentarem contra a vida de seus filhos. No entanto, o coro das duas tragédias se mantém impotentes, sendo incapaz de interferir no desfecho trágico da trama.

Referências

- BRANDÃO, JUNITO DE SOUZA. **Teatro grego**: tragédia e comédia. Petrópolis, Vozes, 1985.
- CARDOSO, Zélia de Almeida. **Estudos sobre a tragédia de Sêneca**. São Paulo: Alameda, 2005.
- EURÍPIDES. **Medéia**. Tradução de Jaa Torrano. São Paulo: Hucitec, 1991.
- HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles; MELLO, Francisco Manoel de. **Dicionário Eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2009.
- ROMILLY, Jacqueline de. **A tragédia grega**. Tradução de Ivo Martinazzo. Brasília: Universidade de Brasília, 1998.

MARCAS DE SUBJETIVIDADE NAS MANCHETES DE JORNAIS DIGITAIS: POSSÍVEIS IMPLICAÇÕES DE UM PERFIL DE LEITOR

Aline Lima Pinheiro (1)
Gabriela Pereira Silva (2)¹¹⁸

Resumo:

Este trabalho é resultado da disciplina Linguística e Sociedade desenvolvida no curso de pós-graduação (Mestrado em Letras) da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará e fundamenta-se na Análise do Discurso de base enunciativa. Nosso objeto de análise serão três manchetes dos jornais, El País, Estadão e Mundo ao Minuto, que circulam através da plataforma digital. As manchetes tratam do assassinato da vereadora Marielle Franco (PSOL) do Rio de Janeiro, relatora da Comissão de Acompanhamento da Intervenção Federal da Câmara Municipal do Rio de Janeiro. Tem como objetivo identificar o perfil (ou perfis) de um leitor presumido desses jornais, construídos discursivamente através das marcas linguísticas usadas, que evidenciam a subjetividade apresentada pelo enfoque que se dá na hora de resumir e encabeçar as notícias. Esse pensamento fundamenta-se na perspectiva de Benveniste (2005), para quem a enunciação não ocorre sem que haja o Outro (real ou virtual), ou seja, a enunciação de caráter dialógico, por mais que as manchetes pretendam ser objetivas e imparciais, segundo Vigil Vásquez (1965), não há nos jornais tópico mais subjetivo. Além disso, abarcaremos os pensamentos a respeito de discurso, subjetividade, dialogismo e enunciação de Dominique Maingueneau (2004), Mikhail Bakhtin (2011) e José Fiorin (2016), para evidenciar as marcas de subjetividade que denotam o perfil (ou perfis) dos jornais e os possíveis leitores que pretendem e que irão ler suas informações.

Palavras-chave:

Subjetividade. Enunciação. Manchete.

INTRODUÇÃO

A Análise do discurso de base enunciativa será norteadora desse trabalho, que pretende identificar as marcas enunciativas e subjetivas que constroem possíveis perfis de leitores e o enfoque que as escolhas lexicais dão ao título da notícia. Ademais, optamos por selecionar mais exemplos da mídia digital devido à relevância do papel dessa plataforma no mundo contemporâneo, onde as pessoas estão cada vez mais conectadas em busca de entretenimento nas redes sociais, mas também de informação.

Esse veículo torna-se extremamente importante também, porque a vida moderna exige muita informação em pouco tempo, as pessoas sentem a necessidade e cada dia mais é exigido que se tenha conteúdo rápido e de fontes confiáveis. Vale ressaltar, a velocidade e o

¹¹⁸ (1) Graduada em Letras com habilitação em Língua Portuguesa, mestranda no POSLET na UNIFESSPA, email pinheiro.alinee@gmail.com.

(2) Graduada em Letras com habilitação em Língua Portuguesa, mestranda no POSLET na UNIFESSPA, email gabinina_silva@hotmail.com.

Orientador: Prof. Dr. Paulo da Silva Lima. Email paulo.sl@ufma.br.

alcance das notícias hoje, em todo o globo é possível ter conhecimento dos fatos e acontecimentos que ocorrem aqui no Brasil, um bom exemplo disso, é a enorme repercussão que o assassinato da vereadora Marielle Franco provocou no mundo.

É possível termos acesso as diversas notícias pela internet de jornais de diferentes lugares, que reproduziram o ocorrido, a partir de sua ideologia e perspectiva, como veremos mais à frente na análise, ao exemplificarmos com as marcas de subjetividade que denotam os perfis dos leitores e o posicionamento dos jornalistas, retiradas das manchetes escolhidas, dos jornais: El País, Estadão e revista impressa Carta Capital.

A escolha do gênero manchete é motivada por acreditarmos que é a parte mais lida de um jornal, seja ele impresso ou digital, talvez devido às poucas horas que as pessoas dispõem para ler as matérias inteiras, ou muitas vezes para despertar o interesse ou não pela notícia. Segundo López Hidalgo (2009, p. 18) as manchetes servem para “(...) conquistar o leitor, distraí-lo de outros afazeres, seduzi-lo até deixá-lo satisfeito com a informação que lhe transmitia, ou melhor, até despertar-lhe a curiosidade que lhe faz ler a cada dia a notícia que encabeça”.

O gênero é constituído por um ante título e um subtítulo, apresenta-se com letras grandes e geralmente com corpo tipográfico em negrito, ou de maneira que dê destaque ao texto, além disso, sintetiza o conteúdo da notícia.

A leitura desse gênero estabelece uma relação identitária com o leitor e a interação a partir do enfoque que o editor dá a matéria. Partindo desse pressuposto, muitas vezes o leitor nem sequer continua a leitura, apenas pelo título ativa seus conhecimentos prévios, infere sua opinião e faz conclusões sobre determinado assunto ou simplesmente salta a página e vai para próxima epígrafe, assim, as manchetes constituem o primeiro nível informativo da notícia.

As marcas de subjetividade nas manchetes ocorrem primeiro pelo enfoque que o editor dá a notícia, esses elementos linguísticos usados servem para evidenciar o estilo do jornal. Assim, o público é atraído e interage com o enunciador por meio dessas escolhas. Logo, uma mesma notícia em jornais díspares tem abordagens distintas e pode parecer inclusive tratar-se de assuntos diferentes.

Dessa maneira, o público leitor pode ser definido através dessas marcas de subjetividade que não só interferem, como também, constroem por meio da linguagem a identidade e o posicionamento dessas instituições.

Segundo Benveniste (2005) a linguagem está na natureza do homem, não conseguimos concebê-lo sem a mesma, ao fazer uso da linguagem, o ser humano faz uma série de escolhas dentre as inúmeras possibilidades que o sistema linguístico fornece, por isso dizemos que a linguagem é um modo de agir, de dar e solicitar bens, serviços e informações.

Ao fazer escolhas e usos, o homem lança mão da subjetividade que emerge de uma propriedade fundamental da linguagem “É na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como *sujeito*; porque só a linguagem fundamenta na realidade, na *sua* realidade que é a do ser, o conceito de “*ego*”. (Benveniste, 2005, p. 286)

Segundo o autor, a linguagem se realiza através da interação entre o *eu/tu*, ou seja, ocorre quando o locutor se revela como sujeito e dialoga com o outro presente no discurso, essa polaridade é inerente à linguagem, mesmo quando essas marcas linguísticas não estão explícitas, há o dialogismo no discurso. “(...) A polaridade das pessoas é na linguagem a condição fundamental, cujo processo de comunicação, de que partimos, é apenas uma consequência totalmente pragmática.” (*idem*, 2005, p. 286)

APONTAMENTOS TEÓRICOS

O discurso proferido nas manchetes selecionadas dos jornais: El País, Estadão e da Revista impressa Carta Capital, é o nosso objeto de estudo, mas ele é também um conceito, e o conceito de discurso implica dois componentes, o enunciado e a enunciação. O enunciado corresponde à “história contada”, ao que é dito, já a enunciação corresponde à maneira de contar a história, a forma de dizer.

Enunciado e enunciação estabelecem então, uma relação de pressuposição recíproca: não existe enunciado sem enunciação e vice-versa. Esta última é também definida como o ato de enunciar, ato que instala um enunciator e um enunciatário. “Porque o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso. O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir.” (Bakhtin, 2011, p. 274)

Partindo desse ponto, a Análise do Discurso (AD) trabalha sobre a relação entre enunciado e enunciação, e sobre a construção das figuras do discurso: os sujeitos do enunciado e os sujeitos da enunciação. No caso do discurso jornalístico, que estudaremos, trata-se de analisar além daquilo que contam os jornais através das manchetes, mas ainda,

como estão posicionados os que os escrevem e os que os leem, trabalhando sobre os dispositivos enunciativos e as formas de disponibilizar a informação.

Segundo Maingueneau (1997, p. 43), o discurso é o “modo de apreensão da linguagem”, a qual é considerada “como a atividade de sujeitos inscritos em contextos determinados”. Em outros termos, a análise do discurso ressalta o caráter dialógico da linguagem, uma vez que considera a linguagem a partir das posições discursivas dos sujeitos dentro da situação de comunicação, além de conceber as posições sociais e os contextos históricos em que estão inseridos os interlocutores.

Desse fato pode-se deduzir que, no processo discursivo, o sentido não existe em si, mas é determinado por posições ideológicas colocadas no processo sócio histórico em que as palavras são produzidas. O caráter histórico do discurso torna-se revelador das concepções de um grupo social numa determinada época. (GUIMARÃES, 2013, p. 89)

Pensar a linguagem nessa perspectiva é recusar a concepção de que é apenas um simples suporte para transmissão de informações, mas que permite não só construir como também modificar as relações dos falantes, seus enunciados e referentes.

Logo, baseamo-nos no interesse da AD em investigar as condições de produção dos enunciados e os efeitos destes nos leitores das manchetes selecionadas. Partindo da premissa de que enunciado, conforme nos aponta Maingueneau (2004, p. 56), é o termo empregado para referir-se a uma unidade comunicativa verbal no âmbito de um determinado gênero, nesse caso, as manchetes de jornais.

Ao considerar o discurso como uma unidade comunicativa que está ligada, primordialmente, ao gênero discursivo que disporá as regras de construção da enunciação, trabalhamos a concepção de gênero discursivo construída por Bakhtin (2011) que afirmava: “ (...)Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso. ”

E, dependendo do gênero em questão, a produção dos enunciados serão diferenciadas, expressando de maneira explícita ou não, o estilo, a intenção, a ideologia de quem produz, pois são dispositivos comunicativos que cumprem funções dentro da sociedade, como nos aponta Bakhtin (2011, p.268) ao afirmar que “ os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem. ”

Assim, se um jornal elabora manchetes de determinadas maneiras e com determinados enfoques é porque tal gênero tem uma função dentro da sociedade em que está inserido, especialmente para o grupo que o acompanha, já que o próprio jornal escrito ou

virtual é um gênero discursivo multifacetado em outros subgêneros que marcam suas funções dentro da linguagem jornalística.

A manchete contém a macroinformação, cuja função é despertar o interesse do leitor para certos pontos que, espera-se, sejam desenvolvidos no corpo da notícia. Há um encaminhamento da leitura, no sentido de que a ordem de relevância dada, muitas vezes, a um mero pormenor, sirva para atrair a atenção do leitor, conduzindo seu interesse, naquilo que o jornal julga ser o mais importante e levando-o a uma leitura predeterminada. (DIAS, 1996, p. 106-107)

Essa leitura predeterminada está vinculada ao interesse do leitor e acreditamos ao perfil ideológico e político, assim, o interlocutor irá selecionar o que irá ler e onde lerá, a voz de quem gostaria de ouvir, pois todo gênero discursivo é perpassado por vozes que retratam pensamento, ideologias e posicionamentos.

Além disso, é construído de maneira dialógica, mesmo no caso dos jornais que pretendem-se objetivos e imparciais, a escolha de determinadas palavras e não outras, o enfoque dado na manchete e a maneira como a reproduzem denotam a intenção e o subjetivismo empregado na relação eu o eu-tu, o autor e o leitor, o falante e o ouvinte. “(...) Neste caso, o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo.” (Bakhtin, 2011, p.271)

Portanto, entendemos gênero discursivo como uma forma de interação, construído num processo de interlocução, enquanto parte de um funcionamento social, ou seja, um evento comunicativo que é encaixado em estruturas linguísticas, sociais, políticas, históricas e culturais.

E, mesmo os gêneros que por natureza são concebidos como objetivos, neutros, não o são, como vereamos a seguir, quando partiremos para a análise das manchetes, pois o dialogismo é constitutivo do ato de enunciar, quem enuncia não o faz sozinho ou para ninguém, sempre haverá um outro, e esse outro é necessário para a construção da oposição a subjetividade daquele que enuncia, como nos esclarece Benveniste (2005): “ A consciência de si mesmo só é possível se experimentada, por contraste. Eu não emprego *eu* a não ser dirigindo-me a alguém, que será na minha alocação um *tu*.”

UMA PROPOSTA DE ANÁLISE DAS MANCHETES

Passaremos agora a análise das manchetes dos jornais El País, Estadão e da revista Carta Capital que veicularam em março de 2018, notícias sobre a morte da vereadora carioca Marielle Franco. Ela ficou conhecida como:

A Vereadora eleita com 46 mil votos pelo PSOL, negra, mãe solteira, 38 anos, socióloga, lésbica, criada no Complexo da Maré. Marielle Francisco da Silva era uma líder política defensora dos direitos humanos. Ela se opunha à violência da Polícia Militar e à intervenção federal nas comunidades cariocas. (Revista Super Interessante)¹¹⁹

A notícia do assassinato da ativista repercutiu em todos os jornais do Brasil e diversos veículos de comunicação do mundo, pois ela tinha feito dias atrás uma denúncia contra os excessos do 41º Batalhão de Polícia Militar no bairro de Acari, no Rio, além disso, ela era relatora da comissão da Câmara dos Vereadores que fiscaliza a atuação da intervenção federal nas favelas.

A divulgação da notícia e os diversos comentários nas redes sociais que denotavam os diferentes posicionamentos das pessoas em relação ao caso, nos motivou a escolha dessa temática para fazermos um breve estudo das manchetes de alguns dos veículos de informação, das escolhas lexicais que configuram o posicionamento dos jornais e da revista e, seus possíveis leitores, que perfil as manchetes exigiam? Já que é uma das partes mais lidas de uma notícia, será que a ênfase dada no título da matéria influencia o perfil de leitor? Influencia na leitura ou não da notícia veiculada? São algumas das hipóteses que pretendemos responder ao longo da análise,

Dialogamos com Benveniste (2005), pois também negamos a concepção de língua enquanto instrumento de comunicação, baseamos nossa pesquisa na perspectiva dialogizante do nosso *corpus*, acreditamos que as manchetes selecionadas dos veículos de comunicação El País, Estadão e Carta Capital são voltadas para um público específico e assim, usam termos que aproximam os leitores que tenham o mesmo perfil.

Figura 1



¹¹⁹Essas informações foram retiradas do site da revista *Super Interessante*, que descreveu a vítima um dia após o seu assassinato no dia 14 de março de 2018.

Ao utilizar na **figura 1**, o termo *é assassinada*, o locutor afirma ao interlocutor que não se trata de um crime qualquer, como roubo seguido de morte, mas de um crime premeditado contra a vida da vereadora, na sequência o jornal chama atenção de quem ler ao escrever no subtítulo “contraria a intervenção federal, a política havia criticado dias antes a ação da PM em Acari”, essa afirmação dialoga com o leitor, pois o leva a concluir antes mesmo de ler a matéria, que Marielle era contra a intervenção militar no Rio de Janeiro e que talvez seja esse o motivo do seu assassinato, promovendo o que Bakhtin (2011) chamou de ação responsiva do discurso, em que “o ouvinte concorda ou discorda do discurso, completa-o, aplica-o ou prepara-se para usá-lo”, o que acentua a relação entre o *eu* e o *tu* dentro do texto.

O autor fala ainda de uma peculiaridade do discurso que reforça a ideia de alternância dos sujeitos dentro da enunciação, mesmo que implicitamente, como é o caso no gênero jornal, que é a conclusibilidade específica do enunciado, “(...) uma espécie de aspecto interno da alternância dos sujeitos do discurso; essa alternância pode ocorrer precisamente porque o falante disse (ou escreveu) *tudo* o que quis dizer em dado momento ou sob dadas condições. ”. Segundo o estudioso, o primeiro e mais importante critério da conclusibilidade é a possibilidade de *responder a ele* o que coloca o ouvinte também como enunciador dentro dessa relação.

O jornalista poderia ter utilizado qualquer outro termo para construir o título da matéria, mas escolheu a locução verbal, que denota sua visão do caso, é uma marca da subjetividade do jornal, e se tivesse escolhido outra palavra, também refletiria a subjetividade e ideologia do jornal, pois a seleção desse ou de outro termo ocorre segundo a intenção e ao enfoque que se pretende.

Além de usar a locução verbal destacada anteriormente, o escritor caracteriza a vítima, ao usar o aposto “ vereadora do PSOL, e ao descrever que a vereadora foi assassinada após encontro com ativistas negras. Essas descrições permitem ao leitor traçar um perfil da vítima, que era de extrema esquerda, ativista negra e possivelmente feminista, além de ser contra a intervenção federal. Essa descrição tem o propósito de revelar possíveis motivos de sua execução e de demarcar seu lugar, sua identidade, em um momento de binarismo pelo qual o país passa.

Traça também um perfil de leitores, aqueles que se interessam pela notícia, mas que ainda não conhecem ou não buscaram nenhuma informação sobre quem era a vítima, a

matéria localiza o internauta sobre quem era Marielle Franco e os possíveis motivos de sua execução, apenas no título da manchete. Assim, ele decidirá se prossegue a leitura ou se pula, e mais tira suas próprias conclusões.

Essas informações levam o leitor a fazer o juízo de valor sobre a vítima, o aproximando ou o afastando, essas escolhas lexicais denotam o interesse do jornal em enfatizar o perfil da vítima e dos possíveis assassinos, levam o interlocutor a refletir sobre o ocorrido e ainda a repercutir a notícia como o assassinato de uma ativista política das minorias, ou seja, cria de maneira dialógica e subjetiva a relação entre o *eu* e o *tu*, mesmo que esta interação seja implícita, o sujeito está inscrito no discurso, pois como pontua Benveniste (2005, p. 286) “(...) A polaridade das pessoas é na linguagem a condição fundamental, cujo processo de comunicação, de que partimos, é apenas uma consequência totalmente pragmática.”

Figura 2



Na segunda manchete, retirada da revista Carta Capital nº 995, a **figura 2**, é explícita a marca de subjetividade da manchete de capa que traz a foto de Marielle Franco em pé no centro da revista. Ao escrever “Ainda ouvimos sua voz”, os jornalistas Felipe Corazza e Rodrigo Martins, se colocam parte do grupo que ainda ouvem a voz da vereadora

que lutava pelos direitos das minorias, se incluem, aproximam-se dos leitores que se compadeceram da morte trágica de Marielle e daqueles que são simpáticos as causas pelas quais ela lutava.

Além disso, traça um perfil de leitores que lerão o texto, pessoas ligadas aos movimentos sociais, que simpatizam com a ideologia da vereadora e que principalmente sabem quais eram as lutas e defesas da política. Esse perfil de pessoas e que se identificarão como os que ainda a ouvem, pessoas que detêm informação a respeito da vítima e simpatizam com suas causas, é muito provável que um defensor de direita e contrario as causas de minorias não se atenham as informações que serão veiculadas na revista, apenas pela manchete de capa que já o afastará, pois não que ser parte do grupo que ainda a ouve, não que ser incluso nesse perfil.

É nítido que esse verbo denota a intenção de aproximar o ouvinte da matéria, aquele que apoia as causas da vereadora se identificará com esse “ouvimos”, que abarca todos que quiserem perpetuar sua luta. Esse *ainda ouvimos Marielle* refere-se à reverberação de sua morte, dos inúmeros motivos que podem ter motivado o assassinato, a repercussão de sua história de vida e de seu ativismo, conclama os leitores a perpetuarem sua voz, através de suas vozes, lutas e pela busca de justiça.

“OS ASSASSINOS NÃO CONSEGUEM SILENCIAR A VEREADORA CARIOCA, HEROÍNA NA LUTA PELA IGUALDADE E CONTRA A MILITARIZAÇÃO DA SEGURANÇA”

(Subtítulo da manchete de capa da revista Carta Capital)

Quem enuncia reforça que mesmo a ativista tendo sido morta, ela não foi silenciada, pois sua voz repercute na voz da coletividade de seus pares, e ele próprio é um repetidor da voz da vítima, ainda que os jornalistas que escreveram esse texto (ser empírico) não sejam do mesmo partido, ou ideologia (na verdade não importa se o ser empírico seja ou não, o que importa é que o enunciador se mostra como parte desse grupo), se apropria de termos linguísticos que são pertinentes aos leitores ao qual essa manchete se dirige, eis a subjetividade pela e na linguagem, pois que se espera é que a revista seja consumida pelos interessados nessa informação e que se identificam com a temática.

Nesse caso, a subjetividade é marcada pela flexão do verbo *ouvimos* e pela frase *heroína na luta pela igualdade*, o locutor se coloca explicitamente como sujeito na linguagem do jornal, à medida em que estabelece relação de aproximação, de igualdade, o enunciador está incluso no grupo que ouve a repercussão das lutas da vereadora, além de

compará-la a uma heroína, cria uma imagem de mulher lutadora, que salva os oprimidos, que representa as lutas do povo, que agora se eternizou.

Figura 3



Assim como na **figura 2**, aqui a manchete do jornal Estadão exige um leitor informado, com conhecimento prévio para que o enunciado faça sentido, é necessário que o internauta conheça quem foi Rabin, para que a comparação feita repercuta e o interlocutor compreenda a enunciação e assim interaja com as informações de maneira responsiva. “Portanto, toda compreensão plena real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta (seja qual for a forma em que ela se dê).” (BAKHTIN, 2011, p. 272)

Antes de darmos continuidade, vale ressaltar que segundo a BBC, Itzhak Rabin primeiro-ministro israelense, foi assassinado em 04 de novembro daquele ano em Tel Aviv por um extremista da direita israelense, Igal Amir que deu 3 tiros nas costas de Rabin, executando o que é considerado um dos assassinatos políticos mais bem-sucedidos da história e o legado de paz deixado por ele é lembrado e respeitado no mundo.

Ao comparar o assassinato de Marielle Franco, vereadora carioca, ao de Rabin primeiro-ministro de Israel que lutava pela pacificação entre Israel e Palestina, o enunciadador deixa sua marca de subjetividade, utilizando o termo linguístico *como*, afirmando que ela foi morta por seus ideais políticos e que estes ideais eram tão nobres e dignos quanto o do respeitado Rabin, ele a equipara a uma grande liderança mundial que deve ser lembrada por sua luta pela paz e igualdade.

Esse vocábulo denota a indignação e o respeito do locutor pela vítima, aponta claramente, o perfil de pessoas que apreciarão a matéria, a comparação a coloca no patamar de uma importante liderança política que será perpetuada por sua importante participação na

cidade do Rio de Janeiro, pois como afirma Guimarães (2013, p. 90) “ Aquele que discursa, falando ou escrevendo, manifesta-se através do enunciado, inscreve-se no enunciado, aí deixando sua marca na revelação: (...) dos propósitos explícitos (informar – explicar-convencer- propiciar entretenimento etc.);”.

Ao usar tais termos e comparações o enunciador está em constante dialogo com um *tu* que deverá corroborar com tais ideias explicitadas nas manchetes por este *eu* para que se alcance os possíveis objetivos dos veículos de informação, a visualização, o clique e compartilhamento da matéria, a repercussão de seus posicionamentos e a compra da revista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos em nosso trabalho a relação entre o enunciador dos jornais El País, Estadão e da revista Carta Capital com seu coenunciador, o leitor, de forma que esse instala aquele por meio da linguagem utilizada, dos elementos linguísticos que construíram a linguagem jornalista, que mesmo pretendendo-se objetiva e imparcial, instaura a relação *eu-tu* e revela traços da subjetividade que é inerente da língua.

Dessa maneira, concordamos com Benveniste (2005) quando acentua que “(...) Uma língua sem expressão da pessoa é inconcebível”, essa é a grande marca da subjetividade, sempre haverá esse jogo de alternância entre os sujeitos do discurso. Pois, “o locutor não constrói o seu discurso divorciado da imagem que convoca do seu alocutário. Todo discurso é endereçado a um interlocutor.” (GUIMARÃES, 2013, p. 91)

Percebemos que há um perfil de leitor, que simpatiza com as causas das minorias defendidas por Marielle Franco, que compreenda sua trajetória e compartilhe de seus ideais, além disso, essas manchetes, em especial as duas últimas exigem do leitor conhecimento prévio sobre a vereadora e as mortes de ativistas diversos no mundo, que compreenda que o Brasil é visto como um país que mais se mata pessoas que lutam pelos direitos humanos e que os crimes ficam impunes, mas que no caso da vereadora carioca, sua voz será perpetuada, de diversas maneiras, é o que a frase que rodou o mundo revelou “Marielle, presente! Na tentativa de dizer ao mundo que suas ideias permanecem vivas, como enfocou a revista Carta Capital.

A análise proporcionou ainda, a identificação da ideologia dos veículos, presentes no discurso o que nos leva a seguinte ideia, que o enfoque dado ao lide da notícia, denota o interesse dos jornais e da revista, seu posicionamento em relação ao acontecido, o que direciona também o leitor, pois todo discurso está inscrito em um contexto social, cultural e

político, pois conforme Santaella (1992, p. 31) “Cada jornal tenta encontrar sua própria face ou, pelo menos, traços distintivos que garantem sua faixa de público.”

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- CHACRA, G. (16 de março de 2018). **Internacional Estadão**. Acesso em 20 de julho de 2018, disponível em Internacional Estadão: <https://www.google.com.br/amp/s/internacional.estadao.com.br/blogs/gustavo-chacra/como-rabin-em-israel-marielle-foi-morta-pelos-seus-ideais-politicos/%3fampv>
- FIORIN, José Luiz de. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2 ed., 1ª reimpressão - São Paulo: Contexto, 2017. 160 p.
- GUIMARÃES, Elisa. **Texto, Discurso e ensino**. 1ª ed. 2ª reimpressão, São Paulo: Editora Contexto, 2013.
- MUSSALIM, F. & BENTES, A. C. (Orgs.). **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**. Volume 1. – 9. ed., ver. - São Paulo, Cortez, 2012.
- BENVENISTE, E. **Problemas de linguística geral**. v.1. Campinas: Pontes, 2005.
- _____. **Problemas de linguística geral**. v.2. Campinas: Pontes, 2006.
- CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso das mídias**. Trad. Angela S. M. Corrêa. – São Paulo: Contexto, 2006.
- DIAS, A. R. F. **O discurso da violência – as marcas da oralidade no jornalismo popular** / Ana Rosa Ferreira Dias; apresentação Dino Preti. – São Paulo: EDUC/Cortez, 1996.
- Edição 995**. (21 de março de 2018). Acesso em 20 de julho de 2018, disponível em Carta Capital: <https://www.cartacapital.com.br/revista/995>
- FLORES, Valdir do Nascimento; TEIXEIRA, Marlene. **Introdução à linguística da enunciação**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- LÓPEZ HIDALGO, A. El titular. **Manual de titulación periodística**. Cidade do México: Alfaomega, 2009.
- MAINGUENEAU, D. **Análise de Textos de Comunicação**. Trad. Cecília P de Souza-e-Silva e Décio Rocha. – 3 ° Ed. - São Paulo: Cortez, 2004.
- _____. **Novas tendências em Análise do Discurso**. Campinas, São Paulo: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 3° edição, 1997
- MARREIRO, F. (15 de março de 2018). **Política**. Acesso em 20 de julho de 2018, disponível em El País Brasil: https://www.google.com.br/amp/s/brasil.elpais.com/brasil/2018/03/15/politica/1521080376_531337.amp.html
- SANTAELLA, L. **Cultura das massas**. São Paulo: Razão Social, 1992.

PRÁTICAS LINGÜÍSTICAS E NÃO-LINGÜÍSTICAS EM APLICATIVOS DE CONVERSA: CAMINHOS PARA O ENSINO

Natali Nartene Melo¹²⁰

Resumo:

O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre as práticas de escrita e de leitura nos ambientes virtuais, que tem se modificado ao longo do tempo e a interação entre o ser humano e as novas tecnologias da atualidade tem sido cada vez maior. O texto considera trabalhos que versem sobre o uso da linguagem na internet e o letramento digital. Nesse sentido, o estudo toma como base os trabalhos de Dudney, Hockly e Pergum (2016) e o de Coscarelli (2016) dentre outros. O trabalho utiliza um corpus obtido do aplicativo de conversas WhatsApp, em um grupo de estudantes do curso de Pedagogia, pelo qual analisaremos os elementos verbais e não-verbais utilizados pelo grupo nas conversas. O trabalho visa discutir as práticas lingüísticas desse grupo de estudantes universitários. O trabalho discute também a linguagem como um fenômeno social que precisa ser explorado em contextos educacionais, pois essas mudanças ressignificam a educação com novas tecnologias e que podem auxiliar no processo de leitura, escrita, adaptações do vocabulário, enfim, desenvolver os aspectos lingüísticos, como uma ferramenta de apoio no processo de ensino/aprendizagem. Os dados mostram que no grupo investigado, a prática lingüística é ampla, levada a cabo por meio de elementos lingüísticos, como letras e sons, além de não-lingüísticos, como os emojis e fotos.

Palavras-chave:

linguagem. Letramento digital. Ensino e aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A necessidade da comunicação é inerente ao ser humano pela necessidade de se relacionar e para a própria sobrevivência, desde a pintura rupestre, o ser humano se comunica por meio de figuras e desenhos, e com o avanço da tecnologia, a comunicação nos dias atuais é através das letras, *emojis* etc., que são uma nova forma de comunicação quando não conseguimos encontrar com exatidão, palavras que descrevam o que queremos expressar, assim podemos usar a frase, *uma imagem vale mais que mil palavras!* É claro que, do mesmo modo podemos ver que mil palavras podem representar uma imagem, o uso de emojis, é feito como forma de expressão de sentimentos, em meio de conversas, entre amigos, irmãos, namorados e até como forma de conhecer estranhos, como acontece nos dias de hoje, devido ao grande avanço que se tem com a tecnologia da informação e comunicação.

¹²⁰ E-mail: natalinartene902@gmail.com. Universidade Federal do Maranhão – Campus VII. Grupo de Investigações do Ensino de Língua Portuguesa (UFMA/CNPq).

As práticas sociais de leitura e escrita se modificaram ao longo do tempo, trazendo interação, colaboração, participação de forma positiva e aproximação de alguém distante, e como pontos negativos, as abreviações, falar da mesma forma que se escreve, expressões de forma incorreta, o que acaba descontextualizando um discurso e são palavras que ficam enraizadas na sociedade.

E com a facilidade do acesso à internet, a vida humana moderna e as relações sociais se intensificaram em todos os âmbitos, o que permite uma comunicação rápida através da escrita e o gênero textual WhatsApp, que traz uma intenção de comunicação que é criada na mente uma imagem no qual é expressada através da escrita, é utilizada também a audição, a visão, através de imagens e vídeos proporcionando auxílio para o interlocutor.

Coscarelli (2016, p.11), nos diz que, “as tecnologias digitais disponíveis agora nos celulares e amplamente utilizadas por todas as camadas sociais como meio de comunicação, produção e disseminação de saberes, precisam ser escutadas e compreendidas”.

Considerando o mundo moderno, o indivíduo precisará não apenas saber, mas saber aprender, saber dominar os processos nos quais se aproximam do conhecimento e informação, pois é necessário essa multiplicidade de informações, o que significa uma grande possibilidade da escola se envolver e se desenvolver na construção do conhecimento através desses saberes tecnológicos, pois dessa forma as aulas se tornam mais interessantes e atraentes do que simplesmente em livros e apostilas, mas aprendendo de uma forma divertida e significativa.

Nesse sentido, o próprio currículo escolar passará por modificações, se aproximando cada vez mais da realidade deste mundo moderno, o que é um desafio para os professores nesse processo, trazendo um novo significado para a educação, as tecnologias como ferramentas inovadoras para o ensino.

REFERENCIAL TEÓRICO

Incluir as tecnologias digitais no contexto escolar as leituras de textos de sites, blogs, jornais dentre outros, criando condições para formas de leituras plurais, permitindo o aluno a refletir e utilizar diferentes linguagens, além de relacionar e interagir tais experiências no ambiente de aprendizagem. E diante das leituras, qual o sentido do texto? Intenção do autor? Problematicar, relacionar, discutir, comparar, trazer soluções que contribuam no cotidiano, considerando que as mídias já fazem parte da vida dos alunos e o lado positivo da comunicação, utilizando diferentes linguagens, desenvolvendo o letramento digital.

Quando a escola se conecta ao mundo da internet, das tecnologias, cria um mundo de possibilidades diante dos professores e alunos, torna-se um novo instrumento didático diversificando os conteúdos, enriquecendo assim as aulas através dos ambientes virtuais, o que auxilia de forma relevante a leitura, escrita e demais aspectos.

Para Bakhtin, a linguagem é um fenômeno social que se organiza em prol de um interlocutor e que se realiza em forma de enunciados, orais ou escritos. Ela é constituída por interações verbais que se manifestam através de enunciados ou da enunciação, logo, a interação verbal, constitui a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 1995, p.123).

Mudando a forma de acesso ao conhecimento, encontramos novos caminhos para a ação pedagógica e a tarefa que o mundo de hoje coloca para a escola é justamente as novas tecnologias como instrumento e objetos desse estudo, um novo caminho para o ensino. A conexão das salas de aulas ao mundo da informação, nos coloca ao desafio de adaptar o contexto escolar, transformando num espaço capaz de formar cidadãos mais envolvidos de maneira ativa e crítica na sociedade e na construção de um mundo que garanta o bem-estar e facilitando o processo de ensino-aprendizagem.

A inserção das tecnologias digitais trouxeram mudanças que são facilmente percebidas nas práticas de leitura, escrita, construção de textos, o que acaba alterando e construindo também outros significados, trazendo outros sentidos, e as competências tradicionais de fala, escrita e leitura vem se modificando no universo da cultura digital e os elementos verbais vem sendo um desafio e traz uma importante responsabilidade na formação de leitores, e as escolas precisam se preparar para o letramento digital, ser letrado é habituar-se em diferentes contextos, e ser letrado hoje não significa ser letrado amanhã, pois novidades vem surgindo ao longo do tempo e precisamos nos adaptar.

A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. E precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da vida da linguagem. Toda linguagem, seja qual for o seu campo de emprego, (linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística, etc...) está impregnada de relações dialógicas. (BAKHTIN, 2015, p. 183).

As interações pelos ambientes virtuais na ótica de Bakhtin, trata da linguagem como processo dialógico capaz de modificar, criar e refletir no meio social e as práticas discursivas são compreendidas no contexto da sua produção e das interações sociais dos enunciados através da língua e da interpretação do sujeito e enunciado, considerando assim as inúmeras relações sociais e suas variedades, tanto no uso cotidiano que é uma vertente primária, quanto as questões mais formalizadas que é uma vertente secundária. O desafio hoje nas salas de aula, é levar para o ensino de leitura, textos diferenciados, por exemplo: jornais, sites, blogs, afim de desenvolver o letramento digital, pois são recursos que fazem

parte da vida dos alunos na atualidade. Ensinar a leitura é uma tarefa complexa, que exige muito preparo por parte do professor.

Ler desenvolve desde a percepção de elementos gráficos do texto até a produção de inferências e a apreensão da ideia global, a interação conceptual, passando pelo processamento lexical, morfosintático, semântico. Considerando fatores pragmáticos e discursivos, imprescindíveis a construção de sentido. (COSCARELLI; NOVAIS, 2010, p. 36).

O leitor precisa desenvolver habilidades de reconhecer as letras, sons, compreender os sentidos e o significado das palavras, e para o professor é um desafio no processo de ensino-aprendizagem dos processos linguísticos no que diz respeito o ensino de leitura. E as atividades de leitura não devem ser apenas de caráter decorativo e memorização, mas de compreensão, trazendo significado ao conteúdo, analisando, relacionando, comparando com o próprio cotidiano. É importante trabalhar uma diversidade de textos para uma melhor compreensão e comunicação e as realidades históricas, culturais, sociais contribuem nos aspectos cognitivos e individuais de leitura de forma contextualizada.

Marcuschi (2010b, 36) afirma que o ensino de linguagem por meio dos gêneros textuais pode ser uma extraordinária oportunidade de lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia a dia. Então, os gêneros digitais, o avanço da tecnologia pode influenciar positivamente como uma ferramenta inovadora no ensino de língua portuguesa, transformando assim os métodos de leitura tradicionais, explorando esses novos aspectos da atualidade.

A linguagem verbal escrita aparece vinculada aos recursos presentes nos artefatos das várias mídias assim como afirma Novais (2012), e é o caso das redes sociais que exigem do leitor uma habilidade bem desenvolvida para identificar características próprias do gênero e assim inserir imagens, fotos, vídeos no Facebook e WhatsApp. As palavras que ficam enraizadas na sociedade, uma grande variação linguística que muitas vezes é deixada de lado as linguagens mais apropriadas e são substituídas de acordo com a situação de vida dos indivíduos e que ao mesmo tempo são mudanças que vem ocorrendo ao longo do tempo, e essas novas linguagens vem se agregando aos textos verbais, o que remete diferentes interpretações, descentralizando o papel da linguagem, o que se denomina Hipertextualidade, que é uma leitura descontínua e fragmentada, mas que contribuem para uma reflexão e repensar a leitura em diferentes concepções, redefinindo novas possibilidades com os textos e mídias digitais.

O letramento e linguagem digitais, através de mensagens de celular, abreviações, *emotions* nos trouxe uma nova linguagem, “o *internetês*. (DUDNEY, HOCKLY, PERGUM, 2016). Que é um desenvolvimento linguístico que surgiu no meio dos jovens e que há uma certa relação com o letramento padrão, pois há regras e precisa conhecê-las, então, interessante lembrar que o *internetês* é componente chave de uma tendência digital que fragmenta e agiliza a escrita e não podemos evitar esse fenômeno, ele está em toda parte, independentemente de posições socioeconômicas, gênero, raça dentre outros fatores, e a escola tem o papel de transformar os estudantes desempenhando um bom papel, se atualizando em meio a essas novas tecnologias e ferramentas digitais.

A expansão das tecnologias trouxe muitas mudanças e transformações na vida em sociedade, pois hoje é possível fazer transações bancárias, pesquisas, mensagens rápidas evoluindo a comunicação. Não há rupturas entre texto e hipertexto, simplesmente são meios que vem contribuindo no desenvolvimento da linguagem dos alunos, criando habilidades e novas práticas de letramento que continuará em constante transformação.

METODOLOGIA

Primeiramente, para a realização da pesquisa, foi feito um levantamento teórico de autores que abordem sobre a temática, o uso de Tecnologias da Comunicação e Informação – TIC, ligada à educação, assim também surgiu a ideia de fazer a leitura e a interpretação de conversa em um grupo de WhatsApp, como forma de entender como a TIC é utilizada nos dias de hoje.

A conversa aqui analisada, tida como estudo, é de um grupo de alunos universitários do curso de pedagogia da UFMA, não será citado nomes, nem divulgada a identidade de qualquer usuário do grupo, apenas será utilizado a conversa e a forma de interação entre os *Interactantes*.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Como forma de melhor evidenciar o a proposta, buscamos analisa e discutir a forma de interação de entre pessoas em um grupo de conversa no WhatsApp, a imagem dos participantes, não será mostrada. O que aqui nos chama atenção é o uso da língua com uso de *emojis* como forma de interpretação de enunciados de conversas entre os participantes do grupo. Para a análise foi usada apenas uma conversa tema, em que os participantes então discutindo sobre a organização de um evento, e o uso de propostas de ideias.



Figura 3. Conversa 01 e 02

É possível observar na primeira conversa, como os *interactantes*, se compreendem com facilidade, pois é uma conversa curta e sem muita interação entre ambos, em que o *interactante 1* pede para ser enviado um *link*, mas precisamente um vídeo, o *interactante 2* responde com o envio dos *links*, e para fim do assunto, há apenas os agradecimentos. Já para outra conversa, no mesmo grupo, percebemos que uma interação diferente, pois há mais participantes, o *interactante 3* pede desculpas por ter visto a mensagem, mas não poder responde-la naquele momento e utiliza um *emoji* num sentido de estar envergonhado, constrangido ou como forma de saber se o outro pode desculpa-la. Logo após os *interactantes 4* e *5* conversam e utilizam de *emojis* num sentido bem positivo, algo que expressa uma felicidade, em uma boa lembrança. Neste último quadro, é dada uma resposta ao *interactante 3*, uma resposta curta.

A estar primeira da análise, podemos perceber que os *interactantes* se fazem compreender por meio do enredo da conversa, assim confirmamos que, “Os leitores passam os olhos e escaneiam textos extensos, avaliam e analisam peças de opinião e avaliam pistas sutis de tom e interação nas atualizações de *status* (DUDENEY et al, 2016, p. 23)”



Figura 4. Conversa 03 e 04.

Nesta conversa os *interactantes* veem a possibilidade de quem pode cantar, bem no final, o *interactante 1* utiliza como representação um *emoji*, insinuando a se mesmo como sugestão para cantar ou para o *interactante 5* cante a música. Na conversa 4, o *interactante 5* utiliza um *emoji* representando risos percebendo a intenção do *interactante 1*, os demais *interactantes* da conversa entram em acordo um com o outro sobre a escola das músicas.

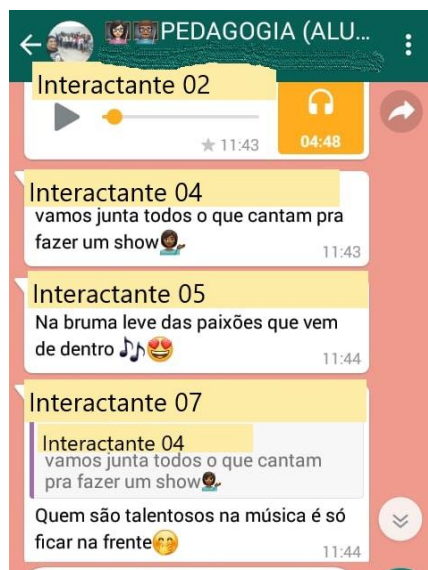


Figura 5. Conversa 05.

Na ultima parte da conversa, o *interactante 2* se manifesta através do envio de áudio, o *interactante 4* sugere que se juntem todos os que cantam a música enviada, o *interactante 7* responde que os talentosos da música fiquem a frente como forma de orientar os demais, e o *interactante 5* põe um trecho de uma música seguido por um *emoji* de nota musical informando que amou a música escolhida. É interessante lembrar o quanto contextualizar

por mídias digitais depende muito da interpretação de cada um em relação aos fatores compreendidos.

Criar tarefas que gerem outras, mini gincanas, slides, e atividades que envolvam uma interdisciplinaridade, escolher assuntos comentados no momento atual, gírias, debates, jogos e tudo o que seja importante no ensino de leitura e escrita, pois o desenvolvimento da tecnologia no contexto social remete a uma necessidade que a escola deve estar atenta a essas mudanças do mundo globalizado. E os professores diante dessa evolução, precisa cada dia mais, se aperfeiçoar em novos recursos educacionais e diferenciados. Possibilitar a tecnologia na sala de aula através de filmes, musicais, vídeos é uma inovação no ensino de leitura e escrita no contexto das atuais transformações, pois ser letrado digitalmente é saber modificar a leitura e escrita verbal e não verbal, e saber utilizar em diferentes situações, e termos a capacidade de enxergar que essas novas tecnologias podem auxiliar no desenvolvimento das competências de leitura, escrita, com intenções pedagógicas, facilitando o processo de ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino nos dias atuais precisa ir além dos textos tradicionais, mas os nossos professores também precisam estar preparados para essas habilidades de interpretar as inúmeras mídias como o letramento em hipertextos, interagirem com imagens, vídeos, sons e fazer disso uma ferramenta importante para possibilitar a aprendizagem na sala de aula. As redes sociais permitem a troca instantânea de mensagens e pela sua relevante popularidade permite várias formas de interação e precisa ser explorada em contextos educacionais. É importante também os professores entrarem nos espaços das redes sociais, o que traz uma proximidade e um bom relacionamento entre professor/aluno, desde que seja de forma adequada e não ultrapassando limites profissionais e até institucionais.

REFERÊNCIAS

- COSCARELLI, C. V.; NOVAIS, A. E. **Leitura**: um processo cada vez mais complexo. Letras de Hoje. v. 45, n. 3, 2010. p. 35-42.
- COSCARELLI, Carla Viana. **Tecnologia para aprender**. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- DUDENEY, Gavin. **Letramentos digitais**. Tradução: Marcos Marcionilo. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

**O MUNDO ÀS AVESSAS:
ELEMENTOS CARNAVALESCOS EM *O FEITIÇO DA ILHA DO PAVÃO* DE JOÃO
UBALDO RIBEIRO**

Jorge Rodrigues Pimentel Filho (UFPI)
Maria Aparecida Vieira da Silva (UFPI)¹²¹

Resumo:

O livro *O Feitiço da Ilha do Pavão*, publicado em 1997, um amálgama de romance histórico e romance de comédia, conta sobre uma ilha imaginária e isolada no território da Bahia, passada no Brasil Colônia, relatando a história fantasiosa, bem-humorada dessa ilha e seus habitantes: índios, brancos e negros, representando assim um microcosmo do Brasil, suas qualidades e defeitos. Não havendo um protagonista claro, João Ubaldo Ribeiro voltará seu foco a dois personagens: a negra Crescência e Balduino Galo Mau, representantes das etnias formadoras da identidade brasileira. Considerando *O Feitiço da Ilha do Pavão* um romance dentro dos parâmetros da sátira, da paródia e da carnavalização, com base nos estudos de Bakhtin, mais especificamente em *A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*, analisar-se-á a carnavalização de elementos do romance, a saber: personagens e situações específicas, dentro desta ótica, em confronto com a visão do Romantismo.

Palavras-chaves:

João Ubaldo Ribeiro; Carnavalização; Bakhtin; Inversão; Romantismo.

O romantismo

Para o presente artigo sobre os tipos abordados em *O Feitiço da Ilha do Pavão* (1997), de João Ubaldo Ribeiro, e a comparação dos mesmos com os tipos apresentados em obras literárias do Romantismo brasileiro, faz-se necessário uma breve reminiscência do que foi esse movimento no Brasil, seus representantes, estéticas e temas abordados.

É sabido que os movimentos literários antes do Modernismo são conhecidos como movimentos iniciados na Europa; não sendo diferente com o Romantismo. O Romantismo surge como uma reação às afirmações dos pressupostos racionalistas da estética clássica do século XVII. De acordo com Coutinho (1955) as tendências do Romantismo, no século XVIII, se opuseram ao pensamento neoclássico, em inconformidade ao intelectualismo e ao absolutismo, “A imaginação e o sentimento, a emoção e a sensibilidade conquistam aos poucos o lugar que era ocupado pela razão” (COUTINHO, 1955, p.563-564). O homem romântico se apresenta mais como “um rebelde do que um revolucionário”.

Desta forma, o Romantismo se apresenta como uma revolta das limitações que o Neoclassicismo apresentava: “hoje conhecido como Romantismo, consistiu numa

¹²¹ Graduado em Letras Português pela Universidade Federal do Piauí. E-mail: asphyxiarp@gmail.com.
Graduada em Letras Português pela Universidade Federal do Piauí. E-mail: m.a.aparecida@hotmail.com.
Orientadora: Me. Daniela Batista e Silva (UFPI). Mestra em Literatura pela Universidade Federal do Piauí.

transformação estética e poética desenvolvida em oposição à tradição neoclássica setecentista” (COUTINHO, 1955, p.562), tanto na Alemanha, França, Portugal quanto no Brasil.

O Romantismo no Brasil coincidiu com as lutas pela Independência, os artistas e intelectuais brasileiros empenharam-se, assim, em definir uma identidade cultural para o país, isto é, qual a nossa língua, raça, repensar o passado histórico, costumes e principalmente as tradições. Coutinho (1955) ressalta que o Romantismo brasileiro tem a sua importância, pois foi a ele que se deveu a independência do país, principalmente a “independência literária, conquistando uma liberdade de pensamento e de expressão sem precedentes, além de acelerar, de modo imprevisível, a evolução do processo literário” (COUTINHO, 1955, p. 575). Os romances começaram a assumir o papel de principais instrumentos de construção da cultura brasileira, procurando “re-descobrir” o Brasil.

É nesse espírito de “re-descobrimento” em que o romance brasileiro está intimamente ligado, surge a necessidade do reconhecimento dos espaços nacionais, apontados como a selva, o campo e a cidade, dando origem aos tipos de romances do Romantismo brasileiro, os romances histórico e indianista, regional e urbano. É a partir destes que surgem os tipos apresentados pelo Romantismo: o índio, o europeu e o negro.

Desta forma, a estética do Romantismo brasileiro privilegiava a visão nacional de forma exótica, apresentando os lugares pitorescos e uma visão inicial do indianismo emergente. As personagens, musas, do Neoclassicismo tornam-se pequenas diante da selva exuberante, com cores, cheiros e ritmos apresentada, por exemplo, por José de Alencar. Com a vinda dos europeus para o Brasil a expressão nacional sofre uma redução: as farsas e os dramas europeus terão sucesso no teatro brasileiro, o verso amoroso, curto e de fácil memorização entram em contato com a cultura brasileira; é quando a cultura, a literatura local se torna uma literatura oral.

Divide-se a trajetória do Romantismo brasileiro em três momentos – primeiro, segundo e terceiro -, quando surgem as gerações em busca de uma identidade própria:

O primeiro momento estende-se de 1836 a 1853, aproximadamente, data da publicação das Obras Poéticas, de Álvares de Azevedo; o segundo, de 1853 a 1870, quando Castro Alves lança as Espumas flutuantes e o terceiro, de 1870 a 1881, dando passagem para o Realismo e Naturalismo, com a edição de O mulato (1881), de Aluísio de Azevedo (BRAYNER, 1987, p. 18).

O primeiro momento ainda é de contato com a Europa e quando se inicia uma reforma do Romantismo brasileiro, a busca da identidade/nacionalidade.

O Romantismo daqui traz em suas características a idealização do herói. O herói romântico é um ser dotado de idealismos, de honra e coragem. Às vezes põe a própria vida em risco para atender aos apelos do coração ou da justiça. Em algumas obras de influência medieval o herói romântico assume as feições de um cavaleiro, como é o caso de Peri, do romance alencariano *O Guarani* (1857). O romance brasileiro encontrou no índio a sua mais autêntica expressão de nacionalidade. E, com a transposição da figura do índio para a literatura brasileira, não precisou importar o mito do “bom selvagem”, o qual prega que o ser humano em contato com a natureza é puro e benéfico. O romance indianista celebra tanto o estado de pureza e inocência do índio quanto à formação mestiça da raça brasileira, fazendo assim do indianismo umas das principais tendências do Romantismo brasileiro, tanto na poesia quanto na prosa.

O Romantismo valorizava as raízes históricas e culturais de cada povo e de cada nação. Tanto o índio quanto o próprio Brasil passaram a ser vistos como parte de um paraíso, a salvo da decadência da civilização europeia. Na tentativa de definir a etnia brasileira, os escritores românticos constataram que o índio era o verdadeiro representante da raça brasileira, mais que o branco, identificado com o colonizador português, e o negro, vindo de outro continente. A simpatia pelo índio era, também, resultado do trabalho de “conscientização” feita pelos jesuítas, no sentido de preservar a liberdade dos silvícolas.

É notório que das três raças que formaram a etnia brasileira, apenas o índio se tornou o herói em nossa literatura, o branco como herói nacional seria um choque com o sentimento nacionalista que surgiu após a Independência. O negro representava o fundamento econômico da estrutura social da época, seria, portanto, um contrassenso elevá-lo à condição de herói, uma vez que muitos dos escritores e leitores da época faziam parte da classe dominante e eram simpatizantes e participantes do movimento escravocrata, a exemplo de José de Alencar. O interesse pelo índio transcende a literatura colonial e romântica hoje. No século XX, os modernistas voltaram a cultivar o tema, como fez Mário de Andrade em *Macunaíma* (1928), Darcy Ribeiro em *Maíra* (1976), Antônio Callado em *A Expedição de Montaigne* (1982) e, mais recentemente, João Ubaldo Ribeiro em *O Feitiço da Ilha do Pavão* (1997), romance em discussão. Desta forma, após o Romantismo brasileiro, surge

com maior frequência, na literatura, o **herói problemático**¹²²: uma pessoa comum, com problemas e limites, diferente em tudo de seu antecessor, o herói romântico. Apesar disto, o que vemos hoje é manutenção ou mesmo recriação do modelo romântico. A partir do estudo sobre o Romantismo daremos seguimento acerca do conceito de carnavalização e suas recorrências no romance *O Feitiço da Ilha do Pavão* (1997).

Carnavalização

Mikhail Bakhtin (1895-1975), se utilizando do gênero romance do cânone literário universal, formulou pensamentos em sua obra e estabeleceu fundamentos sobre dialogismo, polifonia, paródia, sátira menipeia, cronótopo e carnavalização, sendo estes inter-relacionados.

A concepção de carnavalização foi analisada rapidamente em *A Problemática da Poética de Dostoiévski* (1963), estudo focado no dialogismo e a polifonia nos romances deste escritor realista, e tema principal em *A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais* (1965), onde discorre sobre a carnavalização focando na série literária cômica *Gargântua e Pantagruel* (1532-64), obra de Rabelais. Neste estudo, Bakhtin (1965) coloca a carnavalização como uma das bases da cultura popular, tendo como objetivo a inversão de valores hierárquicos e oficiais através do riso, beneficiando-se da sátira e da paródia.

A literatura na época medieval e renascentista atingiu seu apogeu por possuir, segundo Marisa Corrêa Silva (2005), uma “alta cultura” expondo assuntos sérios mesclados com a cultura popular, passando pelas comédias e as sátiras. Bakhtin (1965) percebeu que os valores tradicionais eram invertidos, identificando tal pensamento como carnaval, referindo-se às festividades medievais. O carnaval de Bakhtin baseia-se nas Saturnais Romanas, festa popular com duração de uma semana em que os romanos louvavam anualmente o deus Saturno. Nesta festividade, os cidadãos trocavam a toga pela túnica e serviam seus escravos. Bakhtin observou a inversão de valores oficiais que acontecia nesta época e relacionou com o comportamento do homem medieval durante os festejos da Idade Média e no Renascimento identificando este período de carnaval.

O carnaval é maior em sua concepção. É onde ocorre toda a valorização da “baixa cultura”. O conceito não se aplica só à festa que antecipa a Quaresma, mas às festividades

¹²² Conceito inicialmente elaborado por Lucács (1885-1971) e desenvolvido por Goldmann (1913-1970) a respeito de um tipo de personagem predominante na literatura mundial e se difere radicalmente do herói tradicional épico que não conhece perguntas, apenas respostas.

que o popular demonstra sua força e riqueza cultural. Bakhtin afirma que “o carnaval é a segunda vida do povo, baseada no princípio do riso” (1965, p. 8), isto é, a carnavalização é a inversão do mundo, dos valores, e para haver essa inversão faz-se necessário compreender o mundo que será invertido para perceber a oposição feita, sendo assim o romance carnavalesco, um romance polifônico. Além da inversão, a carnavalização é também uma libertação dos homens, sendo um evento repleto de ambiguidades, aproximando pessoas distintas em sua formação social, “o sagrado e o profano, o sublime e o desprezível, a sabedoria e a tolice” (1985, p. 53), segundo Orlando Pires.

Edward Lopes (1993) afirma que a origem do carnaval é dúbia, passando em dois espaços, a casa e a praça. A casa seria o lugar de contrição, sagrado, onde os contratos sociais são oficializados; em oposição à praça, ambiente de descontração, desordem, e sua principal característica, a transgressão. Para Bakhtin, o carnaval não é um espetáculo observado, é para ser vivido. Mesmo estes festejos sendo autorizados pela igreja, instituição mandante na Idade Média, e pelo Estado, as hierarquias e os valores oficiais não eram extintos, eram esquecidos por um determinado período, consagrando a festa e fortalecendo o regime em vigor.

Este conceito de carnaval não se aplicava somente ao comportamento do homem medieval, mas também nos personagens na literatura da época. O modo de representar o homem foi ficando mais próximo do real, afetando também sua estrutura, pois o romance carnavalesco é ambivalente, “é representativa, também é anti-representativa, anticristão, anti-racionalista” (PIRES, 1985, p. 55). Este afirma que a carnavalização abrange até o discurso narrativo do romance, burlando as normas gramaticais da língua ao dar voz à linguagem do povo “numa forma de contestação social e política” (PIRES, 1985, p. 55).

Com o advento do Romantismo a literatura foi aprofundando seus temas, tornando a literatura como uma “arte séria” e, como sempre o gênero cômico foi tratado como um gênero menor da literatura, desde *A Poética* de Aristóteles. O carnaval, sendo tão complexo quanto os textos literários de estética romântica, apropriou-se destes textos e carnavalizando-os. Linda Hutcheon em *Uma Teoria da Paródia* (1985) afirma que a paródia, gênero derivado da comédia, é um gênero carnavalizado por excelência, “faz parte de um movimento de afastamento da tendência, dentro de uma ideologia romântica, para mascarar quaisquer fontes com uma astuta canibalização [...] que permite o comentário irônico” (HUTCHEON, 1985, p. 20). Hutcheon, estudiosa das teorias de Bakhtin, dá continuidade aos pensamentos do autor russo, já que o carnaval traz a ambivalência, opondo-se ao mundo

“à cultura eclesiástica, séria e oficial”. (HUTCHEON, 1985, pag. 94).

A autora reitera o que Bakhtin (1965) defende, pois para haver a ordem e controle do poder e da cultura vigente, o medo é a principal arma, e o carnaval vem, mesmo que periodicamente, para quebrar esse sentimento com a ambivalência, alegria e anarquia, trazendo uma carga negativa ao comportamento carnavalesco. O próprio Bakhtin cita que a loucura deveria ser liberada temporariamente para depois o rebanho voltar com maior atenção à palavra de Deus, sendo esta uma teoria de Linda Hutcheon (1985) de que a Igreja Católica nunca liberou o carnaval, mas tolerou-o com o objetivo de manter seus fiéis logo após o período de inversão dos valores.

Utilizando o gênero da comédia com o objetivo de parodiar sistemas, culturas e estereótipos, o carnaval representa os erros do mundo oficial e criticando-o através do riso, mas faz-se necessário destacar que a carnavaalização só possui validade quando se compreende o mundo invertido, justamente para o jogo ter graça. Desta forma mostraremos como o romantismo e a sua ideia de herói se apresenta carnavalizada no romance de João Ubaldo Ribeiro.

O mundo às avessas em *O Feitiço da Ilha do Pavão*

Em *O Feitiço da Ilha do Pavão* (1997), entre várias interrupções, a carnavaalização permeia durante toda a narrativa. Logo no primeiro capítulo do romance do escritor baiano é mostrado o fascínio e medo que a Ilha do Pavão causa nos habitantes da Bahia por ser de difícil acesso, criando uma aura de mistério em torno da ilha com a visão do fantástico pavão que “acende sua cauda em cores indizíveis e acredita-se que é imperioso sair dali enquanto ela chameja, porque, depois de ela se apagar e transformar-se num ponto negro tão espesso que nem mesmo em torno se vê coisa alguma” (RIBEIRO, 1997, p. 9.).

Todo o primeiro capítulo expõe a mitologia da Ilha do Pavão sobre as pessoas tanto de maneira negativa, como positiva “É sabido, porém, que a ilha frequenta os sonhos e pesadelos da gente do Recôncavo” (RIBEIRO, 1997, p 10). Alguns creem que a ilha é habitada por inúmeros demônios e feiticeiras “de poderes inauditos, umas pretas, outras roxas, outras cafuzas ou índias, outras brancas da terra ou do reino” (RIBEIRO, 1997, p. 11). Outros desejam ir à ilha, cercada por uma muralha natural, por sua natureza exótica, abrangendo sua gente, fauna e flora. O narrador explica o sistema da Ilha do Pavão, sobre as vilas que compõem o sistema habitacional da ilha e seus mais ilustres moradores, como o capitão Baltazar Nuno Feitosa, mais conhecido como Capitão Cavalo, entre outros.

No tocante ao que já foi dito, nosso *corpus* de análise será, especificamente, situações e personagens encontrados no romance *O Feitiço da Ilha do Pavão*, a respeito do qual apontaremos aspectos carnavalescos que possam apresentá-lo como romance que vai de encontro aos ideais românticos. Para analisar o romance sob o ponto de vista da carnavalização será feita uma divisão. Primeiramente explanaremos fatos que acontecem dentro da narrativa do romance, especificamente a Sedição Silvícola e o capítulo dez, que conta a história do quilombo na Ilha do Pavão.

A Sedição Silvícola, também conhecida como a batalha do Borra-Bota, teve como origem o argumento do intendente Felipe Mendes de Melo Furtado, Dão Filipe, na linguagem de Balduino Galo-Mau, que acusava os índios de desordem por causa do consumo de cachaça e da prática de nudez aos olhos das damas assivissojoemapaenses:

Dão tendente não ia voltar atrás coisa nenhuma, até porque o índio sabia perfeitamente a razão para a ordem. Era o menino dele, Epifânio. [...] que de uns tempos para cá dera para só andar no meio das índias, [...]. Isso tudo por causa de Dona Felicidade [...]. Com certeza tinha sido ela quem obrigara o marido zumbaieiro descarado a botar os índios para fora da vila. E Balduino não via os olhos dela disfarçando e se pregando nos badulaques dos índios nus, quando achavam que eles não estavam notando? [...] De forma que Dão tendente, por causa do filho dela e da tentação que ela sentia, vendo nos índios o que não enxergava nos índios pançudos, ia cumprir a ameaça (RIBEIRO, 1997, p. 45-46).

Este seria o primeiro elemento carnavalesco do romance, pois o índio Balduino dá sua visão contrária à explicação feita pelo intendente, ridicularizando a solução moral proposta pelo último.

Enquanto os brancos se preparam belicamente para a batalha a defesa dos índios, aqui representada pelo índio Balduino Galo Mau prepara uma simples poção e encarrega Iô Pepeu, amigo dos índios, de colocá-la na bebida e na comida dos brancos quando eles estão acampados na Câmara.

— Mas como é que eu vou chegar lá e fazer isso? Eu nunca fui lá na minha vida, por que é que eu ia aparecer agora? Eles iam logo ficar desconfiados.

— Desconfiado nada, tudo burro, tudo safado tapado. Índio já pensou tudo, já tá tudo aqui pensado, muito pensadinho (RIBEIRO, 1997, p. 64).

O diálogo entre Iô Pepeu e Balduino aponta um pensamento invertido sobre os brancos - governantes da terra - feito pelo índio, sobrepondo a sua inteligência à dos brancos.

O episódio da Sedição Silvícola é um dos mais carnavalescos do romance, onde há a paródia de uma batalha; em vez de ocorrer uma luta étnica, há uma inversão do acontecimento, pois advém no dia da batalha uma disenteria generalizada organizada por

Balduíno Galo Mau por intermédio de sua poção, afetando a classe dominante e, mais uma vez, ridicularizando uma campanha militar comandada pelo branco:

Os índios, porém, não chegaram a sentir o peso da espada do mestre de campo, embora mande justiça registrar que essa eventualidade não se devera a falta de brio ou determinação da parte dele, mas a contingências fisiológicas insopitáveis, pois novas cólicas o assaltavam a cada instante, de forma que chegava à porta de saída e era obrigado a voltar desabaladamente, seguido pelo ajudante, que tentou antecipar-se na ocupação do penicão, mas foi energicamente rechaçado.

— Este penico é meu! Vai cagar na puta que te pariu! (RIBEIRO, 1997, p. 77).

Este trecho relata o desarranjo intestinal da maior autoridade da Sedição Silvícola, o mestre de campo Borges Lustosa. Todo exército tomou da poção feita por Balduíno Galo Mau, instalando o caos fisiológico nos soldados. Sendo este um acontecimento carnavalizado, o narrador, depois de todo o decorrer do fato, com a intenção de satirizar os brancos novamente, e enaltecendo os índios, povo marginalizado na Ilha do Pavão, rebatiza adequadamente a Sedição Silvícola, termo oficial da batalha criado pelos brancos, de a batalha do Borra-Bota, termo de apelo popular.

Balduíno é quem trapaceia os brancos e não o contrário, como no episódio da Sedição Silvícola, popularmente conhecida como batalha do Borra-Bota onde, utilizando-se dos seus conhecimentos indígenas prepara uma poção que faz com que o exército comandado por brancos tenha problemas de disenteria e seja humilhado enquanto se preparara, belicamente, para a batalha entre brancos e índios. Neste episódio, temos o índio na função de trapaceiro que, de acordo com Bakhtin em seu livro *Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance* (1990), comparando com o bobo e o bufão, outros tipos de personagens, é o único que tem ligações com a realidade. No Quilombo, Balduíno, para garantir a vida de Crescência, inventa a história de que ela tem pacto com o demônio:

— Tontice, índio tira ela daqui. E rei maruco doido nem vai botar a mão nela, tu pode deixar. [...] Primeira coisa: procurar o rei, dizer que Crescência ficava e dar umas explicações muito importantes. O rei dizia que não tinha medo da Degredada, mas tinha, toda gente trazia na alma um cagaço grande de feitiço [...]. Era dizer que, [...], Crescência já tinha se comprometido com a Degredada e seus diabos secretários e senhores a se consagrar a um desses diabos, um dos mais tremendos, se não o mais entre eles, o qual não tolerava que suas devotas e possuídas se entregassem a qualquer homem que fosse, ou mesmo a outro diabo. A cerimônia final da consagração ainda não tinha sido efetuada e, portanto, apesar de através de providências complicadas e perigosas o pacto ainda podia ser desfeito (RIBEIRO, 1997, p. 135).

Outro bom exemplo da função do trapaceiro através de Balduíno é o resgate de Crescência no Quilombo, já que ele se aproveita do cristianismo dos negros para amedrontá-los com os supostos poderes da Degredada e seus demônios, fazendo com que soldados de Capitão Cavalo pintem-se de lama e cubram o rosto com cabeças de bode.

Mais um episódio carnavalizado neste romance é o do quilombo da Ilha do Pavão: é composto por negros escravos, alguns brancos e mulatos, sendo, a maioria, descendentes de congolenses, povo que não acredita que nasceu para ser escravizado e sim escravizar. Este quilombo no romance se apresenta mais como ambiente opressor do que libertador, onde não há um líder e sim um rei com ideais tirânicos europeus, formado por reis, nobres, clero, plebeus e escravos. O quilombo monárquico construído por meio de traições e assassinatos é liderado por Jorge Diogo, filho caçula do primeiro Mani Banto, apresentando-se por Afonso Jorge II que “prosseguiu a vida do quilombo como sempre, os negros escravos trabalhando e apanhando, os senhores negros, mulatos e brancos caçando, fornicando e dando banquetes e festas” (RIBEIRO, 1997, p. 95). O quilombo carnaliza o Quilombo conhecido pela História, pois quem está em posição de comando neste ambiente é um negro que se diz rei, opondo-se à política de um país escravagista, contudo, segue a linha de governo dos Estados monárquicos europeus, onde ele é o representante de Deus no quilombo, tornando-o um Estado de tirania, assustando tanto os seus habitantes quanto o restante dos habitantes da Ilha do Pavão.

O quilombo do Mani Banto Afonso Jorge II possui um grupo equivalente ao Santo Ofício, a Irmandade de São Lourenço,

De homens vestidos em cogulas negras como frades as trevas, que vigiava a religiosidade do quilombo e sua lealdade restrita a Dom Afonso Jorge II! [...], a Irmandade de São Lourenço obtinha confissões de forma a honrar seu padroeiro, o qual, como narram os santorais, foi martirizado sobre brasas, na grelha. Assim, ao interrogarem o pecador ou o desobediente, fazem-lhe a graça de dar-lhe destino tão glorioso e canonizante quanto o do bom santo Lourenço (RIBEIRO, 1997, p. 98).

O narrador, neste trecho, expõe a brutalidade que os negros do quilombo adquiriram tendo como base a crença em São Lourenço, santo branco europeu de origem espanhola, que era considerado servo fiel da Igreja Católica, assim como o rei Dom Afonso Jorge II e sua corte sentiam-se em relação à Igreja.

A carnavaização em *O Feitiço da Ilha do Pavão* (1997) é um elemento frequente no decorrer da narrativa. Contudo, os elementos carnavalescos não se restringem às situações que ocorrem no romance ou lugares, mas incluem o comportamento de personagens em oposição aos ideais românticos. Neste momento analisaremos algumas personagens do romance de João Ubaldo Ribeiro fazendo um confronto entre os tipos românticos da literatura brasileira e a carnavaização ocorrida com tais personagens. Os primeiros personagens que ganham destaque logo no início da narrativa são Iô Pepeu e a negra Crescência. A última é uma cativa, e não escrava, do pai de Iô Pepeu e trabalha na casa do

filho de Capitão Cavalo, na Casa dos Degraus. Ela é a única das mulheres, negras ou não, que não se entrega sexualmente ao “sinhôzinho” e não diz as palavras que Iô Pepeu exige durante a formicação, dando uma explicação à velha Clementina, sua mãe, que reflete bastante sua independência enquanto mulher:

Porque não. Porque não quero. E ele pode me amarrar, pode me bater, pode fazer o que quiser, que eu não digo. Ele pode até me pedir pra ficar nua, como da outra vez, e eu fico. Eu nasci nua, índio anda nu e, se eu tivesse na terra de meu avô, também tava andando de peito de fora ou senão logo tudo, não tem nada demais. Eu fico nua, mas não digo e aí quero ver ele. Eu não digo nada, não tem que me faça (RIBEIRO, 1997, p.23).

Crescência não representa a mulher negra que os autores do Romantismo brasileiro pregam, pois a personagem de João Ubaldo Ribeiro tem controle de sua sexualidade e não se deixa levar pelas insistências de ela ter que falar as palavras que Iô Pepeu tanto implora. O romance possui várias passagens de embate entre Crescência e Iô Pepeu e sempre acontece a mesma situação, o senhor branco deixa-a nua e, ao invés de forçá-la, o que seria mais fácil para ele, implora que Crescência diga as palavras: “A ela sem pena!” (RIBEIRO, 1997, p.19). Iô Pepeu, um predador sexual, é um personagem carnavalizado por ser uma espécie de Don Juan às avessas, pois toda vez que arrasta uma mulher para a cama, de preferência mulheres negras, exige que elas falem a expressão “A ela sem pena” para funcionar sexualmente. Iô Pepeu tornou-se escravo destas palavras ao perder a virgindade com Sansona, negra de confiança da fazenda Sossego Manso, casa de Capitão Cavalo, que gritou as palavras a Iô Pepeu: “Nesse dia e em todos os outros em que estive com Sansona, o medo só passava depois que ela fazia essa exortação com entusiasmo, o que, aliás, lhe ocorria naturalmente” (RIBEIRO, 1997, p. 34).

Neste trecho é exibida a inversão de papéis sexuais. Iô Pepeu, o homem, só funciona se ouvir, com sentimento e sinceridade, as palavras da boca das mulheres que está com ele no momento, tornando-se o participante passivo da relação sexual, papel subjugado às mulheres. E Sansona, com um papel social pré-definido por ser uma mulher negra, assume o papel ativo na relação sexual ao impor suas vontades a Iô Pepeu. Crescência se destaca por também impor sua vontade sobre ele. Ela nunca o tratou mal, “somente negou as palavras que pedira com tanto fervor e humildade, que suplicara mesmo, que chegara a ajoelhar para mendigar” (RIBEIRO, 1997, p. 29). Crescência faz valer sua vontade mesmo quando ela quer ter uma noite de amor com Iô Pepeu. Ela está nua e entregue a ele, mas quando pede para falar as palavras, ela se nega e quando questionada por ele, defende-se com o seguinte argumento:

‘Porque não quero’, retrucou ela, ‘porque, se vosmecê tem o querer de me trazer aqui, me tirar minha roupa, me mandar abrir as pernas e se servir de mim, resta o meu querer de não dizer o que não tenho vontade. Fazer, vosmecê me faz; dizer não me faz, não é parte. O resto pode fazer, eu tou aqui, o da mulher já cumpri, o do homem vosmecê cumpre’ (RIBEIRO, 1997, p. 29).

Iô Pepeu não consegue forçá-la, desta forma não lhe satisfaria, segundo ele. Desesperado por Crescência, ele toma medidas irracionais e influenciadas por suas emoções e a sexualidade aflorada, recorre a Balduino Galo Mau, índio velho metido com magia indígena, para fazer uma poção, a tisana, que lhe desse virilidade o suficiente para não depender das palavras que o aprisionam. E quando está sob efeito da tisana não consegue ir adiante no ato sexual.

No final do romance, Iô Pepeu já está desiludido com sua relação com Crescência, mais uma vez assumindo um papel de submissão, geralmente um papel feminino, entregando-se a um marasmo. Crescência, assumisse um papel masculino, ao procurar Iô Pepeu com o objetivo de fazer as pazes. O último diálogo ilustra de modo contundente a troca comportamental de Iô Pepeu e Crescência:

— Vem comigo — disse ela, levantando-se e pegando-o pelo braço. Ele relutou, mas terminou por não resistir e a acompanhou até o quarto grande, onde ela, deixando-o parado e estarecido à beira da porta [...] — Vem — disse ela. — Vem. E, sem esperar, puxou-o para a cama, com um olhar que nunca lhe lançara. — A ela sem pena! — disse ela. — A ela sem pena! (RIBEIRO, 1997, p. 322).

Outros personagens que se destacam pelo comportamento carnavalizado são: Mestre de Campo Borges Lustosa, Padre Tertuliano, o escrivão Terêncio Goés e o seminarista João Manuel Taborda. Estes três últimos são chamados para compor uma Inquisição na Vila de São João na Ilha do Pavão a pedido de Borges Lustosa que desejava vingança de Balduino Galo Mau e seus comparsas e entregar seus desafetos ao julgamento de Deus na Terra.

Padre Tertuliano toma conhecimento das práticas de sodomia de Borges Lustosa através de dois soldados que compartilhavam desta prática no papel de passivo com o mestre de campo. Aproveitou a informação para realizar seu fetiche de ter relações sexuais com um militar:

Deitado de bruços numa camilha de forra aveludado, Padre Tertuliano, com a batina levantada até quase o pescoço, olhava para trás, onde se postava com expressão severa do mestre-de-campo, vestido em sua túnica marcial, mas nu da cintura para baixo.

— Ordens, meu comandante! — disse o padre, com as pernas juntas e o corpo retesado.

— Levanta este cu! À traseira! — ordenou o mestre-de- campo [...] (RIBEIRO, 1997, p. 259).

João Ubaldo Ribeiro (1997) tece uma crítica ferrenha à Igreja Católica por meio da carnavalização da Inquisição e das autoridades católicas que vão à Ilha do Pavão. O momento em que o padre, um representante de Deus, comete atos completamente proibidos pela Igreja Católica ao se relacionar sexualmente com outro homem no papel de submissão demonstra a hipocrisia da instituição e de seus participantes ao julgar comportamentos semelhantes. Os outros dois componentes da Inquisição na Ilha do Pavão também demonstram os pecados do clero ao se entregarem à esbórnica por intervenção de Balduino.

Outro personagem que se enquadra neste conceito é o Capitão Cavalo. Este viveu aventuras dignas de piratas, apaixonou-se por uma portuguesa e veio ao Brasil para colonizar em nome da Coroa Portuguesa. A morte de sua esposa por estar triste com a situação de injustiça social no mundo e na Ilha do Pavão fez com que ele refletisse sua participação nestas injustiças e modificou todo o sistema de colonização que foi incumbido de realizar. Torna-se um colonizador às avessas, pois não trabalha mais para a Metrópole, mas pela subsistência da ilha, liberta seus escravos fazendo com que todos os outros colonizadores façam o mesmo e procura manter a ilha longe da corrupção do mundo além da Ilha do Pavão.

Considerações finais

Como dito antes, o Romantismo brasileiro fora responsável pelos tipos apresentados dentro da literatura nacional, além do negro e do europeu, o índio foi uma figura de grande importância dentro da prosa romântica brasileira. O índio é visto como um herói, um ser humano de boa índole, indo a favor do mito do bom selvagem apresentado por Rousseau. Em *O Feitiço da Ilha do Pavão* (1997) o índio é também um personagem às avessas, se compararmos ao índio mostrado pelo Romantismo brasileiro. O índio de maior representatividade dentro do romance de João Ubaldo Ribeiro é Balduino Galo Mau. No romance Balduino é um índio esperto e detentor das melhores ideias, em contraposição ao índio romântico, que é bobo, nobre e perfeito.

João Ubaldo Ribeiro tinha como principal objetivo escrever um livro engraçado, pois não tinha ainda em sua obra um romance voltado à comédia. Ao escrever as páginas do seu romance teve que interromper seu trabalho algumas vezes por motivos externos e sempre voltava com mais sagacidade aos rascunhos. Com a publicação em 1997 o romance tornou-se logo uma referência na obra do escritor baiano por mesclar conceitos literários de máxima importância.

O romance é repleto de sátira, paródia e carnavalização, sendo este último conceito analisado por nós em torno de todo o volume. Percebe-se que através do riso o autor tem a capacidade de fazer seus personagens transgredirem, especificando as cenas mais cômicas do romance. Ao estudar situações, lugares e personagens que sofrem tal inversão causando o riso nos leitores, percebemos o quanto a literatura dita satírica, um gênero considerado menor por alguns teóricos, tem seu espaço e sua importância por conseguir criar um mundo que represente e critique o mundo real, sendo *O Feitiço da Ilha do Pavão* um retrato tão engraçado, colorido e crítico, carnavalizando o Brasil.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na Idade média e no Renascimento:** o contexto de François Rabelais. 4 ed. São Paulo: Hucitec, 1999
- BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana. **Teoria literária:** abordagens históricas e tendências contemporâneas. Maringá: UEH, 2005
- COUTINHO, Afrânio. **A literatura no Brasil.** Rio de Janeiro: Instituição Larragoiti, 1955.
- HUTCHEON, Linda. **Uma teoria da paródia.**
- PIRES, Orlando. **Manual de teoria e técnica literária.** Rio de Janeiro: Presença, 1981.
- RIBEIRO, João Ubaldo. **O feitiço da ilha do pavão.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.
- SECCHIN, Antonio Carlos. et al. **Estudos de literatura brasileira – 3: romantismo.** Rio de Janeiro: PROED, 1987.

AS NOÇÕES DE ESPAÇO E ACEPÇÕES DO ENSINO DE GEOGRAFIA AUXILIADAS PELA LITERATURA INFANTIL: RELATOS DE UMA PRÁTICA

Raimunda Nonata dos Santos Ferreira¹²³

Resumo:

O ensino de geografia deve proporcionar para o educando uma capacidade de desenvolver habilidades com as quais os alunos possam compreendam o mundo a sua volta. Se pela Literatura é possível entender o mundo de uma forma abstrata, por outro lado, é possível pensar na Literatura como uma forma mediadora para a compreensão dos conceitos e noções de espaço na geografia dos anos iniciais, provocando o aluno para a leitura de mundo a partir da construção de artefatos como maquetes. Durante o Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental Menor do curso de Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão – Campus VII, foi desenvolvido para um projeto interdisciplinar entre a geografia e a literatura, com o objetivo de trabalhar o desenvolvimento da abstração das crianças, para compreender as noções de espaço. Para isso, entendemos a literatura infantil como um caminho que se possa servir de auxílio para traçar caminhos de forma dinâmica e divertida para se entender o espaço. Com essa atividade, visou-se também entender como pode acontecer a compreensão da criança de 2º ano sobre o espaço descrito em meio a histórias. Por meio da leitura de literaturas clássicas e de conhecimento popular, e em especial já conhecidas pelas crianças dentro escola e fora dela. É durante o horário destinado às leituras, à contação de histórias, os alunos construíram maquetes, como se fossem cenários, onde as histórias acontecem. Os materiais foram entregues a eles e da formar como melhor lhes convinham, eles construíram um cenário, de acordo com a leitura e noção de espaço permitido a eles. A experiência mostrou que um trabalho interdisciplinar possibilita aprendizados múltiplos que vão desde a formação do leitor literário até a compreensão do mundo físico em que os alunos estão inseridos.

Palavras-Chaves:

Ensino de Geografia; Espaço; Literaturas.

INTRODUÇÃO

A contação de história na educação infantil e nos anos iniciais do fundamental é de suma importância para o desenvolvimento intelectual das crianças e, principalmente, para fazer com que as crianças adquiram o gosto pela leitura, pois, por meio dessa prática, os alunos poderão desenvolver a capacidade de interpretação, da imaginação e de criação de ambientes virtuais. Os contos estão envolvidos no maravilhoso mundo das crianças, invadindo o imaginário e despertando nelas sua criatividade e sua expressão, mostrando que há várias maneiras de como entender determinadas situações e reconhecendo o espaço dos personagens, suas moradias e com quem cada um convive, despertando nas crianças a curiosidade de compreender do que a história trata, recontando-a de modo que eles as

¹²³ Bolsista da Fundação de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA). Grupo de Investigações do Ensino de Língua Portuguesa (UFMA/CNPq). E-mail: raymunda.ferreira@gmail.com.

entendem, podendo assim criar o ambiente de forma completamente transformada a partir de suas interpretações, das histórias. Nesse momento, surge à aprendizagem sobre a noção de espaço, desenvolvida por meio o entendimento da história, a criação no imaginário (MARTINS, 2015; GUERRERO, 2012).

Envolver formas lúdicas durante as aulas de geografias, a partir de contação de histórias pode desenvolver uma aproximação da literatura com o conteúdo estudado, assim procuramos trabalhar as noções de espaços durante as contações de histórias, enriquecendo o diálogo e o imaginário das crianças na hora de montar os cenários das histórias, as maquetes. Portanto, o ensino de geografia por meio da literatura, torna-se algo riquíssimo, desde que a criança entenda isso como algo em que ela possa participar ativamente, sem a pressão de que posteriormente tenha que realizar algo, e que, durante a história. Quando pensamos em atividades lúdicas que relacionassem a literatura com a geografia, decidimos que as crianças deviam participar desde o início das ideias, para que elas compreendam a sua participação nas atividades. Nesse sentido, buscamos desenvolver nas crianças o trabalho em cooperação, atenção, a leitura de imagens, a criatividade, e principalmente o envolvimento dentro de atividades em grupos. Nesse sentido, entendemos que a Literatura parte de forma inicial como apoio e preparação da criança para desenvolver o pensamento em seus aspectos cognitivos, emocionais, sociais e também as noções de espaço.

A escola hoje, através das Diretrizes Curriculares, busca renovações pedagógicas, métodos e técnicas para que se desenvolvam pesquisas sobre aspectos sociais, culturais e naturais que compõem a paisagem e o espaço geográfico, dando conta de explicar as transformações de determinado espaço, e para isso, é necessário que haja várias linguagens a disposição do professor. Nesse sentido, vemos a literatura como uma dentre outras possibilidades (COLFERAI; GOMES, 2012; RAYNOR, 2015). As noções de espaço se desenvolvem em determinadas fases da vida, e, para nos anos iniciais, os alunos ainda se encontram nas noções topológicas, em que precisam conhecer o lugar e ter pontos de referências para se localizarem no ambiente, e claro precisam conviver e produzir.

Nesse sentido, este texto apresenta algumas reflexões acerca do uso da Literatura para o ensino de Geografia na Educação Básica. Inicialmente a autora traz questões para reflexão e que denunciam do que se tratará o conteúdo abordado, tais como, porque deve-se discutir na escola a diversidade de culturas e de linguagens e, se há espaço na mesma para abarcar essa multiplicidade que provoca conflitos ao mesmo tempo em que se mistura.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As noções de espaço estão presentes em nós desde o nascimento e passam a se desenvolver comforme nós crescemos e adquirimos maior compreensão do mundo que nos rodeia (CILFERAI; GOMES, 2012; GUERRERO, 2012), assim, a literatura também é compreendida a partir dessa construção, por meio do ouvir, da estimulação do imaginário infantil. É muito comum observarmos na Literatura, descrições de espaços humanos e naturais, como uma casa, em uma floresta, como, por exemplo: *na sala tinha, muito grande, muito pequeno, lá no alto, na sua frente, ao seu lado, a três passos, depois de, antes de, antes de, da altura de, por baixo de*; esses exemplos podem estar presentes nas duas fases do desenvolvimento de noções de espaço, nas topológicas e projetivas, em que a criança passa a desenvolver a capacidade de conhecer os lugares e de se localizar, sem antes ter estado nele, aqui a capacidade de abstração é maior que nas topológicas.

Partindo da abstração de uma descrição e de sua real compreensão e entendimento, a concretização, a proposta de se trabalhar a construção de maquetes com a literatura surge por meio da capacidade que a criança possa vir desenvolver por meio da descrição de um ambiente, o qual ela possa imaginar e depois criar. O estudo da geografia parte, principalmente, em perceber o meio o qual nos está posto. Assim, como um dos pontos da literatura é saber compreender o meio o que nos é apresentado na obra literária, seja um romance, um poema, uma narrativa, dentre outras, estudar a geografia por meio de literaturas é compreender o espaço de diversas formas possíveis, assim como também estimular a imaginação e a criação.

É de uma grande importância que, desde de cedo, as crianças tenham noções de espaço na geografia trabalhadas dentro de sala de aula, a isso podemos entender como alfabetização cartográfica. Segundo Beraldi (2010), a relação entre Geografia e Literatura como uma forma de promoção da interdisciplinaridade na sala de aula, além de ser uma possibilidade de se utilizar uma manifestação artística para estimular o senso crítico e um (re)conhecimento da realidade do aluno em outros contextos de vivência que não o seu próprio, ou seja, a literatura infantil para a criança pequena exerce um papel de ponte entre a realidade e a fantasia, possibilitando que a criança conheça diversas paisagens, outras formas de vida, sem que precise se deslocar de um lugar para outro, sendo possível através dos contos e de suas representações pelas crianças.

A literatura proporcionar ao ouvinte pensar e imaginar acontecimentos mesmo sem o uso de imagens. Beraldi (2010), explica que o ensino de geografia dá essas possibilidades de atingir tais objetivos: de localização de si próprio no mundo em que vive; de desenvolver

habilidades para descrever, comparar, analisar; e, para isso, o aluno necessita ter repertório. Nesta ideia de repertório, é possível destacar que estão presentes os fatos do cotidiano, as experiências dos alunos, músicas, e também, contos, histórias, que as crianças ouvem na escola e no lar.

Os contos partem de uma situação real e concreta para proporcionar emoções e vivências significativas, a inclusão da literatura é uma base para que o projeto se desenvolva como forma de entregar a criança algo que ela tome como seu, maleável e dando a possibilidade fazer modificações e adaptações para o real. Dessa forma, por meio desse imaginar e construir, é possível desenvolver, por meio da construção de maquetes, o ambiente descrito nas histórias.

A criança aprende com maior facilidade quando consegue pensar em seu imaginário, a descrição de uma narração pode possibilitar múltiplas capacidades, e a que buscamos para a realização do projeto é a capacidade de abstração das crianças por meio da literatura, para a construção de maquetes. Essa capacidade é fundamental para o ensino de geografia. Com ela, as crianças passam a compreender de forma mais facilitada as demais noções que se podem construir do espaço. Segundo Freitas (2012), o modo de trabalhar a literatura infantil em sala de aula requer identificar a forma como se trabalha, envolvendo a interpretação do texto, a exploração do livro, a coligação do autor e do ilustrador com o que pretendem passar com a história narrada estimulando a curiosidade das crianças e o desejo de dialogar sobre o livro.

A literatura se desenvolve pela narração de fatos e por descrição de ambientes, isto irá estimular o pensamento, a imaginar o ambiente e os acontecimentos. Ao evidenciar a literatura infantil no processo de alfabetização e letramento pensou-se no ensino contextualizado, lúdico e prazeroso. Pois, através das histórias, as crianças desenvolvem noções de aspectos físicos e cognitivos e, com isso, a criança adquire o gosto pela leitura e escrita, podendo usar a imaginação criando novas perspectivas para a história contada (FREITAS, 2012).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A realização do projeto *Mapeando caminhos pela literatura* se deu, primeiramente, pela observação da rotina da sala de aula, onde ocorreu o estágio supervisionado no Ensino Fundamental I, turma de 2º ano – B, seguida da revisão de literatura, de autores que abordem tanto sobre a importância da presença da literatura para o uso da criatividade e do imaginário das crianças, assim como autores que abordem sobre a importância de se

ensinar a Geografia desde as séries iniciais. Nesse sentido, observamos a necessidade de apresentar a geografia de forma mais dinâmica e de forma interdisciplinar.

Na atualidade, é necessário que as crianças desenvolvam várias habilidades com a leitura e com a escrita, não só nas letras, mas ser alfabetizada, sobre as noções espaciais, sabendo identificar as várias noções de espaços. A geografia, nesse sentido, é crucial para esse aprendizado, e no projeto que foi desenvolvido usamos como principal norte a Geografia e a Literatura e Artes.

Os alunos produziram maquetes, de acordo com a descrição das histórias contadas, que são: **João e o pé de feijão**; **João e Maria**; **Os três porquinhos**; **O navio dos piratas (um capítulo do livro, Pica-pau Amarelo: Peter Pan)**, textos esses escolhidos por apresentar no enredo a descrição um ambiente, o qual as crianças podem sem muita dificuldade pensar recriar-los; seguida de uma amostragem das maquetes produzidas pelos mesmos ao fim das atividades.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A realização das atividades ocorreu em seis dias: quatro dias em que as histórias foram contadas e os dois últimos dias foram para realização as produções e a socialização de realização das atividades. O processo de construção do conhecimento dos alunos constituiu-se em três momentos e em três atividades:

- Ouvir –prestar atenção nas histórias escolhidas, durante o momento destinado à Contação de história, e, depois, em momento oportuno;
- Diálogo – discutir sobre o enredo das histórias, e quais pontos são importantes dentro das historietas;
- Produção - construção de cenários por meio de elementos marcantes dentro das histórias;

Diante disto, será importante desenvolver com os alunos a leitura de paisagens e a leitura detalhada de escrita de ambientes por meio da literatura, e, claro, por meio de alguns conceitos da geografia, presentes dentro da primeira fase das noções do espaço, as noções topológicas, por meio da descrição de supostos elementos que possam vir a compor a maquete.

Partindo da leitura e do que já foi na descrição do ambiente espacial por meio das narrativas, os alunos foram indagados com as seguintes perguntas, que consideramos importante para a construção das maquetes.

- 1) Onde a narrativa acontece? Qual o espaço físico acolhe a história?

- 2) Quais personagens são importantes? – isso é, que devam compor o ambiente a ser retratado;
- 3) Quais elementos podem compor nossa cena? – além dos personagens, há também a presença de elementos chaves dentro do enredo narrativo;
- 4) Quais as cores serão mais utilizadas? – a partir do que as crianças já sabem, elas podem dizer quais cores e formas devemos mais utilizar;
- 5) O que pode ser utilizado para criar os elementos que compõem a paisagem do cenário? – nesse sentido, os materiais já escolhidos são os de mais fácil acesso, como papelão, cola, tesoura, tinta, E.V.A;

Após esse momento de conversa, as perguntas foram feitas nas quatro equipes que foram criadas a partir de quatro contos infantis: João e o pé de feijão, João e Maria, Os Três Porquinhos, o Navio dos Piratas. Em cada equipe, fizemos outras perguntas importantes para a compreensão dos alunos quanto à construção do ambiente onde acontecem as histórias, as quais os alunos respondiam oralmente. A partir das respostas, eles teriam que reproduzir os elementos da história da equipe. A seguir, apresentamos alguns resultados dessa atividade, com as respostas dos alunos às indagações e imagens da produção das maquetes dos alunos.

Grupo João e o pé de Feijão

Elementos que compõem a cena: *Casa do João; o pé de feijão enorme; castelo do gigante, ovos de ouro, galinha que bota ovo, arca que toca música (fala dos alunos)-*
Personagens; *João; mãe de João; o gigante; a galinha de ovos de ouro (fala dos alunos).*



Figura 6. Produção da maquete - João e o Pé de Feijão -A) divisão das atividades entre os alunos. B) cooperação nas atividades.

Grupo João e Maria,

Elementos que compõem a história: *Casa das crianças; floresta; casa feita de doces, ovos de ouro, pai, madrasta, (fala dos alunos) /* **Personagens:** *João; Maria; pai de João e Maria, madrasta; bruxa (fala dos alunos)*



Figura 7. Produção da maquete de João e Maria – A) ambiente montado com o meio vazio, onde a casa da bruxa deve ficar (meio da floresta). B) maquete finalizada e claro os alunos colocaram outro elemento na cena.

Equipe três porquinhos

Elementos da história: *três casinhas; a floresta; madeira, tijolos e palha (fala dos alunos)* / **Personagens:** *três porquinhos; lobo mau mãe dos porquinhos (fala dos alunos)*

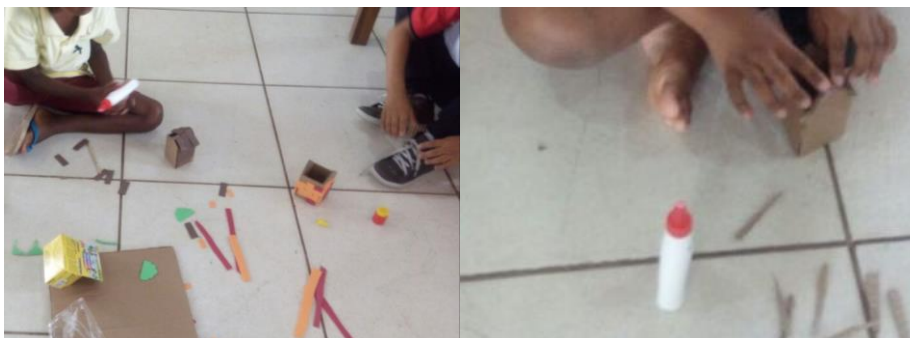


Figura 8. Produção da maquete os três porquinhos – A) utilização dos materiais com cooperação e paciência, casinhas de madeira utilizando EVA marrom e casinha de tijolos utilizando EVA vermelho e laranja. B) construção da casinha de palha usando papelão desfiado.

Equipe O navio dos piratas,

Elementos que compõem o conto: *o navio; o mar; uma praia, rio, plancha (fala dos alunos)* / **Personagens;** *os meninos perdidos; Peter Pan; Wendy; Capital Gancho; piratas; crocodilo (fala dos alunos).*



Figura 9. Produção de O navio dos Piratas – A) discussão entre os alunos sobre o que cada membro da equipe deve fazer. B) marcação dos pontos em que cada elemento deve ficar na base.



Figura

10. A) durante a atividade, são passadas informações e oferecida ajuda aos alunos B) Maquetes prontas, finalizadas no quinto dia.

Os materiais utilizados foram bem simples, como pode se perceber pelas produções. As crianças mostraram um grande interesse em realizar as produções, cada aluno teve uma participação em cada detalhe. Por fim, após as produções dos alunos, foi realizada a socialização de suas maquetes, no sexto dia, diante de uma pequena plateia composta pelos alunos do primeiro ano do fundamental e as professoras das duas turmas.



Figura 11. Apresentação da maquete os três porquinhos.



Figura 12. Apresentação João e Maria



Figura 13. Apresentação João e o Pé de Feijão



Figura 14. Apresentação de O navio dos Piratas.

Como as crianças apresentava um pouco timidez em frente ao público, até por que não é algo normal para elas falarem diante de duas turmas, além de estar diante de outras crianças havia também as professoras. Como forma de incentivá-los na apresentação dos resultados do trabalho, foram realizadas algumas perguntas as quais os alunos teriam que responder à plateia:

- *Nome dos membros da equipe?*
- *Qual a história da equipe?*
- *Quais os personagens?*
- *Quais os elementos da maquete?*
- *Agradecer.*

E do mesmo modo foi com cada equipe, pois alguns ficaram ainda mais tímidos que falavam baixinho ou as perguntas tinham que ser direcionadas a cada membro, tudo foi feito

de modo que as crianças não se sentissem expostas, tanto que algumas até riam bastante por achar tudo muito divertido e diferente, por alguém estar olhando para eles e elogiando todos os esforços por eles realizados.

Durante o desenvolvimento, da atividade podemos perceber que alunos tinham toda uma preocupação em como harmonizar os elementos dentro de um cenário, quanto ao estudo da geografia nas series iniciais, visa desenvolver no aluno a leitura cartográfica, no entanto a melhor maneira de fazer o aluno compreender é aprender em prática. O desenho e a construção de maquetes promovem no aluno melhor desenvolver a capacidade de abstração, transformando a informação em algo concreto e real (GUERRERO, 2012), pois a geografia não se limitar a apenas na leitura de mapas, mas a sua compreensão por meio da construção, dentro dessa construção está: a observação, a descrição, a memorização, a marcação, e a alfabetização, em que consiste em levar o aluno ao conhecimento por meio do estudo do meio, proposta essa presente em alguns livros didáticos para o ensino de geografia nas séries iniciais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante deste relato, ainda cabe colocar que, não foi uma tarefa fácil, em alguns momentos nas produções os alunos se recusaram a dividir as tarefas entre seus colegas da equipe, queriam produzir tudo sozinhos; em outras equipes, não aceitavam fazer tudo sem a minha presença, não queriam que a outra equipe recebesse atenção, problemáticas que o professor poderá enfrentar durante a atividade. É necessário compreender essas questões como parte do desenvolvimento tanto do psíquico como do social da criança, Ao identificarem a importância desses pontos os alunos se mostram capazes de abstrair da história fatores que podem ser trazidos para as realidades, contudo, também conseguiram desenvolver o raciocínio lógico por meio da discussão, e claro a coordenação motora ao utilizarem alguns materiais, durante a produção das maquetes.

Quanto as noções de espaço, podemos destacar a lateralidade ao escolherem quais pontos os elementos devem ocupar nas maquetes e também a posição dos personagens diante dos elementos, a isso pode se ver, que em umas das maquetes, a de *João e o pé de feijão*, os elementos foram colocados em seus devidos locais conforme o início da história, a arpa e a galinha ficam dentro do castelo junto do gigante (fora do castelo), João e sua mãe ficam em baixo do pé de feijão. Em *João e Maria*, a casa da bruxa é colocada no meio da floresta o menino e a menina dispersos como que perdidos, a bruxa ficar perto de sua casa. No capítulo da história de Peter Pan, o *Navio dos piratas*, o navio é colocado de canto, uma

onda se aproxima e o jacaré junto dela, os personagens em posições de batalha como descrita história. Em *Os três porquinhos*, as casinhas foram colocadas em ordem, palha, madeira e tijolos, descrição da ordem de ataque do lobo, rodeada de árvores, os personagens não foram colocados em cena. Assim vejo que os alunos elevaram as expectativas para a realização das atividades.

REFERÊNCIAS

- BERALDI, Francielle Bonfim. Geografia e literatura nas séries iniciais: considerações a partir do ensino fundamental em Dourados-MS. 2012. 122 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - UFGD, Dourados.
- COLFERAI, Deniza Inês Giongo; GOMES, Marquiana de Freitas Vilas Boas. **A literatura como instrumento para uma geografia do campo**. 2012. Disponível em: <www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1605-8.pdf>. Acesso em: 06/03/18.
- FREITAS, Andreza Gonçalves de. A importância da literatura infantil no processo de alfabetização e letramento. **Revista Práxis Educacional. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia**. Vitória da Conquista, BA, v. 8, n. 13, p. 233-251, 2012.
- GUERRERO, Ana Lúcia de Araújo. O desenvolvimento da noção de espaço segundo Piaget. In: _____. **Alfabetização e Letramento cartográfico na geografia escolar**. São Paulo: Edições SM, 2012. p. 40-55.
- MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypczynski. O uso da literatura infantil no ensino de geografia nos anos iniciais. **Geo UERJ**, [S.l.], n. 27, p. 64-79, dez. 2015. Disponível em: <<http://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/geouerj/article/view/11909/14659>>. Acesso em: 28/03/18.
- RAYNOR, Cecily. Linguagem, espaço e nação: um mapeamento das identidades multigeográficas do protagonista imigrante. **Estud. Lit. Bras. Contemp.** [online]. 2015, n.45, pp.159-182.

RELATO DE ESTÁGIO: UM OLHAR A PARTIR DA LINGUÍSTICA TEXTUAL

Eloiza Marinho dos Santos¹²⁴

Resumo:

Com o objetivo de analisar um texto a partir do aporte teórico da Linguística Textual, considerando o papel da sequência temporal como mecanismo que contribui para a coesão textual, elegemos um Relatório de Estágio em Docência de Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA/Imperatriz). Considerando a diversidade de gêneros nele contida, optamos pela seção Relato individual. A análise linguística possibilitou constatar que a alternância verbal foi utilizada para intercalar momentos narrativos e reflexivos, havendo uma mudança de atitude comunicativa de relato para comentário, não verificando comprometimento da coesão textual. O uso frequente do pretérito situou não só o tempo do evento, mas identificou o primeiro plano (*foreground*) do discurso, as aprendizagens ocorridas com o Estágio. Enquanto que, o uso de outros tempos verbais trouxe elementos que, em segundo plano (*background*), ampliaram a narrativa. Enfim, a alternância do tempo, presente/passado, teve a função de marcar o momento em que se encontra a autora ao relatar suas vivências no estágio, mas também como mecanismo de organização textual, sem acontecer ruptura de coesão, pois utiliza outros recursos como conjunções, por exemplo, para garantir o sentido do texto.

Palavras-chave:

Linguística Textual. Gênero textual. Relatório de Estágio.

Introdução

O presente artigo¹²⁵ tem como objetivo produzir análise de um texto a partir do aporte teórico da Linguística Textual (LT), enfatizando o papel da sequência temporal como mecanismo que contribui para a coesão textual. Para tanto, pretende-se destacar as formas temporais utilizadas na escrita de um relato de estágio e o papel desempenhado por estas formas em relação à coesão textual.

Quanto ao gênero textual escolhido para essa atividade, elegemos o Relatório de Estágio elaborado por estudantes do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), campus de Imperatriz, como trabalho final do componente curricular Estágio em Docência de Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

¹²⁴ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Línguas e Literatura – PPGL, da Universidade Federal do Tocantins (UFT). E-mail: eloped.sup@gmail.com. Orientadora: Profª. Dra. Maria José de Pinho, Professora Associada, pesquisadora da Universidade Federal do Tocantins (UFT).

¹²⁵ Texto elaborado durante as aulas de Produção Textual e Ensino, ministradas pelo Prof. Dr. João de Deus Leite, no Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Línguas e Literatura – PPGL, da UFT, campus de Araguaína, no primeiro semestre de 2018.

Sobre o gênero Relatório de Estágio, Silva (2012, p?) afirma que: “Apesar da característica bastante subjetiva da escrita reflexiva desejada para o relatório, este também compartilha de características comuns aos tradicionais gêneros acadêmicos”. Assim, o Relatório, *corpus* dessa análise, está organizado em seções, a saber: *Introdução*, que apresenta de modo geral a modalidade do estágio realizado e como o Relatório se encontra organizado, enquanto texto; continua com o item *O estágio em suas diferentes concepções*, que explora conteúdos estudados durante o Estágio, a partir de uma bibliografia básica; depois traz a *Caracterização da escola campo* que descreve e, em certa medida, analisa informações coletadas sobre o ambiente escolar em seus detalhes físicos, de gestão e pedagógico; logo após vem o *Relato de atividades desenvolvidas na regência* que narra desde as observações feitas em sala de aula até as atividades de intervenção docentes, planejadas e desenvolvidas pelos estagiários; em seguida, os *Relatos individuais: impressões pessoais sobre o estágio*, onde cada estudante revela o significado e/ou impactos do estágio para seu processo formativo; encerra-se o Relatório com as *Considerações finais* em que apontam algumas conclusões a respeito dessa etapa do estágio supervisionado.

É possível perceber, no trabalho analisado, que, embora a narrativa seja predominante, podem-se constatar outros tipos de textos como: o **dissertativo**, que prevalece na seção 2 (*O Estágio e suas diferentes concepções*), em que os estudantes discorrem sobre diferentes concepções de estágio, trazendo argumentos a partir de autores estudados como Pimenta e Lima, e Tardif; na seção 3 (*Caracterização da Escola Campo*) é possível identificar com maior ênfase o texto **descritivo**, com a apresentação minuciosa da escola onde se realizou o estágio; e nas seções 4 e 5 (*Relato das atividades desenvolvidas. Relatos individuais: impressões pessoais sobre o estágio*) ganha destaque o texto **narrativo**, ao utilizarem o *relato* para contarem as experiências vivenciadas no campo de estágio, mas também trazem suas reflexões sobre estas. Portanto, não se pode afirmar que cada seção apresenta um tipo específico de texto, mas há a predominância de um determinado tipo textual sobre outros.

Assim também se verifica quanto ao gênero textual; no Relatório de Estágio, em questão, contém outros gêneros textuais, como é o caso dos Relatos pessoais que se inserem como um gênero específico dentro de outro gênero.

Então, dada a impossibilidade de fazermos uma análise criteriosa do Relatório completo, considerando sua densidade e particularidades, além da natureza da proposta deste estudo e os limites próprios do artigo, neste trabalho optamos por eleger um fragmento: os

Relatos individuais, de modo a podermos dar uma melhor atenção ao material, procurando fazer uma análise mais consistente.

Desse modo, este artigo está organizado em três seções, além dessa introdução. Num primeiro momento propomos tecer algumas considerações teóricas a respeito das concepções de texto, bem como delimitar a perspectiva teórica que fundamenta esse trabalho. Em seguida apresentamos as considerações analíticas, onde temos a oportunidade de desenvolver as análises do texto em questão, à luz dos fundamentos teóricos e finalizamos com as considerações possíveis, enfatizando os resultados alcançados neste estudo.

Considerações teóricas

Pode-se dizer que a Linguística Textual é um campo do conhecimento que se (pre)ocupa do texto como seu objeto de estudo e investigação. Mas sobre qual *texto* estamos falando? Há um conceito fechado acerca de texto? Uma concepção específica consegue atender a compreensão de texto?

Koch (2001) afirma que seu conceito pode diferenciar-se de acordo com a concepção teórica que se venha a assumir, não havendo, portanto, um conceito único, mas construções teóricas diferentes têm sua forma particular de compreender e definir texto.

Para efeito desse estudo, buscamos ancoragem na Linguística Textual que se manifesta nas perspectivas da sintaxe, semântica, pragmática, virada cognitiva e sóciocognitivo-interacionista. Cada uma destas vertentes apresenta uma concepção de texto que fundamenta seus estudos, mas que, segundo Koch (2015), em determinados momentos se interligam.

Numa tentativa de ilustrar essa heterogeneidade na forma de conceber texto, recorreremos às contribuições de Koch (2015) que destaca algumas concepções, enfatizando as bases conceituais em que estas se encontram apoiadas:

- 1) texto como frase complexa ou signo linguístico mais alto na hierarquia do sistema linguístico (concepção de base gramatical);
- 2) texto como signo complexo (concepção de base semiótica);
- 3) texto como expansão tematicamente centrada de macroestruturas (concepção de base semântica);
- 4) texto como ato de fala complexo (concepção de base pragmática);
- 5) texto como discurso “congelado”, como produto acabado de uma ação discursiva (concepção de base discursiva);
- 6) texto como meio específico de realização da comunicação verbal (concepção de base comunicativa);
- 7) texto como *processo* que mobiliza operações e processos cognitivos (concepção de base cognitivista);

- 8) texto como *lugar de interação* entre atores sociais e de construção interacional de sentidos (concepção de base sociocognitiva-interacional). (KOCH, 2015, p. 12).

Diante dessa diversidade, cabe-nos circunscrever a partir de qual enfoque abordaremos o presente estudo; optamos pela perspectiva sintático-semântica, adotada por Ana Maria de Matos Guimarães (1995), em *O papel da sequência temporal na coesão do texto*.

Sendo assim, na abordagem teórica aqui assumida, texto é compreendido “como uma rede de opções tanto gramaticais (i.e., sintáticas), como semânticas e pragmáticas, que estão disponíveis para serem relacionadas no momento de sua ocorrência em uma interação comunicativa” (GUIMARÃES, 1995, p. 29). Enfatiza-se, nesse conceito, aspectos formais, estruturais da língua, a serviço da construção de sentido num processo de comunicação. A partir dessa ótica relacional, a autora trata a coesão como garantia de sentido ao texto, ao concebê-la em suas ligações formais que chama de mecanismos coesivos, recursos utilizados para conectar as partes do texto, estabelecer uma tessitura. A autora destaca a sequência temporal como um desses mecanismos.

Deste modo, no intuito de delimitar o foco de análise desenvolvido neste trabalho, optou-se pela sequência temporal como elemento que contribui para a coesão textual; olhar o texto a partir das alternâncias verbais, conforme as contribuições de Guimarães (1995).

Com o propósito de realizar um exercício de análise textual com base em pressupostos da Linguística Textual, buscamos delimitar um aspecto, a partir do qual desenvolveremos este trabalho. Para tanto, recorreremos à Beuagrande & Dressler (1981) *apud* Koch (2016, p. 11), que apresentam sete fatores responsáveis pela textualidade: coesão e coerência, que estão centrados no texto; informatividade, situacionalidade, intertextualidade, intencionalidade e aceitabilidade, que estão centrados no usuário. Destes, evidenciamos a coesão textual por ser mecanismo importante na tessitura do texto, conferindo-lhe uma melhor legibilidade e por tratarmos, na análise, de um gênero textual produzido na/para a academia, uma vez que trabalhamos com relatos pessoais sobre o estágio em docência, cuja “coesão é altamente desejável, como mecanismo de manifestação superficial da coerência” (ibidem, p. 18).

No conceito de coesão textual discutido por Guimarães (1995, p. 30) destaca-se, como peculiaridade, a questão relacional estabelecida por elementos linguísticos para garantir o sentido do texto. E em Koch (2016, p. 14-15), vemos aparecer a ideia de recursos

e mecanismos utilizados como elementos da língua que estabelecem relações de sentido no texto. Para esta autora, “o conceito de coesão textual diz respeito a todos os processos de sequencialização que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual” (ibidem, p. 18). Trata-se de diversos mecanismos que estabelecem ligações formais entre as partes do texto, produzindo-lhe sentido, e que Guimarães (1995) evidencia a sequência temporal, como um desses elementos coesivos.

Referindo-se à narrativa, ao falar das relações temporais, Guimarães (1995, p. 30) destaca diferentes recursos linguísticos como: marcadores de valor temporal, marcadores da relação continuidade/pontos isolados, marcadores da relação antecedente/subsequente. E ainda traz de Reichembach (1947), três noções de tempo “[...] para dar conta dos diferentes eventos relatados em um texto” e garantir a “especificação temporal” (ibidem). O **tempo da fala**, que se refere àquele momento da enunciação ou do ato em que ocorre a fala. O **tempo de referência** que se trata de um ponto em relação ao tempo da fala. Este pode ser alterado “pela localização temporal da sucessão de eventos” (ibidem, p. 31). E o **tempo do evento**, que diz respeito a um “ponto estabelecido com relação a outros eventos” (ibidem).

A autora aborda os efeitos da variação temporal no texto narrativo, considerando a alternância temporal, na perspectiva da Linguística textual, como estratégia para destacar e produzir algo (informação verbal)¹²⁶.

Para a Linguística Textual, o autor é influenciado pelo contexto pragmático, que regula as ações sobre o que se diz, o modo como se diz, com a finalidade que se diz. Portanto, é o contexto que conduz a escolha na construção do enunciado (informação verbal)¹²⁷.

Considerações analíticas

Dada à complexidade de se tratar da coesão, pelas suas inúmeras possibilidades, como apresenta Koch (2016) em *A coesão textual*, faremos um recorte considerando um dos elementos marcadores de coesão, a saber, a sequência temporal, utilizada como mecanismo coesivo no texto que selecionamos para análise. Alertamos que, pela complexidade que envolve uma análise linguística desta natureza, e pelos limites de tempo/espço disponíveis

¹²⁶ Informação veiculada na aula do dia 11/04/2018, da disciplina Prática de Produção Textual e Ensino, ministrada pelo Prof. Dr. João de Deus Leite.

¹²⁷ Idem.

para execução dessa proposta, não será possível explorar o texto escolhido em todas as suas particularidades; realizaremos, pois, umas breves incursões nesse terreno tão amplo,

O Relato pessoal, *corpus* desta análise, é um gênero textual que se caracteriza por ser um texto predominantemente narrativo em que o narrador é protagonista do fato ou acontecimento relatado. Este possui um tempo e espaço definidos, podendo expressar emoções e/ou sentimentos e utilizar uma linguagem formal ou informal, a depender dos interlocutores.

Para fins deste exercício teórico-metodológico, foi selecionado um Relato pessoal, como parte do Relatório de Estágio em Docência em Anos Iniciais do Ensino Fundamental, elaborado por um grupo de três acadêmicos do curso de Pedagogia da UFMA/Imperatriz. Uma das seções constitutivas do referido Relatório, *Relatos individuais: impressões pessoais sobre o estágio*, consta de textos em que cada estagiário apresenta suas percepções acerca da experiência docente. Selecionamos um desses textos para análise, mantendo o anonimato da autoria por questões éticas. Assim, nos referiremos à autora do Relato como FC para preservar sua identidade.

Neste estudo pretendemos evidenciar as formas temporais utilizadas, por FC, na escrita do *Relato individual* sobre o estágio e o papel desempenhado por estas em relação à coesão textual.

Conforme Guimarães (1995, p. 34), mesmo não havendo unanimidade entre os pesquisadores sobre a alternância verbal (passado/presente), há uma questão essencial que perpassa seus estudos: “[...] o fato de que os tempos verbais apresentam, além da função básica de localizar eventos com relação ao momento da fala (ou a outro de referência alternativo), uma função pragmática na organização do discurso narrativo”. Assim, essa alteração no tempo verbal, no processo de escrita do texto narrativo, pode ser utilizada como estratégia para a composição textual.

No Relato de FC há a predominância do tempo verbal pretérito perfeito do indicativo, marcando fatos ocorridos em um passado recente, anterior ao momento da fala, como destacamos no excerto:

O Estágio em Docência em Anos Iniciais do Ensino Fundamental *representou* uma fase de muito aprendizado para mim, com ele *pude* refletir melhor a respeito da utilização de determinadas práticas educativas. *Apreendi* que o espaço educativo requer amor e cuidados, sobretudo no que se refere à prática educacional voltada ao aluno com deficiência/síndrome. Esse período em campo *foi* muito relevante para a minha formação, pois me *proporcionou* viver momentos cheios de desafios e encantos. Assim sendo, posso afirmar que as experiências que *adquiri* serão muitos úteis para o meu futuro profissional (p. 16). (grifo nosso).

Percebe-se no uso desse tempo verbal, recorrente no texto, uma sequência de ações passadas que situam não apenas o tempo em que ocorreram, o tempo do evento, mas identificam o que está em primeiro plano no discurso: as aprendizagens ocorridas no Estágio em Docência em Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Na perspectiva de Labov (1972) apud Guimarães (1995, p. 35), “[...] *foreground* de uma narrativa é constituído por uma sequência de orações temporalmente ordenadas e qualquer mudança na ordenação dessas orações assinala uma mudança na ordem dos eventos representados”.

No final do trecho destacado, acontece uma mudança de tempo verbal; temos aí o presente do indicativo (*posso*), pretérito perfeito (*adquiri*) e futuro do presente do indicativo (*serão*): “Assim sendo, *posso* afirmar que as experiências que *adquiri serão* muitos úteis para o meu futuro profissional” (grifo nosso) (FC, p. 16). Essa mudança, com o uso do presente, pode caracterizar o que Koch (2016, p. 59) chama, conforme a teoria de Weinrich, de “mudança da atitude comunicativa de relato para a de comentário”. Enquanto que ao utilizar o futuro, “[...] haveria, ainda, mudança de perspectiva [...], tendo-se, então, uma transição heterogênea de 2º grau (alteração de mais um traço)”. Assim, teríamos dois tipos de atitude comunicativa: narrativa (própria do relato) e comentário em que FC acrescenta suas reflexões, assumindo nesse momento outra atitude que difere da narrativa. A recorrência do tempo verbal tem, portanto, função coesiva, ao estabelecer a conexão necessária à tessitura do texto.

O Relato segue narrando as percepções de FC sobre o estágio, alternando presente, pretérito perfeito, pretérito imperfeito do indicativo e, ainda, o presente do subjuntivo, na organização textual. Com isso, percebem-se elementos que, em segundo plano, ampliam a narrativa. “*Percebi* que a escola Santa Maria *promove* inúmeras possibilidades para que *aconteça* a aprendizagem. Ela *possui* uma equipe gestora muito comprometida que, mesmo diante de algumas precariedades, *busca* desempenhar com responsabilidade o seu trabalho” (p.16). (grifo nosso).

Nesse excerto, FC dá sequência ao relato, trazendo outros elementos como complementares ao eixo principal do discurso. É o que Hopper e Thompson (1990) apud Guimarães (1995, p. 34), chamam de *background*: “Aquela parte do discurso que não contribui imediatamente para o objetivo do falante, mas meramente o assiste, amplia ou comenta [...]”. Conforme a autora, a relação de *foreground* e *background* se faz por elementos semânticos e gramaticais que destacam os níveis de relevância da informação; entre estes elementos estão os verbos.

Em relação à alternância do tempo no Relato, ora passado ora presente, contata-se que esta tem também a função de marcar o momento da enunciação, o tempo da fala, conforme as noções de tempo citadas por Guimarães (1995, p. 30), o que pode ser visto no fragmento que segue:

Acredito que um professor relapso *serve* apenas atrasar a vida dos seus alunos. No caso específico dessa turma, um atraso e prejuízo para vinte e cinco alunos, cinco deles ainda em fase de alfabetização. Portanto, *aprendi* que atuar na educação *exige* amor e dedicação pelo que se *faz* e, infelizmente, essas características não *podem* ser atribuídas ao professor dessa turma (FC, p.17). (grifo nosso).

Há, no tempo de fala, o momento presente em que se encontra FC ao relatar suas vivências no estágio em docência. Esse tempo é marcado pelo presente do indicativo (como em *Acredito, serve, exige, faz, podem*). Já em outro momento, mas na mesma sequência, aparece o pretérito perfeito do indicativo (*aprendi*), porém não se pode dizer que houve ruptura de coesão, pois FC utiliza outros recursos como conjunções (portanto, e) para estabelecer a necessária ligação e garantir o sentido do texto.

Considerações finais

Considerando o desafio em realizar uma análise linguística dessa natureza, pela sua diversidade de nuances e tendo em vista a finalidade que nos propusemos nesse artigo, que é, analisar um texto, do gênero Relato de Estágio, à luz da Linguística Textual, enfatizando o papel da sequência temporal como mecanismo de coesão textual, procuramos mostrar as formas temporais utilizadas na escrita deste relato e o papel desempenhado por estas em relação à coesão textual.

Desse modo, constatamos que a autora utiliza com maior frequência os verbos no pretérito perfeito e imperfeito do indicativo, referindo-se às experiências vivenciadas, em um passado recente, no Estágio em Docência de Anos Iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, mesmo com menor frequência, utiliza-se de outros tempos verbais, como: presente, futuro do presente, futuro do pretérito do indicativo, presente do subjuntivo, pretérito imperfeito do subjuntivo.

Essa alternância verbal foi utilizada com a finalidade de intercalar momentos narrativos e reflexivos, constatando-se, com isso, uma mudança de atitude comunicativa de relato para comentário, não havendo comprometimento da coesão textual.

Foi possível perceber, que o uso frequente do pretérito situou não só o tempo em que as ações ocorreram, o tempo do evento, mas identificou o primeiro plano (*foreground*)

do discurso, notadamente, as aprendizagens ocorridas com o Estágio. Enquanto que, o uso de outros tempos verbais na organização textual, como os citados anteriormente, trouxeram elementos que, em segundo plano (*background*), ampliaram a narrativa.

Enfim, contata-se que a alternância do tempo no Relato, presente/passado, teve a função de marcar o momento em que se encontra FC ao relatar suas vivências no estágio em docência, mas também como mecanismo de organização textual, sem acontecer ruptura de coesão, pois utiliza outros recursos como conjunções, por exemplo, para garantir a conexão e o sentido do texto.

Referências

- CASSANA, Mônica Ferreira. **Linguística textual, enunciação e análise de discurso: limites e perspectivas para um mesmo objeto**. RevLet – Revista Virtual de Letras, v. 05 , nº 01, jan./jul, 2013 ISSN: 2176 -9125. Disponível em: <<http://www.revlet.com.br/artigos/173.pdf>>. Acesso em 28 de abril de 2018.
- GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. O papel da sequência verbal na coesão do texto. In: **Revista Organon**. V. 9. N. 23. Porto Alegre, 1995, p. 29-40.
- KOCH, Ingedore Villaça. **Introdução à linguística textual**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2015.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A coesão textual**. 22 ed. São Paulo: Contexto, 2016.
- REIS, Francisca Corrêa. GOMES, Jhenifer Sá. ALVES, Paulo Sérgio Moreira. **Relatório de Estágio em Docência em Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Imperatriz. UFMA/CCSST. 2017.
- SILVA, Wagner Rodrigues. **Escrita do gênero relatório de estágio supervisionado na formação inicial do professor brasileiro**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/2012nahead/aop1712>>. Acesso em 12 de abril de 2018.

A JORNADA DO HERÓI: UMA ANALISE DE “DIGAM O QUE QUISEREM”, 1989

Loide Maria Ferreira de Amorim (UFMA)¹²⁸

Resumo:

Nomeados pelos gregos, os heróis, permeiam a história da humanidade, esses seres com capacidades extraordinárias servem como modelo e estímulo para o enfrentamento de dificuldades, e são importantes para o desenvolvimento do ser humano. Podemos encontrar os mais diversos tipos de heróis, (clássicos, épicos, picarescos, rebeldes) dos mitos, passaram a história, da história a literatura e desta para o cinema, que utiliza esta temática nos seus mais variados gêneros. Este trabalho tem como objetivo identificar a jornada do herói no filme, “Digam o que quiserem”, 1989, de Cameron Crowe. Basearemos nossa análise nos estudos Joseph Campbell (2007) e Christopher Vogler (2006), que tratam sobre a jornada cíclica comum aos heróis de todos os tempos e lugares do mundo, também enfocando a forma como o cinema tem se apropriado dessa trajetória para formulação de roteiros de sucesso, tanto para filmes de ação, ficção, aventura entre outros gêneros fílmicos como para os que trazem uma temática romântica, e que pouco são estudados. No tocante aos resultados, contamos com a obtenção de dados que comprovem a jornada do herói, dentro desta comédia romântica.

Palavras-Chave:

Literatura; Cinema; Herói.

Introdução

Todos os dias ao levantarmos para enfrentar o nosso cotidiano, entramos em uma jornada digna de heróis, talvez não repleta de grandes vilões, porém cheia de desafios que se apresentam sobre as mais diversas formas e graus de dificuldade. Tais jornadas individuais muito se assemelham com outras que, por possuírem narrativas envolventes, que falam sobre mundos diferentes e enaltecerem feitos grandes e pequenos de seres humanos, divinos ou fantásticos, nos inspiram diariamente.

Os heróis permeiam a humanidade, seja através dos mitos, lendas, religiões, história, literatura, teatro, cinema, independente do canal pelo qual somos apresentados a eles, ou a forma como esta imagem se apresenta, automaticamente sentimos uma identificação, visto que este arquétipo se configura como uma imagem importante no desenvolvimento humano, servindo de modelo e estímulo para o enfrentamento de dificuldades e superação de situações adversas.

O cinema, assim como a literatura e o teatro, serviu-se das narrativas de herói de tal forma que é possível encontrarmos os mais variados tipos e modelos, desde o épico, exaltado pelos gregos, até o herói rebelde, fruto da sociedade urbana. Mas, ao analisarmos,

¹²⁸ Orientadora: Monica Fontenelle Carneiro (UFMA).

de forma mais criteriosa, a figura do herói, entendemos que existe algo comum a eles, tanto aqueles que encontramos no cinema quanto os que são preexistentes a ele.

Ao estudar os mitos ao redor do mundo, Campbell (2007) apontou a existência de uma jornada comum a todos, a qual denominou Monomito, ou seja, estágios que um homem comum atravessa até se tornar um herói. Partindo de um mundo comum, entra em um mundo especial onde passa por provações que o fortalecem e o preparam para o enfrentamento final. Após defrontar-se com a maior das provações, esse herói deve retornar, trazendo consigo um ensinamento ou algo que possa curar o seu mundo, mas, acima de tudo, já como um herói, um ser transformado.

Vogler (2006), baseado na obra do autor acima citado, demonstra em seus estudos como os roteiristas e escritores podem utilizar o monomito, de forma mais simplificada, para a criação de histórias envolventes e de sucesso. Mostrando assim que a jornada do herói, amplamente aplicada aos filmes tem sido uma aposta assertiva, comprovada pelos recordes de bilheteria e pela identificação do público com as obras cinematográficas.

Ao nos depararmos com filmes de ação, aventura ou aqueles denominados de super-heróis, facilmente identificamos a jornada do herói. Isto é possível porque estes, em sua maioria, possuem uma demarcação clara das fases dessa jornada. Ao pesquisar sobre o tema, notamos que filmes como dramas e comédias, que trazem uma temática romântica não são alvos de estudo pela perspectiva da jornada do herói. Este trabalho tem como proposta identificar a jornada do herói dentro de um filme classificado como comédia romântica. Analisando os passos da jornada do herói e de que forma são visualmente expressas as passagens de fases. O filme escolhido como objeto de análise deste trabalho é “Digam o que quiserem”, de Cameron Crowe (1989).

A jornada do herói

A temática do herói é recorrente e comum nas mais variadas civilizações e períodos históricos distintos, apesar de aparecerem com narrativas aparentemente diferentes. Campbell, em seus estudos sobre mitos ao redor do mundo, apontou para uma estrutura profunda comum e repetitiva em todas as narrativas mitológicas. A essa estrutura denominou Monomito.

O percurso padrão da aventura mitológica do herói é uma magnificação da fórmula representada nos rituais de passagem: separação-iniciação-retorno que podem ser considerados a unidade nuclear do monomito. Um herói vindo do mundo cotidiano se aventura numa região de prodígios sobrenaturais; ali encontra fabulosas forças e obtém uma vitória decisiva; o herói retorna de sua misteriosa aventura com o poder de trazer benefícios aos seus semelhantes. (CAMPBELL, 2007, p 36)

Desde os heróis gregos até aos contemporâneos, essa estrutura pode ser encontrada. Campbell apoiou sua teoria nos estudos da psicanálise, entre os quais destacou os estudos do psicanalista Suíço Carl Jung sobre os símbolos e o inconsciente coletivo. Tais estudos demonstram que, entre as várias imagens que povoam o inconsciente coletivo, a do herói é uma imagem primordial, um arquétipo que, desde os tempos mais remotos, pressupõe os valores exaltados em um ser humano exemplar – o Herói.

Em seu livro *O Herói de Mil Faces* (2007), Campbell aponta 3 atos, compostos por dezessete estágios, que o herói deve enfrentar para atingir seu objetivo. Os atos são: a partida, no qual, saindo do mundo cotidiano, o herói entra em um mundo novo rodeado de criaturas diferentes; a iniciação, quando o herói precisa se provar e superar as adversidades no mundo novo; e, por fim, o retorno, quando, já como herói, é hora de retornar ao seu mundo comum ou seguir em uma nova aventura.

Segundo Christopher Vogler, estudioso da obra de Campbell e analista de roteiros de sucesso para a indústria cinematográfica, em seu livro *A jornada do escritor* (2006), o monomito/jornada do herói pode ser resumida em doze passos simples que pessoas comuns e os heróis das telinhas e telonas vivenciam ao longo de uma vida ou a cada novo desafio que se apresenta: seja para salvar o mundo que está morrendo ou somente para buscar uma água na cozinha ou, ainda, mudar suas perspectivas e sua forma de ver a vida e o outro.

(...) todas as histórias consistem em alguns elementos estruturais comuns, encontrados universalmente em mitos, contos de fadas, sonhos e filmes (...) O herói de mil faces foi uma tábua de salvação quando comecei a trabalhar como analista de histórias para os grandes estúdios de cinema (...) Ficou logo evidente para mim que a Jornada do Herói era uma tecnologia narrativa útil e empolgante, que podia ajudar diretores e produtores a eliminar grande parte dos riscos de tentar adivinhar e dos gastos de desenvolver as histórias para um filme. (Vogler, 2006, p35 e 36)

Vogler discorre em seu livro sobre a receita infalível utilizada pela indústria cinematográfica para se ter sucesso de bilheteria e um público cativo, visto que, a estrutura, de per si, desperta o interesse humano e o fascínio, gerando uma identificação do público com o herói e o enredo. Em seu livro, ele traz a análise de alguns roteiros de sucesso, como *Rei Leão* e *Titanic*, e aponta que é possível encontrarmos a jornada do herói nos mais variados gêneros cinematográficos. Vogler dá um alerta aos escritores, pois, apesar da fórmula ser de sucesso:

Não é uma receita de cozinha nem uma fórmula matemática para ser aplicada rigidamente a toda história. Para ser eficiente, uma história não precisa seguir esta ou aquela escola, este ou aquele paradigma ou método de análise. A verdadeira medida do sucesso ou excelência de uma história não está na obediência a qualquer padrão estabelecido, mas em sua popularidade duradoura e efeito no público. Obrigar uma história a se ajustar a um modelo estrutural é botar o carro adiante dos bois. É possível escrever boas histórias que não apresentam todos os aspectos da Jornada do Herói. (Vogler, p 176)

É possível encontrarmos a Jornada do herói nos mais diversos filmes, sem que esta apareça na ordem descrita por Vogler e/ou apresente todos os estágios que Campbell apontou, e, ainda assim, toque as emoções humanas e seja um sucesso de bilheteria. Em síntese, as necessidades da história é que ditam a estrutura, de acordo com o desenrolar dos acontecimentos e as necessidades da plateia.

A JORNADA DE LLOYD DOBLER

Lloyd Dobler nos é apresentado como um herói motivado, que deseja a aventura. Pode ser classificado como um herói clássico, um mocinho, sempre animado e otimista, apesar de não saber ao certo o rumo que vai tomar. O seu jeito engraçado, sincero e um pouco gago quando nervoso, torna-o mais real, segundo Vogler (2006), permitindo-nos reconhecer pedaços de nós mesmos num Herói.

1.1.1. PRIMEIRO ATO

1.1.1.1. Chamado a aventura

O filme se inicia com um diálogo entre Lloyd e suas duas amigas D.C. e Corey Flood (Figura 1), em que ele declara que irá convidar Diane Court para um segundo encontro, mas é alertado que eles nunca antes tiveram um encontro, já que apenas se sentaram na mesma mesa de uma lanchonete, sem trocar uma palavra. As amigas de Lloyd argumentam que Diane nunca sairia com um cara como ele e que, apesar de ela ser uma pessoa legal, acabaria por machucá-lo. Apesar de toda a insistência de suas amigas, Lloyd continua animado para convidar sua amada para sair e até disposto a se machucar. O chamado à aventura de Lloyd vem na forma de uma inquietação, já que há muito tempo ele está apaixonado por Diane e acredita que o fim do ensino médio é um momento propício para chamá-la para sair.

1.1.1.2. Mundo comum

Aos poucos, somos apresentados ao mundo comum de Lloyd, que é composto por suas amigas, com quem tem um bom relacionamento, sua irmã Constance e seu sobrinho Jayson. Lloyd é otimista, confiante e sempre está de bom humor, porém é notória a sua indecisão quanto à carreira profissional a seguir, pois se considera um atleta e pratica o esporte Kickboxing. Isso contrasta perfeitamente com Diane, que desde bem cedo tem uma vida inteira planejada. Filha de pais divorciados, Diane sempre sacrificou sua vida social escolar e muitas das suas férias, estudando arduamente para conseguir uma bolsa em uma universidade inglesa e, graças aos seus esforços e ao estímulo de seu pai superprotetor, isso se tornou realidade.

Lloyd é invisível para Diane, que tem como único foco os estudos e a vida que planejou com a ajuda de seu pai. Na sua formatura, Lloyd decide tirar uma foto com Diane, então pede para sua amiga Corey fazer isso no momento em que ele passar devagar por trás de Diane, e, assim, discretamente, a fotografia é tirada, porém sem nenhum contato verbal.

1.1.1.3. Encontro com o mentor

Durante todo o filme, a figura do mentor é representada pelas duas amigas de Lloyd, D.C e Corey. Apesar de inicialmente tentarem impedi-lo de chamar Diane para sair, elas o estimulam a ser romântico e a não desistir do seu amor quando as coisas ficam complicadas. Corey Flood é a amiga mais próxima de Lloyd, muito talentosa, e passou recentemente por um drama romântico que culminou com uma tentativa de suicídio. Sua experiência a habilita a dar bons conselhos sobre como Lloyd deve conduzir o relacionamento com Diane, evitando os erros e sendo diferente dos demais rapazes de sua idade.

1.1.1.4. Travessia do primeiro Limiar

Este estágio se inicia logo após a formatura, quando Lloyd liga para casa de Diane decidido a chama-la para sair, e, apesar de não a encontrar em casa nesse momento, ele fala com o pai dela e deixa um recado, dizendo que já lancharam juntos e que eram amigos. Ao retornar a ligação, Diane cita o que está no recado e é sincera ao dizer que não se lembra de terem lanchado juntos. Lloyd a parabeniza pela bolsa de estudos e pelo belo discurso de formatura e a convida para sair, porém ela recusa o convite, com a justificativa de que irá ajudar seu pai. Apesar das negativas, ele continua insistindo, dizendo que se recusa a permitir que ela deixe o país sem participar da festa de formatura do Valerian. Durante a ligação, Lloyd acaba falando que já morou na Inglaterra e na Alemanha, já que seus pais são do exército e que pode ajuda-la com algumas dicas. O embaraço dele acaba fazendo-a rir e ela decide ir à festa com ele. Logo após desligar o telefone, Diane procura no anuário quem é Lloyd, já que, até o momento, ele era absolutamente invisível para ela.

1.1.2. SEGUNDO ATO

1.1.2.1. Testes, aliados e inimigos

A aventura de Lloyd realmente se inicia com sua chegada à casa Diane, pois quem o recebe é o pai dela, Jim Court. Apesar de ele não falar nada, Lloyd se apresenta e diz de maneira rápida:

Sei que está ocupado.. o Senhor não precisa se preocupar comigo, mas pode acreditar em mim.. vou dizer algumas coisas a meu respeito. Tenho dezenove anos, estive fora mas agora estou de volta, sou um atleta, então quase não bebo, faço kickkixkboxing. Já ouviu falar em kickboxing? É um esporte do futuro (..), posso ver pelo seu rosto, não? Fica sossegado, pois

sua filha vai está segura comigo nas próximas sete, oito horas. (Say Anything, 19:31 min – 19:51 min)

Logo de início, Lloyd não conquista a afeição do pai de Diane. Jim, além de notar a diferença entre sua filha e o garoto, parece prever o romance que poderá se desenvolver entre os dois e se preocupa que isso venha a prejudicar o futuro brilhante de sua filha. Eles vão para a festa e todos ficam surpresos com a presença de Diane. Apesar de irem juntos, eles não ficam juntos durante a festa. Lloyd é encarregado de ser o guarda chaves, enquanto que Diane é levada por outras garotas para circular pela festa. Mesmo distante, Lloyd sempre fica por perto, passando uma certa segurança para Diane.

Ao ser indagada por outras garotas se tinha mesmo vindo com Lloyd, Diane diz que sim, porque ele a fez rir. A festa acaba, porém um dos rapazes não está em condições de dirigir. Lloyd e Diane dão-lhe carona, já que este era o guarda chaves da noite. Após rodarem bastante pela cidade, finalmente localizam a casa do rapaz bêbedo e começam a conversar, Diane chega à conclusão de que, pela primeira vez, sentiu-se parte da escola e diz estar feliz por ter ido com ele à festa. Depois eles vão a uma loja de conveniência e conversam sobre a vida de Diane. Nesse momento, eles deparam-se com vidros no chão e Lloyd é cuidadoso com ela, o que a deixa feliz. Ela admite que nunca tinha saído com alguém tão estranho quanto Lloyd, mas que ele era um cara legal. Lloyd fala que quer vê-la mais vezes e aproveitar o máximo de tempo com ela antes de sua partida. Diane concorda e eles combinam de conversarem mais tarde por telefone.

Ao chegar em casa, Diane comenta com seu pai sobre a festa e diz estar feliz por ter ido. Ele pergunta sobre Lloyd e ela lhe diz que ele foi um perfeito cavalheiro. Após a festa, o primeiro teste de Lloyd acontece em um jantar familiar na casa de Diane, que tanto ele mesmo quanto suas amigas consideram como um segundo encontro; tudo corre muito bem e Diane e o pai demonstram uma sintonia especial. Lloyd elogia isso, porém não consegue se expressar da melhor forma possível.

Tudo continua a correr muito bem, até que o contador e o pai de Diane indagam sobre o que ele pretende fazer no futuro. Lloyd responde que pretende passar o maior tempo possível com Diane antes que ela parta. Porém, quando indagado sobre uma carreira, ele acaba se atrapalhando e não fazendo o menor sentido, deixando todos desconfortáveis. Jim Court, ao ver a total falta de perspectivas de Lloyd e o quanto sua filha está encantada pelo jeito tolo dele, demonstra visualmente sua preocupação. Porém, o diálogo é interrompido, pois agentes federais chegam até a casa e avisam Jim que ele está sobre investigação da receita. Jim recusa-se a recebê-los, alegando estar com visitas.

Jim possui um lar de repouso para idosos e Lloyd, no intuito de passar o maior tempo possível com Diane, passa a ajudá-la e, apesar de não ter tanto jeito quanto ela, esforça-se para agradá-la. Diane, porém, começa a se preocupar com o tempo que passa com Lloyd, pois, como em poucos meses irá embora, ela acredita que eles não devam ter qualquer tipo de relacionamento. Ele propõe que eles sejam apenas amigos. Apesar de concordarem em serem apenas amigos, as coisas gradativamente evoluem para um relacionamento mais íntimo e eles acabam tornando-se namorados. Após passarem muito tempo juntos, numa das noites, finalmente mantêm relações. Diane, por conta das emoções, esquece de avisar a seu pai onde estava e esse deslize acaba gerando um conflito entre eles.

1.1.2.2. Aproximação da caverna oculta

Após passarem a noite juntos, Lloyd está nas nuvens, pois acredita que o relacionamento deles é indestrutível e que deram um passo muito importante. Ao chegar em casa, Diane conta tudo para o seu pai, que também considera seu melhor e único amigo. Ele fica muito preocupado com a rápida evolução do relacionamento e com quão longe eles já tinham chegado. As investigações dos federais sobre as atividades de Jim Court avançam e as passagens para a Inglaterra chegam, porém Diane começa a se indagar se não deveria adiar sua viagem por um ano. Seu pai lhe diz que irá e, um pouco contrariada, ela indaga se sua postura era decorrente do que havia acontecido entre ela e Lloyd.

Com medo de que Diane jogue seu futuro fora, Jim inicia uma manipulação psicológica sobre a filha, utilizando-se de vários argumentos, mas, quando percebe que nenhum dos seus argumentos funciona, ele se coloca como vítima, alegando que só está querendo mais tempo com ela, já que o acusam de um crime que não cometeu. Diane sente-se sensibilizada com a situação do pai, culpando-se por não lhe estar dando o apoio necessário.

1.1.2.3. Provação

Sentido-se culpada por passar mais tempo com Lloyd do que com seu pai, que corre o risco de ser preso, Diane termina o relacionamento. Inicialmente, Lloyd não entende o que está acontecendo, mas logo entende que ela não quer mais vê-lo. Embora diga que o ama e lhe dê a caneta com a qual seu pai lhe disse para presentear-lo, Lloyd pergunta se o término é por causa do pai dela. Diane não lhe revela a verdade e ambos choram bastante. As cenas seguintes mostram Lloyd em todo o seu sofrimento, Com a chuva caindo, ele liga para sua irmã, dizendo que “*entregou seu coração para ela e ela lhe deu uma caneta*”. Esforçando-se para tentar esquecer Diane, chega à conclusão de que precisa de ajuda, porém chegando lá

apenas depara-se ainda mais com o seu próprio sofrimento. Suas amigas o estimulam a tentar se reaproximar de Diane, dizendo que ele precisa ser um homem e se esforçar para conquistá-la novamente.

Lloyd liga, porém o pai de Diane a orienta a não atender, já que isso não é o melhor para ela. Mesmo com a recusa de Diane em atender ou retornar suas ligações, Lloyd vai, no meio da noite, com seu rádio e fica no jardim tocando uma música, porém é mais uma vez ignorado por Diane, que, mesmo desejando ficar com ele, sente-se obrigada a ficar distante por conta de sua lealdade a seu pai. As investigações sobre o pai de Diane avançam e as provas demonstram que ele é culpado pelos crimes de que é acusado. Após um diálogo com um investigador, ela passa a procurar provas dentro de casa e finalmente encontra o dinheiro. Após isso, ela acaba discutindo com seu pai, pois ela foi totalmente leal a ele, enquanto que ele a manipulou o tempo todo e a afastou de Lloyd.

1.1.2.4. Recompensa

Assim que descobre que seu pai é culpado Diane sai de casa, e vai em busca de Lloyd, já que a única coisa que a impedia de estar com ele era a aprovação de seu pai. Lloyd está treinando e acaba sendo nocauteado. Diane, então, explica tudo o que aconteceu. Inicialmente, Lloyd fica um pouco receoso, e indaga se ela precisa de alguém ou se precisa dele, e ela responde que precisa dele. Lloyd e Diane se reconciliam e ele a leva para a casa de sua irmã. Enquanto isso, a pena de Jim Court é estabelecida e ele é preso.

1.1.3. TERCEIRO ATO

1.1.3.1. Caminho de volta

Lloyd e Diane vão até a prisão para ver Jim Court, porém ela decide ficar no carro. O pai de Diane fica extremamente irritado em saber que os dois estão juntos e indaga se Lloyd vai com ela para a Inglaterra. Lloyd diz que é uma das coisas que gostaria de falar com ele, já que anda pensando bastante no que pretende fazer com o seu futuro e não há problema em esperar por Diane. Jim Court, então, aproveita para dizer a Lloyd que sua filha é diferente dele, por ter sucesso e ser talentosa. Após ouvir essas ofensas, Lloyd declara que irá com Diane para Inglaterra, já que é bom estar ao lado de dela. Jim se exalta e ofende Lloyd, que não se deixa abalar por suas palavras e entrega-lhe uma carta de Diane. Triste ao constatar que a filha ainda está magoada por suas mentiras, Jim ouve Lloyd, que o anima dizendo-lhe que, em uma das versões da carta, ela havia assinado dizendo que ainda o amava. Diane surge no pátio e se despede do pai, entregando-lhe uma caneta para que ele escreva para ela.

1.1.3.2. Ressurreição

Esse estágio ocorre nas cenas finais do filme, quando Lloyd e Diane estão dentro do avião que está prestes a decolar para a Inglaterra. Apesar de todos acharem que não fariam aquilo e que não poderiam ficar juntos, eles estavam indo contra todas as probabilidades. O clímax do filme ocorre de maneira harmoniosa, já que os conflitos iniciais são resolvidos e, finalmente, Lloyd encontra uma carreira, muito embora não convencional, para seguir.

1.1.3.3. Retorno com Elixir

Segundo Vogler o amor é um dos elixires mais poderosos e comuns do mundo. Após enfrentar sua jornada do herói, Lloyd Dobler é recompensado com o amor e companhia de Diane Court, que agora, livre da influência de seu pai, parte para estudar na Inglaterra ao lado dele. Porém, além do elixir do amor, *o elixir da responsabilidade* é identificado também, visto que Lloyd, ao compreender que era bom estar ao lado de Diane, passa a ter mais responsabilidade, formando assim uma espécie de família. O fim do filme fica aberto à imaginação do telespectador, pois apesar de estarem juntos eles não sabem o que o futuro lhes reserva.

Conclusão

Foi possível identificarmos a jornada do herói dentro do filme, “Digam o que quiserem”, bem como pontuarmos as fases da jornada de Lloyd Dobler e de que forma é possível percebermos cada uma delas dentro do filme. A jornada do herói não se trata apenas de uma receita infalível, para construção de enredos e roteiros lucrativos, pois ela apresenta elementos comuns a todos os seres humanos. O desejo de mudança, o enfrentamento das dificuldades e a superação dos medos que se apresentam.

Muito ainda pode ser explorado a partir desta temática e ainda são escassos os trabalhos que buscam identificar o herói em filmes de comédia e em dramas, apesar de isso ser possível como visto neste trabalho. Esperamos que este estudo sirva de inspiração e possibilite uma maior compreensão da jornada do herói, não apenas em filmes com temáticas românticas, mas como esta estrutura pode ser amplamente encontrada e utilizada dentro da literatura, cinema, assim como observada em situações reais de nosso cotidiano.

Referências

CAMPBELL, Joseph. **O poder do mito**. Com Bill Moyers. Trad. Carlos Felipe Moisés. São Paulo: Palas Athena, 1990.
FEIJÓ, Martin Cezar. **O que é herói**. Editora Brasiliense, 1984.

JUNG, Carl Gustav. **Os arquétipos e o inconsciente coletivo**. Trad. Maria Luíza Appy; Dora Mariana R. Ferreira da Silva. 9. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

KOTHE, Flávio Rene. **O Herói**. São Paulo: Editora Ática, 2000.

NOGUEIRA, Luis. **Manuais de cinema II. Gêneros cinematográficos**. Livros LabCom. Covilhã, 2010.

Say Anything. Direção: Cameron Crowe. Produção: Polly Platt. 20th CenturyFox. 100 min. 1989.

VOGLER, Christopher. **A jornada do escritor – estruturas míticas para escritores**. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2006.

A MEMÓRIA DO TRAUMA DA PERSONAGEM PRETA E O NARRAR-SE A SI MESMA EM “ÚRSULA” DE MARIA FIRMINA DOS REIS

Artemio Ferreira Gomes

Resumo:

Literatura, História e Memória são aspectos indissociáveis, muito embora tenha havido tempos em que a exclusão de determinados tipos sociais foi responsável pelo silenciamento da voz e da memória, refletindo nos modos de (re)produção da arte literária. Com este trabalho, objetivou-se analisar a construção da voz feminina através da memória traumática da personagem Preta Susana, em *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis. A pesquisa consiste em um trabalho bibliográfico e, para tal, levou-se em conta os relatos da personagem, presentes no capítulo nono da obra. Para as discussões teóricas foram utilizados autores como GAGNEBIN (2004), HALBWACHS (2006) e LE GOFF (2003). Firmina foi destaque não apenas por ter sido a primeira romancista brasileira, mas principalmente por tomar a escrita como objeto de denúncia e de valorização da condição humana em suas circunstâncias mais bárbaras, construindo personagens que são donos de sua própria história e capazes de contar suas experiências, contando também, ao mesmo tempo, a trajetória de seus semelhantes.

Palavras-Chave:

Literatura. Memória. História. Escrita Feminina.

Introdução

Ao ser humano, as diversas manifestações artísticas sempre foram indispensáveis como ponto de encontro às suas aspirações, estilo de vida e representação de sua condição social, como forma de denúncia ou de abstração da realidade. Contudo, as artes não necessariamente estão associadas a representarem ou apresentarem funções que venham a defini-las como subordinadas a uma finalidade externa, que não em si mesmas. Comumente o artista toma para si a expressão artística que mais se adequa ou que apresente uma linguagem capaz de dar forma a sentimentos, sensações e ideologias, conteúdo intrínseco do espírito.

A literatura vem sendo, desde os primórdios, uma das principais formas que o homem encontrou de manifestar, através do uso da palavra, sua experiência no mundo, acrescida a um estilo próprio de contar sua condição ou de criar expressões que valorizem o poder da palavra. A esse estilo próprio coube a distinção entre todo e qualquer fazer escrito e aquele que se diferencia como representação artística. O artista da palavra pode dar vazão a uma escrita que reproduza sua criação ou suas vivências mais íntimas ou mesmo coletivas.

Ao longo dos tempos, a literatura sempre teve íntimas relações com os acontecimentos da humanidade, dessa forma, literatura e história são aspectos indissociáveis, muito embora tenha havido tempos em que a exclusão de determinados tipos

sociais foi responsável pelo silenciamento da voz e da memória - fatores relacionados ao percurso histórico-social da humanidade - refletindo nos modos de (re)produção da arte literária.

Alguns acontecimentos históricos, como por exemplo a escravidão, foram temas frequentemente relatados na escrita literária em âmbito mundial e especialmente em obras da Literatura Brasileira. Tais obras assumem, de certa forma, um compromisso para com o tempo em que foram produzidas e com a defesa dos tipos humanos marginalizados, contando sua trajetória de lutas e as várias adversidades pelas quais passaram em razão de sua condição, advinda do preconceito enraizado na sociedade.

A literatura nos ajuda a construir nossa identidade. Nos textos literários, de certo modo, entramos em contato com a nossa história, o que nos dá a chance de compreender melhor nosso tempo, nossa trajetória [...] Como leitores, interagimos com o que lemos. Somos tocados pelas experiências de leituras que, muitas vezes, evocam nossas vivências pessoais e nos ajudam a refletir sobre nossa identidade e também a construí-la (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2016, p. 15).

Em diversas composições artísticas, autores, poetas, músicos e pensadores escrevem sobre a triste história do povo africano no Brasil. Para tanto, buscam inspirações nas raízes da literatura africana, especialmente as de língua portuguesa, onde encontram o passado cultural de um povo que tanto lutou e luta até hoje, pela conquista de dignidade. Mesmo em composições artísticas atuais, como é o caso da letra da música negro rei, de composição de Marcelo Barbosa, Bozzo Barreti e Nil Bernardes; é perceptível os relatos da dura realidade vivida pelo povo africano, desde o seu “sequestro” do continente natal, ao dia a dia nos engenhos e senzalas.

Ayê
Ayê mãe África
Seus filhos vieram de longe
Só pra sofrer
[...]
Prende a tristeza meu erê
Sei que essa dor te faz sofrer
[...]
O sol que queima a face
Aquece o desejo mais que otin
O sal escorre no corpo
E a dor da chibata é só cicatriz
Quem é que sabe como será o seu amanhã
Qualquer remanso é o descanso pro amor de Nanã
Esquece a dor axogun
Faz uma prece a Olorun
Na força de Ogun (BARBOSA; BARRETI; BERNARDES, 2006).

Assim como na letra da canção acima referida, algumas obras literárias se ativeram a retratar a realidade vivenciada pelos povos afrodescendentes, mesmo em séculos passados e distantes dos dias recentes. Tais escritos foram frutos de uma percepção sensível e preocupada com tratamento desumano dado a seus semelhantes. Os autores que se empenharam em registrar tais acontecimentos, utilizaram-se de sua afinidade com as palavras para dar voz àqueles que por sua condição social não podiam falar por si.

Os primeiros romances abolicionistas brasileiros surgiram no século XIX, onde alguns escritores brasileiros, chamando atenção aqui para Maria Firmina dos Reis, foram contemporâneos a essa realidade, considerada pela sociedade como aceitável e dentro da normalidade, mas que, no entanto, os mesmos se rebelaram contra a sociedade da época, pois já conseguiam pensar e visualizar à frente de seu tempo, trazendo à tona a questão.

Esta pesquisa situa-se no escopo da literatura maranhense oitocentista, com enfoque na obra *Úrsula*, de Maria Firmina, considerada a primeira romancista brasileira, tendo sido de suma importância para o desenvolvimento de uma preocupação com a causa abolicionista, uma vez que a escritora também escreveu outras obras dentro da mesma temática, denunciando essa realidade. Firmina foi professora, colaborou com vários jornais e com o desenvolvimento da imprensa local e fundou a escola mista, uma das primeiras escolas de ensino gratuito do país.

Através de seus escritos a autora foi capaz de apresentar a seus leitores, dos mais diferentes tempos, a história e a memória de um maranhão escravagista, de um país que aos poucos caminhava rumo ao desenvolvimento, mas que infelizmente os principais envolvidos nesse processo eram explorados, sobrevivendo em condições de miséria, sub-humana. Maria Firmina, através de seus personagens, construiu uma memória capaz de romper com as barreiras do tempo e do espaço.

Com este trabalho, objetivou-se analisar a construção da voz feminina através da memória traumática da personagem Preta Susana, em *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis. A pesquisa consiste em um trabalho bibliográfico e, para tal, levou-se em conta os relatos da personagem, presentes no capítulo nono da obra. Assim, discutiremos a importância da voz e da memória dos personagens, dentro de obras literárias, e como essas produções refletem em uma construção histórica, onde a literatura também se configura como fonte de registro da trajetória humana, mesmo que atribuída a ela doses de ficção.

Maria Firmina, Romantismo, *Úrsula* e o Cânone Literário

Maria Firmina dos Reis foi uma escritora maranhense, nasceu em 11 de março de 1822, em São Luís - MA. Nascida fora do casamento, afrodescendente e vivendo num contexto de uma sociedade excludente, a escritora durante grande parte de sua vida foi segregada da sociedade ludovicense, sendo, na infância, obrigada a mudar-se da cidade e viver com sua tia, o que foi crucial para sua formação, segundo Mott (1988). Em Guimarães -MA, no ano de 1847, a escritora é aprovada em concurso público para o magistério primário e anos mais tarde, no início da década de 1880, funda a primeira escola mista de educação gratuita do Maranhão, uma das primeiras instituições escolares acessível ao público geral, no Brasil.

Mas o que haveria de contar uma mulher negra, maranhense e desfavorecida socialmente, que viveu no século XIX? Firmina viu a escravidão de perto, apesar de não ter sido escravizada. Como escritora, poetiza e romancista que foi, mesmo sendo mulher, em meio a uma sociedade machista, a mesma conseguiu, com maestria, sobressair-se em meio às adversidades e a todo o conjunto de fatores, que por sua condição social, contribuiriam para que ela fosse apenas mais uma mulher dona de casa, submissa ao marido e pobre, intelectualmente falando.

Contudo, foi justamente com sua dedicação aos estudos e a formação intelectual, que Firmina dos Reis rompeu com os padrões e o futuro que seria esperado para si. A educação foi indispensável para a solidificação da identidade da mulher como ser social. Foi através da escrita que Firmina deixou seu legado. Foi a primeira mulher escritora em um país patriarcal, a primeira a abordar a questão da escravidão em um romance de escrita feminina, mesmo não tendo assinado seu nome como autora. Tais informações já são suficientes para que sejamos capazes de reconhecer a importância de Maria Firmina para as Letras nacionais, embora a mesma por muito tempo tenha sido desconhecida e não faça parte do seleto grupo que constitui o cânone literário nacional.

Maria Firmina dos Reis, foi a primeira mulher, afrodescendente, nordestina e de origem humilde, a relatar no romance *Úrsula* (1859), através de um discurso crítico e denunciativo, tornando públicas as condições a que estavam submetidos o negro e a mulher na sociedade brasileira (DUARTE, 2004, p.203).

De fato, a autora esteve acompanhada de um grande e reconhecido grupo de escritores que produziram no contexto do século XIX no Maranhão. Em um clima de intensa produção intelectual e literária, o Romantismo, tendência literária que se desenvolvia no período, trouxe à literatura brasileira em geral, e à maranhense em particular, uma feição

nacionalista. Inaugurado em 1836, com a publicação de Suspiros poéticos e saudades, de Gonçalves de Magalhães, foi em 1846 que esse movimento literário alcançou a sua expressão máxima, com a publicação de Primeiros Cantos, do maranhense Gonçalves Dias (MORAES, 1977).

Em meio a grandes nomes de escritores masculinos, mesmo tendo escrito obras de qualidade literária inegáveis, Firmina dos Reis teve seu nome camuflado. Uma das grandes razões para que isso tenha acontecido é o simples fato de ter sido mulher e penetrado nesse universo intelectual que era “por direito” reservado aos homens. Dessa forma, a prática de atividades intelectuais como a escrita, tendo em vista a sociedade da época, constitui uma transgressão aos limites, que esbara em interesses de homens poderosos. Para Silva:

Maria Firmina dos Reis construiu uma voz dissonante na literatura do século XIX, principalmente por ser uma mulher escritora, em um período no qual a escrita pública era quase exclusivamente masculina; é voz dissonante também por ser mulata, autodidata, e por escrever sobre os escravos de uma perspectiva completamente diferente de outros literatos (SILVA, 2010, p. 17)

Mesmo à margem, a escrita é sua arma mais poderosa. No prólogo de Úrsula, a escritora em decorrência de sua posição social, reconhece sua obra como “Mesquinha e humilde”:

Sei que pouco vale este romance, porque escrito por uma mulher, e mulher brasileira, de educação acanhada e sem o trato e conversação dos homens ilustrados, que aconselham, que discutem e que corrigem com uma instrução misérrima, apenas conhecendo a língua de seus pais, e pouco lida o seu cabedal intelectual é quase nulo (REIS, 2017, p.1).

Ainda sobre o livro Úrsula, mesmo sabendo do “indiferentismo glacial de uns” e do “riso mofador de outros”, Firmina desafia: “ainda assim o dou a lume” (2017, p.1). Por essa e outras razões a poetiza nunca foi reconhecida, nem teve suas obras aclamadas a ponto de constituírem o conjunto de obras consagradas das letras brasileiras, como ela mesma reconhecia, e por isso, não tinha a intenção de se igualar aos “homens ilustrados”. Não é à toa que o livro passou cerca de cem anos no esquecimento, até ser descoberto e reconhecido como uma raridade literária que apresentava valioso interesse histórico.

O romance foi encontrado numa biblioteca de livros usados, no Rio de Janeiro, em 1962, por Horácio de Almeida, onde depois de análises chegou à conclusão de que a autoria da obra seria de Maria Firmina, tendo identificado o pseudônimo da romancista maranhense. A romancista maranhense desconstruiu como ninguém, a história literária etnocêntrica e masculina padrão vigente até então. Muitos escritore(a)s se encontram às margens dos

cânones, mesmo diante da qualidade de suas obras, o que por si só, já constitui grande motivo para reconhecimento.

A inclusão de novas obras nesse grupo não acarretaria no esquecimento dos canônicos, mas num enriquecimento ao conjunto da literatura global ou de um país, visto ainda, a sinfronicidade da literatura e a diversidade de leitores. Eliot (2010, p. 68) destaca que a grandeza da literatura não pode ser determinada exclusivamente por padrões literários, embora devamos lembrarmos de que o fato de tratar-se ou não de literatura, só pode ser determinado por padrões literários.

O Romance Úrsula, a preta Susana e a Construção da Memória Traumática

Antes de iniciarmos as discussões sobre as peculiaridades presentes na construção da voz e da memória da personagem preta Susana, entendemos ser necessário traçar um breve resumo do enredo da obra, para situar o leitor diante do conteúdo explorado.

Breve Resumo

O romance retrata a história de um amor surgido em meio a divergências sociais entre dois apaixonados, a bela e simples Úrsula e o bacharel Tancredo. Ela, vinda de família simples e humilde, que respirava os ares da escravidão, ele, nobre e educado para cuidar dos negócios da família e casar com uma moça à sua altura. Os dois jovens vivem um amor impossível, desde que se conhecem, até o final trágico de suas histórias.

Porém, é importante destacar que o tratamento conferido aos demais personagens negros, mulheres e a temática da escravidão, presente em toda a obra, revela uma preocupação bem maior em relação àquelas que vinham sendo frequentes no romantismo, como por exemplo, o esforço de construção de uma identidade nacional, o idealismo exagerado e, principalmente, a própria história de amor acaba deixando, até certo ponto, de ser o principal aspecto abordado na obra, que acaba sendo porta voz contra as atrocidades da escravidão.

A memória traumática de preta Susana

Para a análise acerca da voz e da memória traumática da personagem preta Susana, levou-se em conta seus relatos, presentes no capítulo nono da obra Úrsula. Assim, junto aos

fragmentos que revelem tais aspectos, dialogou-se com a teoria, que deu suporte para as discussões propostas.

Preta Susana era uma escrava “liberta” que morava e cuidava da casa de Luíza B, mãe de Úrsula. No entanto, o que parece ser apenas uma personagem figurante, tem toda uma história por trás de sua chegada até a casa da protagonista, uma trajetória que é marcada por dor, angústia e sofrimento, e que é narrada a partir de certo ponto do capítulo homônimo, pela própria Susana.

Logo no início do capítulo, Susana, em diálogo com Túlio, personagem também negro, conversam sobre a dor da separação e a ideia de liberdade trazida por ela. Túlio, que morava na mesma casa que ela, partirá com seu amigo Tancredo (amor de Úrsula), entretanto, Susana tenta-o convencer sobre a falsa ideia de liberdade, a qual ele acredita estar rumando. Em tom de respeito, tratando-a por mãe, Túlio afirma estar trocando escravidão por por ampla liberdade, ao rumar junto ao amigo.

Nisso, a preta o questiona “Tu! Tu, livre? Ah, não me iludas!” (REIS, 2017, p. 70). Através de tal questionamento, seguido de uma exclamação, é perceptível que mesmo já estando liberta, Susana ainda não seja julga livre, e por isso, carrega um enorme peso em seu coração, o que lhe causa dor e angústia. As lembranças são difíceis e associadas a elas estão esses sentimentos que inquietam a mulher. Para ARAÚJO e SANTOS (2007, p. 96) “a memória não obedece apenas à razão [...] ela também está relacionada a sentimentos profundos, como amor, ódio, humilhação, dor e ressentimento, que surgem independentemente das nossas vontades”.

Exposto por um narrador que fala em 3º pessoa, este que nos conta relata que as últimas palavras de Susana (“Tu! Tu, livre? Ah, não me iludas!”), despertaram no coração da velha escrava uma recordação dolorosa. A partir daí a preta começa a descrever ao amigo Túlio toda a sua trajetória de infelicidades, agora narrando: “E esse país de minhas afeições, e esse esposo querido, e essa filha tão extremamente amada, ah, Túlio! Tudo me obrigaram os bárbaros a deixar! Oh, tudo, tudo até a própria liberdade!” (REIS, 2017, p. 71).

A fala da personagem preta Susana nos sugere que sua vida, que ainda será relatada por ela em pormenores, trouxe acontecimentos traumáticos e que o testemunho deles o faz acreditar que a ela nunca será concedida a condição de liberdade. A escrita literária em questão, apesar de ficcional, está intimamente ligada às memórias da personagem que não consegue, mesmo com todos os esforços, através de palavras, representar a situação vivida por ela. Seligmann-Silva (2008) assegura que a literatura de testemunho, por sua relação

com o trauma e o irrepresentável, descortina outra face da literatura, a qual procura tratar de eventos encontrados fora da representação, da simbolização e do sentido.

Um dos maiores diferenciais de Maria Firmina foi o lugar que ela deu às suas personagens, que possuem voz própria e não precisam ser representados por ninguém. Para Duarte (2004, p. 203) *Úrsula* é “uma obra que dar voz a mulher (escritora) e tematiza o negro a partir de uma perspectiva interna – o próprio negro narra sua história cheia de sofrimentos, sonhos e fé”. Assim, através da preta Susana, a escritora nos mostra a percepção sobre a escravidão a partir da voz e da memória de uma mulher negra, que foi arrancada de sua terra, sendo a ela negado de viver e ser feliz ao lado da família. A narração de suas memórias denuncia as atrocidades cometidas contra seres humanos de pele negra, incluindo as mazelas pelas quais passaram nas viagens em porões de navios da África até o Brasil. Esses relatos também demonstram o desejo da personagem e a intenção da autora em construir um país livre da escravidão.

Ao iniciar a recordação de suas memórias ao negro Túlio, este questiona se realmente existe a necessidade de tal rememoração, quando Susana retruca: — Não matam, meu filho. Se matassem, há muito que morreria, pois vivem comigo todas as horas. (REIS, 2017, p. 71). A preta reconhece que as memórias fazem parte de si e que está tão impregnada delas, que mesmo trazendo sofrimento, é precisa lembrá-las e só a morte seria capaz de apagá-las. Ela, então, continua contando sobre seu cativeiro ao jovem Túlio:

Tinha chegado o tempo da colheita, e o milho e o inhame e o amendoim eram em abundância nas nossas roças. Era um destes dias em que a natureza parece entregar-se toda a brandos folgares, era uma manhã risonha, e bela, como o rosto de um infante, entretanto eu tinha um peso enorme no coração. Sim, eu estava triste, e não sabia a que atribuir minha tristeza. Era a primeira vez que me afligia tão incompreensível pesar. Minha filha sorria-se para mim, era ela gentilzinha, e em sua inocência semelhava um anjo. Desgraçada de mim! Deixei-a nos braços de minha mãe, e fui-me à roça colher milho. Ah, nunca mais devia eu vê-la. (REIS, 2017, p. 71).

No fragmento acima é notável que as memórias de Susana nos possibilitam construir o cenário e as diversas características que o constituem, como o ambiente, o clima e a cultura de sua terra natal, informando-nos, inclusive, os produtos mais cultivados naquela terra fecunda. Através das metáforas percebemos a grandeza da natureza, do dia e das horas antecedentes à chegada do triste futuro da negra. Contudo, ela mesma nos alerta, com dificuldade em lembrar, de que pressentia com tristeza e dor no coração, a aproximação da tragédia que mais tarde se anunciara.

Sobre a rememoração, Jeanne Marie Gagnebin alerta que:

Em vez de repetir aquilo de que se lembra, abre-se aos brancos, aos buracos, ao esquecido e ao recalçado, para dizer, com hesitações, solavancos, incompletude, aquilo que ainda não teve direito nem à lembrança nem às palavras. A rememoração também significa uma atenção precisa ao presente. (GAGNEBIN, 2006, p. 55).

A afirmação de Gagnebin nos sugere que, muitas das vezes, o esforço do sujeito ao narrar o testemunho de um acontecimento traumático, ainda mais em se tratando de si mesmo, pode ser completado, possível de ser fragmentado ou mesmo incrementado por trechos de ficção, uma vez que transmitir algo é que difícil de ser narrado pode exigir infidelidade ao passado. Seligmann-Silva (2008, p.70), aponta que “o trauma encontra na imaginação um meio para sua narração. A literatura é chamada diante do trauma para prestar-lhe serviço”.

Analisando os dois trechos abaixo, encontramos o auge do esforço da personagem preta Susana em rememorar o episódio mais traumático de sua vida.

E logo dois homens apareceram, e amarraram-me com cordas. Era uma prisioneira — era uma escrava! Foi em balde que supliquei em nome de minha filha, que me restituíssem a liberdade: os bárbaros sorriam-se das minhas lágrimas, e olhavam-me sem compaixão. Julguei enlouquecer, julguei morrer, mas não me foi possível... A sorte me reservava ainda longos combates. Quando me arrancaram daqueles lugares, onde tudo me ficava — pátria, esposo mãe e filha, e liberdade! Meu Deus, o que se passou no fundo da minha alma, só vós o pudestes avaliar! (REIS, 2017, p. 71-72).

Através da forma como a personagem se expressa, podemos identificar sofrimento e agonia em seus relatos, a dificuldade em reviver através da lembrança os acontecimentos do passado, que ainda no presente os afligia. Nenhum ser humano é capaz de avaliar tamanha dor, só Deus, que tudo vê e tudo sente, poderia compreender tamanha aflição. Palavras também não são suficientes, nem abarcam toda essa carga emocional. A linguagem não dá conta do testemunho.

Meteram-me a mim e a mais trezentos companheiros de infortúnio e de cativeiro no estreito e infecto porão de um navio. Trinta dias de cruéis tormentos, e de falta absoluta de tudo quanto é mais necessário à vida passamos nessa sepultura, até que abordamos às praias brasileiras. Para caber a mercadoria humana no porão fomos amarrados em pé, e, para que não houvesse receio de revolta, acorrentados como os animais ferozes das nossas matas, que se levam para recreio dos potentados da Europa: davam-nos a água imunda, podre e dada com mesquinhez, a comida má e ainda mais porca; vimos morrer ao nosso lado muitos companheiros à falta de ar, de alimento e de água. É horrível lembrar que criaturas humanas tratem a seus semelhantes assim, e que não lhes doa a consciência de levá-los à sepultura asfixiados e famintos! (REIS, 2017, p. 72).

Maria Firmina ao dar vida e voz às suas personagens, principalmente por serem representativas de classes oprimidas, utiliza-se de um discurso que denuncia as mazelas da escravidão, onde o próprio negro fala de sua condição e dos maus tratos sofridos por ações de outros seres humanos. Como vemos na passagem acima, a condição e a natureza humana são colocadas em cheque, sendo questionadas através do relato da negra Susana, que mostra, através da memória, o negro tratado como animal ou objeto de propriedade de um semelhante. Isso provoca um estranhamento por parte do sujeito que fala e até mesmo por aquele que lê, uma vez que normalmente atitudes de tal natureza não deveriam fazer parte da índole humana.

Finalizando a narrativa de sua história enquanto prisioneira que presenciou todos os horrores possíveis, Susana finaliza confessando a Túlio que sofreu “com resignação todos os tratos que se dava a seus irmãos... também os sofri, como eles, e muitas vezes com a mais cruel injustiça. (REIS, 2017, p.73). Diante disso, para ela não há dúvidas, as marcas ficaram e “a dor que tenho no coração, só a morte poderá apagar!” (REIS, 2017, p.73).

Referências

ABAURRE, Maria Luiza M; ABAURRE, Maria Bernadete M; PONTARA, Marcela. **Português: contexto, interlocução e sentido**. - 3. ed. São Paulo: Moderna, 2016.

ARAÚJO, Maria Paula Nascimento; SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. **História, memória e esquecimento: Implicações políticas**. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 79, pp. 95-111, dez. 2007.

BARBOSA, Marcelo; BARRETI, Bozzo; BERNARDES, Nil. **Rei Negro**. Sony BMG. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/cidade-negra/604971/>>. Acesso em 20 jul. 2018.

DUARTE, Eduardo de Assis, Maria Firmina dos Reis e os primórdios da ficção afrobrasileira. [Posfácio]. In: **REIS, Maria Firmina dos Reis. Úrsula; A Escrava**. Florianópolis: Ed. Mulheres; Belo Horizonte: PUC Minas, 2004.

ELIOT, T.S. **Religião e Literatura**. Lisboa: Livros Cotovia, 2010.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Memória, história, testemunho. In: **Memória e (re)sentimento: indagações sobre uma questão sensível**. 2. Ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2004.

MORAES, Jomar. **Apontamentos de literatura maranhense**. 2. ed. São Luís: SIOGE, 1977.

MOTT, Maria Lúcia de Barros. **Submissão e resistência: a mulher na luta contra a escravidão**. São Paulo: Contexto, 1988.

REIS, Maria Firmina dos. **Úrsula**. Coleção acervo brasileiro. volume 2. Cadernos do mundo inteiro. Jundiaí - SP, 2017.

SELIGMANN-SILVA, M. Narrar o trauma: a questão dos testemunhos de catástrofes históricas. **Psicologia Clínica**. [online]. 2008, vol.20, n.1, pp.65-82.

SILVA, Régia Agostinho da. A mente, essa ninguém pode escravizar: Maria Firmina dos Reis e a escrita feita por mulheres no Maranhão. **Revista Leitura: Teoria & Prática**. Campinas – SP, v. 29, n. 56, p. 11-19, 2011.

INVESTIGANDO O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM UMA ESCOLA DA ZONA RURAL NO MUNICÍPIO DE CODÓ-MA¹²⁹

Sandra Regina Gomes Bonfim¹³⁰

Resumo:

Este trabalho visa relatar uma investigação de sala de aula, realizada na Escola René Bayma, no Km 17, zona rural do município de Codó-Ma. O relato em questão tratar de uma observação de uma aula língua português para o 5º ano do Ensino Fundamental: a turma é composta por 21 alunos. O trabalho apresenta uma reflexão sobre a disciplina de língua portuguesa na zona rural do município de Codó e como os alunos interagem com o professor, pois para que o aluno desenvolva alguma competência, ele necessita antes de tudo de um ambiente de socialização, que envolva uma aproximação entre o conteúdo estudado e seu meio social, de acordo com Vygostky (1994). Diante dessas discussões, o trabalho se insere entre os estudos da Linguística Aplicada, da Didática e da etnologia da sala de aula, dentre os quais, selecionamos para essa discussão os trabalhos de Piaget (1999), Breves (2000) entre outros. Por meio da observação, foi possível fazer a descrição do trabalho e da metodologia aplicada pelo professor, além de observar as habilidades linguísticas dos alunos do 5º ano. Parte-se do pressuposto de que é possível construir um ambiente de aprendizagem conjunta, no qual possa existir o envolvimento da turma com o professor, havendo uma aprendizagem mais significativa.

Palavras-chaves:

Língua Portuguesa, Escola do Campo, Aprendizagem Significativa.

INTRODUÇÃO

Este trabalho visa relatar sobre uma investigação realizada em uma escola da zona rural localizada no município de Codó-Ma, Escola René Bayma que fica no Km 17, sendo que o estudo se deu na observação de uma aula de língua português para o 5º ano do Ensino Fundamental. Para tanto, o trabalho tem como objetivo apresenta uma reflexão sobre a disciplina de língua portuguesa e como acontece a metodologia aplicada na aula, na zona rural do município, e como os alunos interpretam as informações passada pela professora. Segundo Vygostky (1994, apud BREVES, 2002), para que o aluno desenvolva alguma competência, ele necessita antes de tudo de um ambiente de socialização, que envolva uma aproximação entre o conteúdo estudado e seu meio social, assim a metodologia se aplicar em criar nexos, entre o aluno e a conteúdo, não somente o em memorizar informações, mas

¹²⁹ Este estudo partiu primeiramente de uma participação como voluntária em um Projeto, desenvolvido pela SMECTI – Secretaria Municipal de Educação, Ciência, Tecnologia e Inovação, que tinha como foco realizar uma revisão com os alunos das escolas com os índices mais baixos de educação, visando por meio de estudo com os alunos tanto da sede (zona urbana) como dos interiores (zona rural) da cidade, afim de melhor as notas para o índice do município na Prova Brasil. O projeto se realizou com a participação dos alunos do IFMA (graduandos de matemática) e da UFMA (graduandos de pedagogia e ciências naturais) nos dias de sábado.

¹³⁰ E-mail: sandraregbonfim@gmail.com. Universidade Federal do Maranhão – Campus VII. Grupo de Investigações do Ensino de Língua Portuguesa (UFMA/CNPq).

desenvolver uma consciência de que, o que está em sala de aula, pode estar fora dela também. Nesse sentido, o que se pode perceber é que o ambiente escolar deve favorecer uma influência mútua, no que diz respeito ao professor/contexto/aluno e o meio escolar.

Diante dessas discussões, segundo Breves (2002), a leitura literária deve ter prioridade, em detrimento do livro didático. A criança e a escola brasileira precisam do professor que domine o código escrito de maneira própria e original, e que instrumentalize seu aluno para tal. Mediante a isso, podemos ver que o professor deve se envolver, não somente ao ensino leitura e escrita no livro didático, mas através de recursos pedagógicos de literaturas na sala de aula, para que haja uma melhor compreensão e que os alunos tenham interação pelo prazer da leitura. De acordo com Piaget,

Toda ação, isto é, todo movimento, pensamento ou sentimento, corresponde a uma necessidade. Toda criança ou adulto só executa alguma ação exterior ou mesmo inteiramente interior quando impulsionada por um motivo e este se traduz sempre sob a forma de uma necessidade (uma necessidade elementar ou um interesse, uma pergunta, etc.) (PIAGET, 1999, p. 16).

Assim, toda ação criativa e inovadora, se dar pela busca de uma resolução de um problema, que corresponde à necessidade de uma criança ou até mesmo de um adulto ao despertar o interesse pela leitura. Ou seja, a partir do momento em que o educador despertar nos alunos, o interesse pela literatura na sala de aula, o mesmo estará contribuindo no processo de ensino e aprendizagem, no que diz respeito a alfabetização presente na escola, através dos conteúdos abordados. É nesse momento, que iremos ver o quanto importante as práticas pedagógicas, para que se possa contribuir no aprendizado e na dificuldade de cada aluno, mediante a cada exercícios desenvolvidos pelo professor, tais como: dramatização, recitação de poema, música dentre outras atividades.

Entretanto, a reflexão sobre as práticas pedagógicas desperta um tipo específico de conhecimento e mudanças da realidade do educador, mediante as suas experiências em sala de aula. Pérez Gómez (1992, apud BREVES), aponta que o conhecimento só pode ser considerado um meio dos processos de reflexão se for interligado significativamente em esquemas de pensamentos mais genéricos, acionados pelo indivíduo ao decifrar a realidade concreta e organizar a sua própria experiência (WENGZYNSKI; TOZETTO, 2012, p. 12)

REFERENCIAL TEORICO

Podemos considerar que as trajetórias pessoais e profissionais, como aspectos que delineiam os modos de atuação do professor, podem revelar suas concepções sobre o fazer pedagógico, em suas salas de aula, assim em muitas das vezes a formação inicial do professor reflete em sua prática com seus alunos (BREVES, 2002). Por que o professor

criativo e inovador não dependem somente de algo que está pronto, mas de tornar-se capaz de elaborar suas próprias técnicas, fazendo assim a diferença em sala de aula, levando o aluno a torna-se pensante capaz de ler e interpretar o que lê, ou seja, levar o aluno a criar, interpretar, perguntar entre outras ações críticas, dessa forma o trabalho do educador será valorizado e estimulador do aluno no processo de ensino-aprendizagem, e servirá para a construção do conhecimento.

Sem dúvida, o professor além de ser educador e transmissor de conhecimento, deve atuar, ao mesmo tempo, como mediador. Ou seja, o professor deve se colocar como ponte entre o estudante e o conhecimento para que, dessa forma, o aluno aprenda a “pensar” e a questionar por si mesmo e não mais receba passivamente as informações como se fosse um depósito do educador. (BULGRAEN, 2010, apud BREVES, 2002, p. 31).

Segundo Albuquerque (2006), as novas metodologias, para o ensino de língua portuguesa, não são bem aceitas por professores/as que estão com mais de 20 a 36 anos de magistério, até mesmo por professoras com formação atual. Os professores têm dificuldades em fazer com que alunos se apropriem dos conhecimentos necessários para uma boa comunicação efetiva e real, geralmente, feito por meio de leituras e de atividades, que é enfatizado pela autora da seguinte forma:

“A referência ao “novo”, ao que se deve ser feito, normalmente implica o estabelecimento de relações deste com práticas antigas, consideradas “tradicionais”. Nesse sentido, a dicotomia que se estabelece entre o ensino tradicional e o inovador constituir uma categoria ampla fundamental nesse processo de apropriação (ALBUQUERQUE, 2006, p. 65)”.

Na pesquisa realizada por Albuquerque, intitulada *Mudanças Didáticas e Pedagógicas no Ensino da Língua Portuguesa: apropriações de Professores*, a autora descreve as mudanças ocorridas nas práticas do ensino de língua portuguesa, conhecidas por meio de relatos de professoras dessa matéria e sua relação com leitura ou o livro de literatura. Essas professoras dizem que houve sim, uma mudança, da forma com elas foram ensinadas por suas professoras, no entanto, enquanto professoras, essas docentes ensinam seus alunos de modo tradicional, ainda de acordo com práticas antigas e ultrapassadas. Com a pesquisa, Albuquerque constata que, “os professores parecem não estar” se servindo dos novos modelos teóricos que estão presentes nos documentos oficiais orientadores da organização da prática docente (ALBUQUERQUE, 2006, p. 11), como dito, os professores parecem não ver com bons olhos, ou ainda, de um modo prático essas novas metodologias do ensino.

No entanto, quando se trata do livro didático, ele é visto como o único recurso a ser usado em sala de aula, é importante que o aluno saiba que, não é somente o livro que tem onde se pode conhecer, mas, também conheça outras formas de se chegar ao conhecimento,

que seja pela leitura informal dissociada da sala de aula, ou seja, ver o livro literário como um lazer e como forma de aprender.

METODOLOGIA

Para os procedimentos metodológicos, tivemos como instrumento de coleta de dados um questionário teste em forma de atividade, que foi realizada na Escola René Bayma, no Km 17, zona rural do município de Codó-MA.

Sendo que o intuito da pesquisa foi investigar a disciplina de língua portuguesa na zona rural do município, e como os alunos interagem com o professor, pois para que o aluno desenvolva alguma competência, ele necessita antes de tudo criar uma relação com o professor.

Por tanto, o questionário desenvolvido disponibilizava de um pequeno texto e cinco perguntas objetivas, onde tivemos como entrevistados três crianças, onde solicitamos que a professora da sala de aula, primeiramente, escolhesse:

- Um aluno que não tinha dificuldades na leitura e na escrita;
- Um que possuía dificuldades na escrita;
- Um que não sabia nem ler e escrever;

RESULTADOS E DISCURSÕES

Ao observar a prática docente na aula de língua portuguesa, no 5º ano do ensino fundamental em uma escola da zona rural no município de Codó, notamos como se dava a prática docente, e qual a metodologia utilizada pela professora, e se a mesma utilizava diferentes técnicas para elaboração inovação de conteúdo. Temos como foco identificar as dificuldades que os alunos tenham no que se refere ao processo de aprendizagem no seu cotidiano escolar. Assim, o que usamos para detectar quais dificuldades, um questionário, com um texto e umas questões para que os alunos respondam depois da leitura.

A professora¹³¹ a parte de uma aula dinâmica, faz uso de leitura literária, usada como forma de interagir com os alunos, e de fazer uma ligação do assunto, por meio de imagens a partir da leitura. Para a realização da atividade a professora se utilizou dos conhecimentos dos alunos para que eles desenhasssem, pois não sabiam ler, e para os que sabem ler escrever, ela propôs que, criassem outro texto a partir do entendimento da leitura.

¹³¹ Participante do Projeto, desenvolvido pela SMECTI – Secretaria Municipal de Educação, Ciência, Tecnologia e Inovação, que tinha como foco realizar uma revisão com o objetivo de melhor as notas para o índice do município.

Perceber que, a professoras trabalhou o conteúdo por meio de textos¹³², como forma de fazer com os alunos conhecesse o uso da língua no texto e no contexto, pode ter sido uma aula de um dia só, mais cremos que tenha sido satisfatória tanto para a professora como também para os alunos, pois uma aula prazerosa para ambos. Foi uma atividade completa, não de forma isolada, como é a análise de sintaxe.

Assim concordamos com Antunes (2003), quando nos diz que,

os conteúdos de língua portuguesa devem se articular em torno de dois grandes eixos: o do **uso** da língua oral e da escrita e o da **reflexão** acerca de usos. Nenhuma atenção é concedida aos conteúdos gramaticais, na forma e na sequência tradicional das classes de palavras, tal como aparência nos programas de ensino de antes (ANTUNES, 2003, p. 22, grifo original).

Ainda de acordo com autora, “o importante é abandonar a escrita vazia, de palavras soltas, de frases soltas, de frases inventadas que não dizem nada porque não remetem ao mundo da experiência ou da fantasia dos alunos (ANTUNES, 2003, p. 115)”.

Quando se abandona essa prática antiga e que não resulta em bons resultados para o desenvolvimento da escrita e da leitura dos alunos, é necessário que o professor perceba em sua prática os efeitos que isso tem em seus alunos, coisa que cremos a professora saber, sabe envolver os alunos e saber se autoavaliar, isso é importante.

Para os alunos foi aplicado uma atividade, como forma de identificar quais as dificuldades de leitura e escrita, questionário teste de duas laudas, seque abaixo:

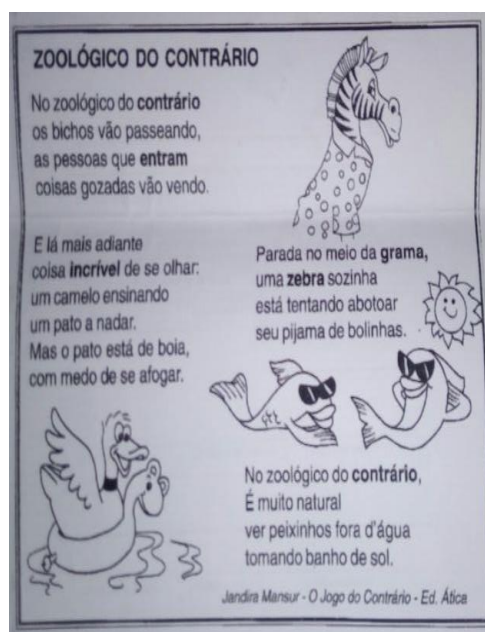


Figura 15. Parte um do questionário.

Esta primeira parte seve para identificar como a criança reagir ao texto, assim caso ela se recuse a ler, significará que ela não sabe ler ou que ler com dificuldade, caso a criança

¹³² Proposta recomendada pelo projeto de revisão para a Prova Brasil.

leia mostrará que, a criança já possui afinidade com textos, e que a forma de seriação desenvolvida na zona rural cause um atraso no desenvolvimento de sua aprendizagem.

ATIVIDADE

1- Na sua opinião, porque a poesia tem esse nome? "ZOOLOGICO DO CONTRÁRIO"?

2- De acordo com a poesia, o que o camelo estava fazendo?

3- Por que o pato estava de boia?

4- O pijama da zebra era?

5- Ordene os pedaços e forme as frases.

podem ser	O cachorro e o gato	bons amigos.
Se tornaram	Os cães e os homens	bons companheiros.
com algumas pulgas.	estava	Meu cachorro

Figura 16. Parte 2 do questionário.

Para a segunda parte, temos uma atividade referente ao texto, para melhor evidencia os resultados, as questões buscam identifica as dificuldades das crianças, assim as questões se mostram de fácil compreensão.

A partir da aplicação dos questionários, chegamos as seguintes respostas, em que os alunos responderam da seguinte formar:

1- Na sua opinião, por que a poesia tem esse nome? "Zoologia do Contrário"?

1º Entrevistado – Era ao contrário por que os animais não poderiam estar vestidos e nem os peixes fora da água.

2º Entrevistado – era o contrário por que não existe zoológico dessa forma.

3º Entrevistado – Obs: Ele não soube responder.

2- De acordo com a poesia, o que o camelo estava fazendo?

Todos os três responderam que o camelo ensinava o pato a nada.

3- Por que o pato estava de boia?

Todos responderam por que não sabia nadar

4- O pijama da zebra era?

Os dois primeiros responderam corretamente, era de bolinha, e o terceiro não escreveu corretamente "boina".

5- Ordene os pedaços e forme frases.

Para esta parte do questionário, apenas os dois alunos que sabem ler, conseguiram responder, os demais alunos, nem se que tentaram responder.

Com as respostas dadas pelas crianças, notamos, que há uma dificuldade encontrada na interação das crianças com o texto, assim também, é possível entender que a professora trabalhou de forma dinâmica com o uso de literatura e a leitura, desse modo, é possível nota que, a língua portuguesa foi trabalhada de forma inteira com as crianças, quando o professor faz uso de práticas reflexivas, é possível para o aluno abstrair mais facilmente, e principalmente quando o professor permitir uma relação de saber par ambos, não focando somente em atividades isoladas.

- Uma gramática descontextualizada amorfa, da língua como potencialidade; gramática que é muito mais “sobre a língua”, desvinculada, portanto, dos usos reais escrita ou falada na comunidade do dia a dia;
- Uma gramática fragmentada, de frases inventadas, da palavra e da frase isolada, sem sujeitos interlocutores, sem contexto, sem função; frases feitas para servir de ligação, para virar exercício;
- Uma gramática da irrelevância, com primazia em questões sem importância comunicativa (...);
- Uma gramática voltada para a nomenclatura e a classificação das unidades; portanto uma gramática dos “nomes” das unidades, das classes e subclasses (...) (ANTUNES, 2013, p. 31).

As práticas denunciadas por Antunes, infelizmente, ainda são práticas que muitos professores repetem em sala de aula. A reprodução do ensino tradicional, faz com que o professor volte a métodos antigos, principalmente porque muitos desses professores não sabem como reagir diante das novas metodologias desenvolvidas para o ensino de língua materna, tendo em vista que muitas das questões teóricas e metodológicas, que têm sido pensadas na atualidade, estão longe do cotidiano escolar, o que causa pouco efeito na realidade prática da sala de aula.

No entanto, é necessário lembrar que “o objetivo da escola é ensinar o português, ou, talvez, mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido” (POSSENTI, 2006, p. 33), a parte de criar condições vemos que uma grande necessidade fazer com que os nossos alunos tomem o gosto pelo aprender, no entanto, a escola acabar que por vezes ou outras não permitindo a criação de condições para o professor realizar seu trabalho, e menos ainda para o aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com a pesquisa, percebemos que, os alunos do interior não são diferentes dos alunos da sede, o que lhes falta pode ser um professor que crie oportunidades para que

os eles possam ver suas possibilidades de produzir o conhecimento. Acreditamos ainda que, a criação de vínculos entre o professor e o aluno, é uma possibilidade de soluções de problemas, assim como a falta de interesse dos alunos em aprender, e até mesmo para o professor em se sentir estimulado pelos seus alunos, que buscam aprender.

A experienciado uso da literatura pela professora se mostrou bem útil, pois os alunos experimentaram uma aula diferente e mais participativa por eles, a forma que a professora utilizou a literatura para envolver a turma, fez com que todos participassem, não de forma obrigada, mais com que já conheciam, está talvez seja uma boa maneira de convencer os alunos, dá-lhes a possibilidades de criar a partir do que já sabem.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Eliana Borges C. **Mudanças didáticas e pedagógicas no ensino da língua portuguesa: apropriação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- ANTUNES, Antunes. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BREVES, Maria Tereza Pereira. Aprendizado e (des)envolvimento do professor-leitor. **Revista LITTERA**. São Luís, v. 1, n. 4, 2002. p. 143-164.
- FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. Parábola Editorial, 2008.
- PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.
- POSSENTI, Sírio. Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDI, João Wanderley et al (orgs). **O texto na sala de aula**. 4. Ed, São Paula: Ática, 2006, p.32-28.
- WENGZYNSKI, Danielle Cristiane; TOZETTO, Soares Suzana. A FORMAÇÃO CONTINUADA FACE ÀS SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A DOCÊNCIA. In: IX ANPED SUL. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. **Anais...**, 2012.

MALABARISMOS E MALANDRAGENS NO TEXTO ACADÊMICO

José Antônio Vieira (UFMA)¹³³

630

Neste trabalho, refletimos sobre a produção escrita de monografias do curso de letras de uma universidade pública. Mais especificamente, analisamos duas produções desenvolvidas por alunos com dois perfis bastante distintos. Um com experiência na iniciação científica e na participação de grupos de estudos e pesquisa e outro que não teve a oportunidade de vivenciar tais experiências. Para tanto, analisamos os recursos linguísticos como uso de conectivos, ilhas textuais, citações e etc, com o intuito de observar os procedimentos que aquele que escreve desenvolve e assim constitui seu modo de escrita.

Compreendemos que apropriar-se de uma teoria é um processo, que pressupõe um percurso de formação que possibilite ao aluno um contato com as teorias que não se limite a repetição dos dizeres dos autores já legitimados, mas que possa fornecer ao aluno subsídios para questionar e articular autores, conceitos e teorias com os quais lida durante sua formação. Neste sentido, escrever um texto acadêmico que testemunhe um percurso de formação pode ser comparado a um malabarismo, no qual é necessário o “domínio” de uma série de procedimentos que garantam uma articulação do discurso produzido com os interdiscursos que o sustentam.

Uma escrita que desenvolve malabarismos é uma produção que evidencie a construção de um texto que ultrapassa o conceito de representação da fala no papel. Considerando que a base da produção escrita é dar condições para que aquele que escreve distancie o escrever do registrar por escrito uma fala, pensamento ou mensagem de terceiros e que escrever um texto acadêmico é produzir uma escrita que demonstre uma participação daquele que escreve, uma produção “malabarística” é aquela que demonstra análises e a articulação entre o dizer de quem escreve com aquele que é utilizado como referencial.

A relação estabelecida entre saberes que constituem o conteúdo de uma área de conhecimento pode desenvolver uma alteração deste modo de escrita, que desconsidera os “malabarismos” que seriam necessários para que uma produção se inscrevesse no mundo. É possível que as formas de utilização de uma teoria desenvolva um modo de escrita caracterizado por procedimentos diferentes, que podem ser considerados como “malandragens”. Temos assim, a possibilidade de uma escrita baseada na reprodução e

¹³³ E-mail: zelettras@gmail.com.

repetição de saberes já legitimados, que é aceita e aprovada como trabalho acadêmico. Assim, entendemos que não é possível estabelecer uma correlação entre a validação de uma produção acadêmica por uma comunidade científica e uma escrita de si.

Neste sentido, temos o objetivo de analisar os mecanismos textuais que apontam para modos de escrita constituídos por “malandragens”, mais especificamente, questionamos: como a malandragem e os malabarismos se materializam na escrita acadêmica?

Para a realização desta reflexão, partimos da concepção escrita proposta por Derrida (2011), quando este afirma que “[...] escrever é retirar-se. Não para sua tenda para escrever, mas da sua própria escritura. Cair longe da sua linguagem, emancipá-la ou desampará-la, deixá-la caminhar sozinha e desmunida”. (p. 98). Isto é, compreendemos que produzir uma escrita na qual o sujeito dá mostras de articular teoria, análise de dados, metodologia em prol da construção de um objeto de pesquisa, permite ao autor retirar-se de si e inscrever-se no mundo.

Desse modo, não desconsideramos que um texto sempre diz algo do seu autor, deixando marcas daquele que escreve, que é inscrito na sua produção e nela se constitui enquanto sujeito. Para escrever seja na academia ou na vida cotidiana, precisamos não só responder as inúmeras perguntas e inquietações que nos cercam, mas, ao mesmo tempo, precisamos considerar normas e convenções que são acordadas a partir da grande variedade de formações discursivas que caracterizam diversos grupos e comunidades científicas.

A necessidade de marcarmos nossa singularidade, aqui entendida como o ato de se inscrever enquanto sujeito do próprio dizer, ou, ser diferente, em meio aos diversos outros discursos que compõem nosso discurso e conseqüentemente, nossa escrita. Trata-se de conseguir, a partir de recursos linguístico-discursivos, garantir, em algum momento, o desvio do que já foi dito, fazendo-se valer de algo novo que auxiliará outros paradigmas e investigações.

Escrevemos de forma que sempre nos remetemos a um leitor, seja este real ou mesmo virtual. Ao mesmo tempo, durante a leitura, criamos a imagem de que, ao escrever, possuímos intenções, que podem ser evidenciadas conforme o percurso realizado na leitura. O que permite a identificação de pistas e dos sentidos produzidos no texto. Por isso, não desconsideramos a relação existente entre quem escreve com sua produção escrita, a constituição do ato de escrever está além da relação de quem escreve com sua escrita “[...] não basta ser escrito, é preciso escrever para ter um nome. É preciso chamar-se. [...]”

(Derrida, 201, p. 99). A produção de uma monografia, pode inscrever e constituir aquele que a escreveu como pesquisador.

A partir da ideia de heterogeneidade discursiva mostrada de Authier-Revuz (2004), notamos que existem várias formas de utilização dos recursos linguísticos que evidenciam a presença de outros discursos numa produção escrita. Todo discurso, em sua constituição, tem uma participação do outro. Este outro se refere tanto a outra pessoa concreta, a qual aquele que escreve faz menção no seu texto, quanto o próprio “inconsciente” do locutor.

Desse modo, podemos notar que a construção de um texto acadêmico tem como parte da sua estrutura a participação de vozes de outros pesquisadores que, de certa forma, auxiliam na formatação de seu discurso e funcionam como meios de argumentação, a partir de paráfrases, de citações etc. A marcação do outro é constitutiva e configura o desenvolvimento de argumentações na escrita, porém, às vezes, é possível perceber a existência de produções escritas que se diferenciam por, ao contrário, de utilizar o dizer do outro que é citado como argumentação e sustentação do discurso que é construído pela produção em questão, se utilizam do próprio dizer para repetir e reproduzir discursos consolidados e reconhecidos na academia.

Authier Revuz (2004) inventaria alguns usos de recursos linguísticos que mostram uma divisão da responsabilidade do dizer, entre o autor teórico e aquele que escreve. Temos como exemplo, os conectivos “de acordo”, “conforme”, “segundo” e etc. Conectivos que podem funcionar controle do discurso de outros autores sobre o discurso do locutor. Além destes casos, temos as ilhas textuais, que se configuram como formas de marcar a voz do outro quando aquele que enuncia se utiliza de uma pequena parte de texto com aspas ou em itálico que se encaixa na ordem sintática de seu próprio texto, deixando-o, de certa maneira, híbrido.

Aquele que escreve, independente da modalidade de trabalho que desenvolve, sabe da existência constitutiva de outros discursos na estrutura do dizer que desenvolve a partir da produção escrita, como também entende que existe procedimentos que normalmente são realizados, como o de articular o discurso que é produzido, com discursos de outros autores. Isso auxilia na argumentação do dizer que é construído, como também fortalece sua sustentação. Porém, não temos indicativos de que construção desses procedimentos de escrita seja intencional, pois, ao nos utilizarmos de formas de marcar a participação de outros discursos em nosso dizer como estratégias de argumentação, não há necessariamente interesse ou conhecimento daquele que escreve em desenvolver ou fazer uso de

malandragens. Comprendemos que a produção escrita é um processo que, dependendo da relação que aquele que escreve estabelece com o dizer de outros autores, como também, os modos de marcação dos discursos que constitui seu próprio dizer desenvolverão procedimentos que podem ser considerados como malandragens.

Como analisaremos duas (02) monografias, descrevemos algumas informações importantes em um quadro, que resume quantitativamente a presença do discurso do outro nestes textos. Esclarecemos que só consideramos as marcações diretas, que de alguma maneira identificam que o discurso não é de quem escreve, mas sim de outro autor que é utilizado como referência. Apresentamos abaixo, elementos que nos possibilitaram refletir sobre o questionamento que realizamos neste trabalho, considerando que as duas monografias foram aprovadas por uma banca e uma delas foi transformada em artigo científico publicado em revista acadêmica.

OBSERVAÇÕES	Monografia 01	Monografia 02
Nº de Páginas totais	37	47
Nº de páginas do capítulo dedicado à resenha teórica	08	11
Nº de páginas do capítulo dedicado à análise de dados	15	18
Nº de citações totais	50	122
Nº de citações de um mesmo autor (mais utilizado)	30	33 – 33
Média de citações por página	03	02
Nº de citações na apresentação/introdução	04	13
Nº de citações do capítulo dedicado à resenha teórica	28	50
Nº de citações do capítulo dedicado à análise de dados	22	49
Nº de citações nas considerações finais	0	11

As duas monografias, que utilizamos como *corpus* neste trabalho, foram produzidas por alunos que vivenciaram formações diferentes, aquele que produziu a monografia 01 não desenvolveu atividades de iniciação científica com ou sem bolsas durante o curso e teve dificuldades para concluir o curso, em razão de diversas reprovações. O outro, que escreveu a monografia 2, diferentemente do primeiro, foi bolsista de iniciação científica durante quase toda a formação e concluiu o curso no período mínimo de semestres letivos.

Observamos que nos dois casos é fácil verificar uma grande quantidade de citações na estrutura dos textos que analisamos, o que tratamos como marcações da voz do outro. É interessante ressaltar que, como descrevemos no quadro, a monografia 02, escrita pelo aluno que desenvolveu atividades de iniciação científica e conseqüentemente, teve mais contato com a leitura de autores e fundamentação teórica, possui o dobro de marcações/citações da monografia 01. Percebemos que a monografia 02, aponta para um maior conhecimento de

número de autores, mas também evidencia a concentração de citações de um ou dois autores quase que em todas as páginas do texto.

Isso demonstra que o contato com um maior número de autores não garante uma articulação desses autores, ou altera a característica de se repetir e reproduzir de maneira excessiva um autor referente. A mudança é em relação à quantidade de citações e de autores mencionados, isto é, ao contrário de realizar a citação de um único autor, temos a marcação de dois autores de maneira excessiva.

As informações deste quadro mostram uma recorrência numérica que aponta para a predominância de um autor na fundamentação do discurso que é produzido no trabalho. Assim, passamos agora a uma outra forma de análise, que nos auxilia a analisar qualitativamente como é desenvolvida a escrita das monografias, no sentido de perceber os procedimentos que são utilizados e desta forma, como podemos verificar a materialização de malandragens que garantem a inserção e validação do trabalho acadêmico em uma comunidade científica.

EXCERTO 01- Monografia 01

01	Conforme Orlandi (2002:21), não podemos considerar o depoimento relatado apenas
02	como um código, ou mero meio de transmitir informações.
03	Para a Análise de Discurso, não se trata apenas de transmissão de
04	informação, nem há essa linearidade na disposição dos elementos da
05	comunicação, como se a mensagem resultasse de um processo assim
06	serializado: alguém fala, refere alguma coisa, baseando-se em um
07	código, e o receptor capta a mensagem, decodificando-a. Na realidade a
08	língua não é só um código entre outros, não há essa separação entre
09	emissor e receptor, nem tampouco eles atuam numa sequência em que
10	primeiro um fala e depois o outro decodifica etc. Eles estão realizando
11	ao mesmo tempo o processo de significação e não estão separados de
12	forma estanque. Além disso, ao invés de mensagem, o que propomos é
13	justamente pensar aí o discurso.
14	Como já discutimos sobre a noção de leitura (Orlandi, 2004), no relato, por se tratar de
15	um material simbólico, não podemos, na perspectiva da A. D, visar compreender o que
16	<i>esse texto está querendo dizer</i> , mas compreender como o discurso faz significar

17	determinados efeitos de sentidos e como esses efeitos de sentidos se significam e
18	funcionam. Em relação às discussões de Orlandi (2002, 2004), compreendemos o
19	relato como o espaço simbólico do discurso sobre a Dança do chorado.
20	Neste material simbólico de análise, os sentidos que se significam e que funciona fazem a partir
21	de um imaginário de unidade e de autoria. De acordo com Orlandi (2001:65), o imaginário de
22	unidade de sentidos produz a textualidade e o discurso imaginário da função-autor.
23	Falando da função-autor tenho dita o que ela constrói uma
24	relação
25	organizada – em termos de discurso - produzindo um efeito
26	imaginário
27	de unidade (com começo, meio, progressão, não contradição e
28	fim).
29	E a isto chamo de textualidade. Toda vez que tenho isso, tenho
30	a função autor, colocando imaginariamente o sujeito na
31	origem do
32	sentido e sendo responsabilizado pela produção.
33	Interessante ressaltar que esse imaginário de textualidade ocorre pelo gesto de
	<i>interpretação</i> . É o gesto de interpretação que possibilitará a materialização do simbólico pelo
	discurso. No depoimento sobre o Chorado, esse imaginário de unidade dos sentidos pode ser
	compreendido ao tratar de maneira sequencial o primeiro, o segundo e o terceiro momento da
	Dança do Chorado. (p. 20-21).

O recorte acima foi retirado da primeira monografia que analisamos, o classificamos como excerto 01, do aluno 01. O trecho que analisamos está no início do capítulo dedicado à análise. É a apresentação de uma citação recuada que traz uma explicação sobre a diferença do olhar sobre um dado linguístico (no caso, o relato) dos estudos da análise do discurso e da teoria da comunicação. Selecionamos esse excerto para mostrar como aquele que escreve inicia o capítulo dedicado à análise de dados de sua investigação sem mencionar o objeto ou mesmo apresentar no capítulo de análise, seus objetivos e a proposta desta parte do seu trabalho. Podemos perceber que o conceito utilizado como fundamentação do trabalho também não é retomado.

Anterior ao dado que recortamos, temos outro capítulo dedicado à transcrição do depoimento relatado de um morador da comunidade quilombola de Vila Bela, nomeado como Sr. Elísio.

Na linha 01, há o uso do conectivo “conforme”, que marca um controle do processo de comunicação, tal como definido por Authier-Revuz (2004). É a marcação de heterogeneidade explícita de concordância com a voz do outro. Indica conformidade do eu com o já dito. Nesse caso, o texto evidencia a afirmação que faz a partir da voz do outro, não há uma articulação do dizer produzido mediante o uso de discursos indiretos ou mesmo de comentários do autor. Compreendemos que para construir um discurso de adequação ou

concordância com o outro, desenvolve-se uma escrita que inclui, em sua estrutura, o discurso daquele que escreve para concordar ou se adequar com o discurso que remete por meio da citação, perceptível entre as linhas 03 e 13.

O texto faz alusão aos conceitos de código e transmissão, numa tentativa de explicar o porquê de utilizar a teoria da Análise do Discurso como base de fundamentação teórica para analisar o seu *corpus*, mas a produção escrita que verificamos não desenvolve ou explica a diferença entre os conceitos de “transmissão de informação” e “processo de significação”.

Na linha 14, vemos uma marcação do mesmo autor da citação recuada, que é apresentada após a locução “Como já discutimos” para fazer remissão à “noção de leitura” do autor marcado. O interessante é que não demonstra um desenvolvimento do conceito de leitura ou há a discussão a que faz alusão em nenhuma outra parte do trabalho. O que se observa é uma marcação nova do mesmo autor para apresentar outro conceito – o de “material simbólico” – ou remeter a teoria que utiliza como fundamentação teórica. Na sequência do texto, na linha 16, há uma marcação (itálico) de uma concepção do autor citado para, na linha 17, apresentar a ideia de efeitos de sentido sem explicá-la. É como se tal termo fosse tomado como senso comum, como se não fosse um conceito.

Na linha 18, há a utilização da locução “em relação”, como forma de remeter a conceitos que, supostamente, todos os leitores conhecem, considerando que não é desenvolvida uma reflexão sobre as “discussões de Orlandi”. O único referencial são as citações diretas apresentadas no decorrer do texto que consideramos como mais uma marcação do discurso de outro autor, como formas de apresentar os conceitos do dizer referenciado.

O texto tenta fazer uma relação entre um conceito teórico e o *corpus* que se propôs analisar, como vemos na linha 19 e 20. Porém, não há desenvolvimento do conceito ou articulação com o *corpus*. Passa-se a ideia de que todos os leitores compreenderão o que “espaço simbólico” ou mesmo sobre o que é o “discurso da dança do chorado”.

Ao final, temos, nas linhas 21 e 22, uma nova marcação, a partir do uso do conectivo “De acordo”, seguido do nome do autor, novamente citado, que aponta para uma tentativa de concordância e conformidade. Na sequência, há a apresentação de outros conceitos sem explicação ou conceituação, como vemos, no caso de “imaginário de unidade e de autoria” e “discurso imaginário da função-autor”, que vão ser desenvolvidos, em seguida, mas por uma nova citação direta da mesma autora já citada por diversas vezes.

É importante notarmos que há uma repetição de conceitos teóricos de uma autora reconhecida e consolidada para conceituar e explicar o que foi mencionado em citações diretas ou em tentativas de paráfrases como o espaço entre as linhas 14 e 22, que demonstram um modo de escrita organizado de forma a dar voz para o outro.

Nas linhas 23 e 28 do texto, temos novamente outra citação direta recuada, que apresenta o conceito teórico citado na linha 22 – “função-autor” –, que não foi conceituado por aquele que escreve, mas comentado a partir de paráfrases. Não vemos, porém, articulação de comentários de quem escreve com os discursos do autor que é citado ou, ainda, com o objeto que a pesquisa do graduando propôs analisar.

Isso pode ser percebido na escrita desenvolvida entre as linhas 29 e 33, quando aquele que escreve tenta relacionar os conceitos apresentados pelas citações do outro com o “depoimento sobre o chorado”, mas não desenvolve uma análise do dado em questão a partir do conceito apresentado pela autora que é referenciada. Como vemos, o texto apresenta diversos conceitos, mas não explica ou articula com o que propõe analisar. Podemos utilizar, como exemplos, os casos de “imaginário de textualidade”, na linha 29, “gesto de interpretação” e “materialização do simbólico”, nas linhas 29 e 30, e “imaginário de unidade dos sentidos”, na linha 31.

Outro fato que pode ser considerado é que a referência que o aluno faz a Orlandi (2002) retoma conceitos que não são especificamente dessa autora, mas um dizer consolidado na comunidade linguística, que o aluno atribui como originado pela autora que é citada, como *material simbólico*, *significação*, *transmissão de informação*, entre outros. Podemos entender essa falha como uma dificuldade própria desse momento de escrita, pois é um período de aprendizagem do graduando e este gênero acadêmico (monografia), pode ser considerado como a primeira escrita de um texto acadêmico resultante de uma pesquisa.

Vemos aqui um exemplo do que temos como trabalho acadêmico. Uma produção que desenvolve um modo de escrita baseado na repetição de discursos de outros autores, procedimentos que podem ser considerados como malandragens. É importante ressaltar que não é possível observar intencionalidade daquele que escreve em desenvolver estas características. Percebemos que este modo de escrita burla o sistema, e a partir da reprodução de discursos já consolidados, faz o aluno e sua produção ser validada e de certa forma, “safa” aquele que escreve do trabalho de desenvolver malabarismos.

É importante enfatizar que não estamos problematizando vontades ou intenções, mas refletindo sobre a possibilidade de que as diferentes formas de escrita estão ligadas as

maneiras que realizamos a articulação dos discursos de outros autores com aquele que estamos produzindo, pois além de constitutivo, esta alteridade nos possibilita fazer relações com os discursos já realizados e assim, temos diferentes procedimentos para se construir um dizer.

Compreendemos que modos de escrita estruturados a partir de malandragens caracterizam uma forma de produção textual que não aponta para uma inscrição de quem escreve. Temos uma produção escrita que aparenta permanecer no nível da oralidade e da audição. Podemos dizer que conhecemos discursos de outros autores através da leitura de bibliografia ou da audição de palestras e reuniões com seus pares em grupos de pesquisas e estudos, mas, na produção escrita como a que analisamos, verificamos o registro do conteúdo da leitura e do que se ouviu. E por estarmos tratando de discursos reconhecidos, temos a convalidação do trabalho por pares de uma comunidade científica, que legitima um modo de escrita consolidado na repetição e não articulação da teoria.

Por fim, verificamos que o texto acadêmico desenvolvido na graduação aponta para a construção de características de escrita que se aproximam a uma ideia de malabarismos textual, como também, de uma “malandragem” de quem escreve, por aproveitar-se de sua relação com os discursos de outros autores, para se incluir em uma determinada comunidade científica.

Referências

AUTHIER-REVUZ, J. **Entre a transparência e a opacidade:** um estudo enunciativo do sentido. Tradução de Leci Borges Barbisan e Valdir do Nascimento Flores Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

DERRIDA, Jacques. **A Escritura e a Diferença.** São Paulo: Editora Perspectiva, 4a edição, Tradução de Maria Beatriz Marques Nizza da Silva, Pedro Lopes e Pérola de Carvalho. São Paulo-SP. Perspectiva, 2011.

THE VICTORIAN PERIOD IN *PYGMALION*, BY SHAW: POWER, CLASS AND GENDER RELATIONS

Odla Cristianne Patriota Albuquerque¹³⁴

Resumo:

Analisa-se as relações de poder, classe social e gênero durante o Período Vitoriano através das personagens Eliza Doolittle e Mr. Higgins na obra *Pygmalion*, do escritor britânico George Bernard Shaw. Parte-se da concepção de que a literatura retrata a sociedade através da voz dos seus autores. Metodologicamente, realizou-se pesquisa bibliográfica para a construção do referencial teórico do estudo. Para tanto, optou-se pelo estudo da teoria da *Cultura Material*, bem como, das ideias de Joan Rockwell do *Fato em Ficção* no uso da literatura para o estudo sistemático da sociedade. Questionam-se o preconceito, o status social e a posição da mulher no Período Vitoriano. Apresentam-se, também, algumas contribuições de Shaw para a literatura e teatro, bem como a influência da obra *Pygmalion* através dos anos e suas adaptações para o teatro e cinema. Evidencia-se que a análise da obra em estudo é a ênfase na importância do uso da literatura para a compreensão de uma era. Reforça-se, também, a ideia de que a maior conquista do ser humano é a sua capacidade de transformação, não só de si mesmo, mas de toda uma sociedade.

Palavras-chave:

Classe Trabalhadora. Gênero. Período Vitoriano. Mulheres Vitorianas. Status social.

Introduction

Pygmalion is a play about a phonetics expert who attempts to make a lady out of an uneducated flower girl, in what one would call a kind of social experiment. Although not as intellectually complex as some of the other plays in Shaw's "theatre of ideas," *Pygmalion* yet explores important questions about social class, human behavior, and gender relations in the Victorian Period rather thoroughly.

Shaw's play derives its name from the famous character in one of the stories in Ovid's *Metamorphoses*, according to which a man by the name of Pygmalion, disgusted by the free and shameful lives of the women of his era, decides to live alone and unmarried. With amazing art, he creates a beautiful statue more perfect than any living woman and names her Galatea. The more he looks upon this statue, the more deeply he falls in love with her, until he wishes that she were more than a statue. Lovesick, Pygmalion goes to the temple of the goddess Venus and prays that she gives him a lover like his statue. Touched by his love, Venus brings Galatea to life. When Pygmalion returns home from the temple and kisses his statue, he is delighted to find that she is warm and soft to his touch.

¹³⁴ Graduada em Letras (Habilitação Inglês) e Mestra em Cultura e Sociedade pela Universidade Federal do Maranhão. Professora da Unidade de Ensino Superior Dom Bosco (UNDB). E-mail: odlachris@gmail.com

Despite the title chosen, Shaw mentions the name Pygmalion only once in the whole play, at the very end, when it is stated that Eliza has never loved Higgins; that the “Victorian” Galatea has never loved her creator, Pygmalion. Because just like the story in *Metamorphoses*, Pygmalion devotes Galatea too much love, and a special but too godlike relation which makes her feel rather uncomfortable and indifferent.

Myths such as this are fine enough when studied through the lens of centuries and the barrier of translations and editions, but it is rather difficult to guess what might happen when one tries to translate such an allegory into Victorian England – the period of British History which includes the entire second half of the nineteenth century, when Queen Victoria ruled the most powerful nation in the world and the British lived a time of industrial progress, colonial expansion, and public care in morals that was also marked by a general earnestness about life and by a confidence that Britain's domestic prosperity and vast holdings overseas were signs of the country's overall righteousness.

Famous for writing “talky” plays in which hardly anything other than humorous chat takes the audience’s attention (plays that the most famous critics of his time called ‘non-plays’), Shaw finds in *Pygmalion* a way to turn the *talk into action*, by showing the fairy tale through the flower girl using the poor way how she talks. In this way, he draws our attention to his own art and absolute creativity in bringing to life, by means of speech, not only Pygmalion's Galatea, but also Pygmalion himself in Victorian England.

More powerful than *Pygmalion* in building up his creation, Shaw can take his characters down as well by showing their faults in such a way that it is the playwright alone, and not some divine will, that breathes life into his characters. While Ovid's Pygmalion may be said to have venerated his Galatea, Shaw's persistent and humorous honesty humanizes both of these archetypes and, in the process, brings drama and art itself to a more contemporarily relevant and human level.

BERNARD SHAW: THE PLAYWRIGHT AT A GLANCE

Not only an outstanding Irish dramatist, but also a journalist, a critic of books, pictures, music and drama, a socialist spokesman, and a leading figure in the 20th century theater, George Bernard Shaw (1856-1950) has gone down in history as a remarkable freethinker, a ruthless defender of women’s rights, and a strong believer of equality of income. These pieces of information are too much important for his readers to read his works between the lines.

Shaw’s Literary Contribution

ISBN: 978-85-7862-785-0

Shaw grew to become what most specialists consider one of the greatest English playwrights, second to Shakespeare only. Others most certainly disagree with such an assessment, but very few question Shaw's immense talent or the plays that his talent produced.

Because his theater was an intrinsically related to his personal life, after a false start as a novelist, Shaw finally broke out in a new direction, as a dramatist, in 1892. However, it was only some twelve years later that he finally overcame the initial opposition he faced and was recognized as an irresistible force in the theater.

It is relevant to point out that his most remarkable and ever-lasting contribution is his plays, and it has been stated that "a day never passes without a performance of some Shaw play being given somewhere in the world." One of Shaw's greatest contributions as a modern dramatist relies upon his establishing drama as serious literature, by negotiating good publication deals for his highly popular plays so as to convince the public that the play was no less important than the novel (FORD, 1972). All of his achievements in this area created the conditions for later playwrights to write seriously for the theater.

Shaw's *Pygmalion* through the years

Of all of Shaw's works, *Pygmalion* is undoubtedly the most beloved and popularly received play, if not the most significant one in literary terms. Several film versions have been made of this play, and it has even been adapted into a famous musical. In fact, writing the screenplay for the film version of 1938 helped Shaw to become the first and only man ever to win the much desirable *Double: the Nobel Prize* for literature (1925) and an *Academy Award* (Best Screenplay for *Pygmalion* in 1938).

In 1938, a non-musical film version of the stage play was released starring Leslie Howard as Higgins and Wendy Hiller as Eliza. It was adapted to film by Shaw, W.P. Lipscomb, Cecil Lewis, Ian Dalrymple and Anatole de Grunwald from the Shaw play. Later, the play was the basis for the musical play and film "My Fair Lady".

The stage musical first opened on March 15, 1956. It ran for 2,717 performances, a Broadway record at the time. The stage musical was later made into a musical film, released in 1964 by *Warner Bros.* The film was directed by George Cukor, that this time brought Audrey Hepburn as Eliza and Rex Harrison reprising his stage role of Higgins. The film was nominated for twelve *Academy Awards* and received eight ones (Best Picture, Best Actor,

Best Director, Best Musical Score, Best Costume Design, Best Cinematography, Best Art Direction, and Best Sound)¹³⁵. It was considered a classic film in the musical genre.

Shaw's *Pygmalion* first appeared in 1912, had its initial performance in 1913, but was only published in 1916, providing entertainment ever since. It is a comedy which highlights universal themes such as class and human relationships, making it timeless and up-to-date.

An Overview of *Material Culture*

According to Prown (1982, p.01), *Material Culture* refers to physical objects from the past; being the study through artifacts of the beliefs - values, ideas, attitudes, and assumptions - of a particular community or society at a given time.

Material culture is the equivalent of verbal culture and learned behavior and together they constitute human activity. Archaeologists seek to study and explain past human activity and the changes that affected it. The term is derived from anthropology and sociology that study distinctive cultures. Archaeologists also try to understand the general articulation of past human societies by inferring what the less permanent aspects of their cultures may have been like from the material record they have left behind and sometimes other sources such as modern anthropological evidence. This way, *Material culture* consists of: artifacts, features, ecofacts and manuports.

Also, *Material Culture* as a study is based upon the obvious fact that the existence of a man-made object is concrete evidence of the presence of a human intelligence operating at the time of its fabrication. The elementary premise is that objects made or modified by man reflect, consciously or unconsciously, directly or indirectly, the beliefs of the individuals who made, commissioned, purchased, or used them and, by extension, the beliefs of the larger society to which they belonged to (EGENTER, 1989).

Moreover, attitudes and behaviors that were anyhow left documented through books or any official papers made the researchers' lives easier. In this Victorian Period particular study there are not only pictures, manufactured household objects, clothes, jewelry, buildings, etc; but also books written about the period itself. By taking Joan Perkin's *Victorian Women* book as support, it is possible to have a great source of the way of life, attitudes, tasks and preventions of women in that period (and also the privileges of men), as well as the relevant relations between female and male counterparts.

By using this method it is possible to gain insights into things that are not fully articulated. For social historians in particular, *Material Culture* is a useful tool to gather

¹³⁵ Data available at <www.filmsite.org> Accessed on July 21, 2018.

information on the groups other than the elites. The life stories of the working class were not often recorded, and very rarely in their own words. By looking at the material objects left behind some of their story can be extrapolated.

Moreover, social fact may be revealed by fiction, even fiction of the most wildly improbable kind. According to Rockwell (1974), there are two general categories of fact which may be obtained through fiction: one is specific information about whether a social institution or custom exists or existed in the society which produced the fiction (the state of technology, the laws, the proscriptions of religion and so on). The other one, and more important one, is the information about values, norms and expectations in the society which may be inferred from the characters' attitudes in fiction and their behaviors. It is also important to point out that writers necessarily reflect their own time and beliefs, which could be the justification for using their fictions to study the facts of their society. Shaw's *Pygmalion* helps us understand his way of thinking his own time and his points of view.

Through this paper, the ways in which *Material Culture* is used to reinforce, undermine and negotiate power, class and gender relations as well as those which Shaw used fiction to expose real History and individual beliefs will be considered.

***Pygmalion* and its social and historical context**

Nineteen-fourteen, the year of *Pygmalion's* London premiere, marked tremendous changes in British society. On July 28, the Austrian archduke Franz Ferdinand and his wife were assassinated in Sarajevo, Bosnia, setting off an international conflict due to a complicated set of alliances which had developed in Europe. Within two weeks, this conflict had erupted into a world war. By the end of World War I (as it came to be known later), 8.5 million people had been killed and 21 million wounded, including significant civilian casualties. The war constituted the most intense physical, economic and psychological assault on European Society in its history; Britain was not alone in experiencing devastating effects on its national morale and other aspects of society.

It is ironic, Hill wrote in his book *George Bernard Shaw* (1968, p. 66), that *Pygmalion*, "written partly to demonstrate that language (phonetics particularly) could contribute to understanding among men, should be closed because of the outbreak of World War I." The war brought out Shaw's compassion, as well as his disgust with the European Societies that would tolerate the destruction of so many lives. When the actress Mrs. Patrick Campbell informed Shaw of the death of her son in battle, he replied that he could not be sympathetic, but only furious: "Killed just because people are blasted fools", Hill (1968, p.

69) quoted the playwright saying. To Shaw, the war only demonstrated more clearly the need for human advancement on an individual and social level, to reach a level of understanding that would prevent such tragic devastation.

Colonialism and the British Empire

In 1914, Great Britain was very much still a colonial power, but while victory in World War I actually increased the size of the British Empire, the war itself simultaneously accelerated the development of nationalism and autonomy in the provinces. Even before the war, British pride in its Empire had reached a climax prior to the death of Queen Victoria in 1901, and the brutalities of the Boer War (1899-1902), fought to assert Britain's authority in South Africa. Still, British society proudly proclaimed that "the sun never sets on the British Empire". To understand how Great Britain became this recognized world power at that time, the reign of Queen Victoria, which is going to be the basis of the study of *Pygmalion* and its characters in this paper, needs to be highlighted.

Queen Victoria's Reign

According to Iannone (1992), this was a period of remarkable change all over the world, and especially in England, with the quick extension of colonialism through large portions of Africa, Asia, and the West Indies, making England the greatest center of world power and relocating the noticeable center of Western Civilization from Paris to London.

The rapid growth of London, with a population of 6.5 million by the time of Victoria's death, evidenced a marked change due to a process of industrialization far from a way of life based on the ownership of land, evolving to a modern urban economy based on trade and manufacturing. Both the spectacular changes in manufacturing and the rapid growth of the British economy, apparently along with the continual expansion of England's colonized territories resulted in mixed, contradictory emotions, with some people applauding change and the superior civilization of England and others expressing more fear and concern about this era of change.

In addition to providing a symbolic unity to the Empire, the long reign of Queen Victoria (1837-1901) gave coherence to British Society at home, through a set of values known as *Victorianism*. Victorian values revolved around social high-mindedness (a Christian sense of charity and service), domesticity (most education and entertainment occurred at home, but children, who "should be seen and not heard," were raised with a strict

hand) and a confidence in the expansion of knowledge and the power of reasoned argument to change society.

By the time of Victoria's death (1901), many of the more traditional mid-Victorian values were already being challenged, as was the class structure upon which many of these values depended.

Industrialization and its Immediate Effects

The growth of industrialization throughout the nineteenth century had a tremendous impact on the organization of British society, which had a tradition of a landed aristocracy and a more hierarchical class system; a pyramid of descending ranks and degrees. Allowing the growth of a commercial middle class, industrialization changed British society into a plutocracy (IANNONE, 1992).

In *Pygmalion*, Shaw focuses on this social mobility which did not widely extend into the lower classes, and kept on propagating the lack of opportunity reflected on Eliza's anxiety over what is to happen to her following Higgins's experiment.

Industrialization brought about a demographic shift throughout the nineteenth century, with more and more agricultural laborers coming to look for work in the cities. Unskilled laborers like Shaw's *Doolittles* competed for limited employment in the middle of the poverty of the central city and were largely at the mercy of employers.

Also, *Pygmalion* suggests the subjectivity of class identity, and the rapid deterioration of many pre-industrial social structures, but, on the other hand, strict class distinctions of another kind persisted. This fact is suggested by the severely unequal distribution of wealth in Britain at the time: during the years 1911-1913, the top 1% of the population controlled 65.5% of the nation's capital (IANNONE, 1992).

Working Women's Condition

The rapid economic changes that occurred during the Industrial Revolution set the perfect stage for women's labor outside of their homes. The urbanization of England during this period pulled people into the cities making the labor force large enough that there was competition for jobs, driving the average wage down. With the male head of the household earning a miserable wage, women and children of the lower class had to work in order to make enough for the family to survive. However, this money was merely for the subsistence of the working class since women were not working to earn money for leisure activities.

The most working-class girls who were born into poor families had to go to work from an early age. In *Pygmalion*, Eliza Doolittle was a representative of the working class women who worked outside home as a flower girl. In spite of being an uneducated flower girl who did not use properly the language of Shakespeare, she tried her best to turn into a lady and cross social boundaries to become a flower shop owner.

Although the Industrial Revolution seemed to open up a means of new opportunity for women looking for work outside the home, that assumption is questionable (PERKIN, 1993). The most common jobs open to working-class women were presented like this: in 1911, 70 percent of all working women were either working as domestic servants, textile workers, or garment workers. Home working also presented itself as a more appealing alternative as mothers could then stay home with their children. These jobs included making cardboard boxes, paper bags, artificial flowers, and brushes as well as covering tennis and racquetballs, mending lace, and embroidering.

A very brief view of *Pygmalion*

Pygmalion is based upon the Victorian era of England. The story turns around Eliza Doolittle, a flower girl from Covent Garden, who agrees to take speech lessons from the Phonetics expert Henry Higgins. She undertakes such an experiment in order to fulfill her dream of working in a flower shop and gain better standards of life.

But Henry Higgins has other plans: he makes a bet with his fellow phonetician Colonel Pickering to see whether Eliza can pass herself off as a Duchess at the Embassy Ball. Eliza's Cockney¹³⁶ trait and impolite manners make Higgins' task an uphill battle. Unfortunately, Eliza succeeds so well that she outgrows her social status and is left with no skills since she has changed her traits and is not a flower girl anymore.

She understands that by learning the language and etiquette of the upper class, she has lost her own identity and cannot “unlearn” what she now knows. She must accept her new identity and embrace a new way of life. Conversely, Professor Higgins cannot see that in his efforts to free Eliza from her class constraints, and move her up the social ladder; he has inadvertently imprisoned her deeper and subjugated her all the more in a role she is not willing to take on.

The Victorian Period in *Pygmalion*

¹³⁶ Cockney: a native from East End London.

The Victorian Period (1837-1901) was a time of revolution and change, for it saw great expansion of wealth, power and culture. During those years the idea of 'invention' was re-invented in a modern way. Victorians created amazing innovation and change in democracy, feminism, unionization of workers, Socialism and Marxism. Above all, it was an age of paradox and power.

In a detailed study of *Pygmalion*, by Shaw, in the light of the *Material Culture*, relations of power, class and gender that were predominant features in the Victorian period are to be scrutinized rather thoroughly, as well as some other important attitudes of this time. The ways in which *Material Culture* is used to reinforce, challenge and negotiate these relations will certainly contribute to this initial analysis.

The topics analyzed in this paper are: the class differences during the Victorian Period, the power differences between the classes and genders, and the gender relations between Eliza Doolittle and Henry Higgins.

Power Relations

The biggest abuse of power is committed by Henry Higgins. Throughout the story, Higgins believes he has power over everyone he meets. He is quite wealthy but doesn't show his money or a high position in society. He shows his unbearable attitudes instead and insists on not being a gentleman to any women. He treats everyone the same "I would treat a duchess as if she was a flower girl." (SHAW, 2003, p. 132)

During the pre-Victorian period (before 1837), it was the norm to treat women in a suppressed manner to destroy any individualistic attitudes. Even though Women's rights started in the early 1840's, a man was still legally able to "lock his wife up and beat her in moderation." (PERKIN, 1993, p. 29) This way, it is possible to notice how valuable a woman was to a man, even if it were her parent.

After Eliza is taken under Higgins' wing, Eliza's father comes to visit her.

Doolittle: Morning, Governor. [He sits down magisterially] I come about a very serious matter, Governor.

Higgins [to Pickering]: Brought up in Hounslow. Mother Welsh, I should think. [Doolittle opens his mouth, amazed. Higgins continues] What do you want, Doolittle?

Doolittle [menacingly]: I want my daughter: that's what I want. See?

Higgins: Of course you do. You're her father, aren't you? You don't suppose anyone else wants her, do you?

I'm glad to see you have some spark of family feeling left. She's upstairs. Take her away at once. (SHAW, 2003, p. 54)

To prove that the transformation wrought by Higgins' in a Cockney flower-girl is possible and common enough, Shaw highlights irreverent joke on the power of the upper class, especially the nobility, when Eliza is finally ready to attend an Embassy Ball after refining her accent and her manners, as the climax. On that evening, dressed in a very expensive gown with jewelry and a stunning hair-do, she talks and acts beautifully and ends up convincing all those at the event that she is of undeniable noble birth:

Hostess: Oh, nonsense! She speaks English perfectly. *Nepommuck:*
Too perfectly. Can you show me any English woman who speaks English as it
should be spoken? Only foreigners who have been taught it speak it well.
Hostess: [...]But if she is not English, what is she?
Nepommuck: Hungarian. And of royal blood...(SHAW, 2003, p. 97)

If all it takes for a woman to be considered graciously bred is to look good and chat prettily about the weather, and anybody can learn how, then what does that say about the upper class' superiority? Nevertheless, being part of the upper class is a little more than *Material Culture*. Especially during the Victorian Period, refinement in speech is considered a matter of far more importance than it is today. If asked our grandfathers and great-grandfathers would have said that the best speech was that of the court and the gentry (PERKIN, 1994).

It seems to be something far from our reality nowadays, but on those days, speaking properly and dressing accordingly were matters of being accepted or refused in society. For the Victorian Society, language is a kind of power as much as being a man.

Class Relations

Shaw's play, like so many of his writings, examines both the realities of class and its subjective markers. The linguistic signals of social identity, for example, are simultaneously an issue of class. This way, the play is based on class differences and on how people can cross class lines by changing the way they dress, act and speak.

Victorian social codes were mainly based on speaking well, acting properly and dressing accordingly. Having money was certainly a must, but having good manners was something that came from the family basis, and could not be only bought.

Some months pass and Eliza finally turns into a lady. Her entrance at the Embassy Ball is awesome. Her way of speaking and dressing impresses everyone at the party, even a Phonetics' expert - one of Higgins's pupils at some time in the past. She deceives the British Society just by changing her questionable manners. Crossing classes' boundaries should be much more than beautiful gowns and nice compliments in a ball. But, that was the way in which the Victorian Society saw class roles: patterns to be followed.

Pickering: [...]I was quite frightened once or twice because Eliza was doing it so well. You see, lots of the real people cant do it at all: they're such fools that they think style comes by nature to people in their position; and so they never learn. There's always something professional about doing a thing superlatively well.

Higgins. Yes: that's what drives me mad: the silly people don't know their own silly business. [Rising] However, its over and done with; and now I can go to bed at last without dreading tomorrow. (SHAW, 2003, p. 103)

Crossing classes' lines does not give Eliza any certainty that her future might be better. Her manners are refined and her language is proper, but belonging to the upper classes required more than that, it needed financial support and she is only a working-class young woman who has learned how to speak according to someone else's standards.

When leaving home to take Phonetics classes, all of Eliza's belongings as a poor flower girl are merely a Chinese fan and a canary cage. In contrast to this, Mr. Higgins has a whole room full of books from floor to ceiling, ornaments, pictures, clothes and silver ware. The difference between these two classes was not just based on the dialect or appearance of a person, as it was established, but also on the type of life that one led in relation to *Material Culture*.

Thus, the *Material Culture* of these two classes was quite different. Even having Eliza all that refinement, there were things, material things; that would still make her one from the working class. She did not have any money, any place to go and no dreams left.

Gender Relations

The relationship between men and women, and how they interact, is often the basis of many novels and plays. Struggle and conflict between them is very evident, yet the meaning and reason for the conflict are sometimes deeper than what is on the outside.

In *Pygmalion*, Henry Higgins picks up Eliza Doolittle to teach her phonetics and thereby 'make her into a lady.' This shows what his idea of a real lady must be. Because of his close relationship with his mother, the ladies he meets are always compared to her in his mind. Mrs. Higgins is well-educated, well-spoken woman who keeps a perfect household. She therefore sets a standard for her son that few women can compete with.

Eliza didn't have any formal education except on how to read, write and count just like most working class women in Victorian times. She often told Higgins: " I dont understand. Im too ignorant." This thought could have been drummed into her as a child. It was obvious to most Victorian female children that they were less important than boys

(PERKIN, 1993). Little thought was given to the education of the majority of English girls – the daughters of the laboring classes.

During the Victorian period, in lower classes, parents wanted a son to carry on the family name and business. There was no sense of disaster when a daughter was born, but parents always favored their sons. According to Perkin (2003), parents spent more on their son's education, food and clothes; because a son's education was an investment on his future. Parents would discuss a son's place of education very carefully, but not a girl's. This was very clear when Mr. Doolittle did not care for Eliza at Mr. Higgins's home selling her for 5 pounds.

One of Henry's faults is that he fervently believes that he made Eliza all that she is. He thinks there is not a single thought in her head that he hasn't placed there himself. He fails to realize Eliza as a strong character of her own, having nothing to do with him. It is exactly for that reason that Eliza is strong, refusing to live under Henry's thumb and being a slave to him.

Liza. Oh! if I only *could* go back to my flower basket! I should be independent of both you and father and all the world! Why did you take my independence from me? Why did I give it up? Im a slave now, for all my fine clothes. (SHAW, 2003, p. 103)

Within a patriarchal society like the one in Victorian England, it was possible to perceive that the role of women could be shaped by men and to the benefit of the male sector of society. Although the Victorian period was the beginning of feminism and parents were starting to allow their daughters get a proper education, it was only to better them into finding a richer husband (PERKIN, 1993).

Gender has a great deal to do with the dynamics between Eliza and Higgins, including the usual tension between them that many audience members would have liked to see fulfilled through a romantic union between them. As Perkin (1993, p. 56) points out, “most working-class women, too, wanted to find a husband, for reasons of status and respectability”. This way, Eliza decides to marry, but not following Higgins' suggestion: “I'll marry Freddy, I will, as soon as he's able to support me.” And that is it, but for those who thought Eliza and Higgins would have a happy end together, Shaw wrote a sequel to his play:

“[...]Put that along with her resentment of Higgins's domineering superiority, and her mistrust of his coaxing cleverness in getting round her and evading her wrath when he had gone too far with his impetuous bullying, and you will see that

Eliza's instinct had good grounds for warning her not to marry her Pygmalion.”
(SHAW, 2003, p. 142)

Having shown that there are no hard and fast rules for social identity, Shaw does not allow his leading character to remain limited within a society in which she can only marry for money.

A few final remarks

Like all of Shaw's great dramatic creations, *Pygmalion* is a richly complex play. It combines a central story of the transformation of a young woman with elements of myth, fairy tale, and romance, while also mixing an interesting plot with the exploration of social identity, the power of science, the relations between men and women, and some other issues.

Higgins's successful transformation of Eliza contradicts the class rigidity of the Victorian Society, demonstrating Shaw's belief in the highly subjective construction of social identities. Shaw believed in human improvement and evolution as the key to social transformation. What Eliza learns by breaking free from Higgins's influence is an independence of thought Shaw believed was a crucial component of personal evolution. This way, he also exposes working class women with their preventions in the Victoria Society as well as their struggles in order to break them through. When Eliza breaks free from Higgins's influence she represents women's attitudes in that time asking for their rights and freedom from a patriarchal society. Through this play, Shaw's characters bring to us a view of that time joining slight humor and real life situations. *Material Culture* is revealed and confirms its purpose through Shaw's themes and situations presented in *Pygmalion*.

Issues of both class and gender arise from the tensions within the play that surround the interactions between Higgins and Eliza and the reader/viewer is able to openly question the values that exist within a society that judges the character of a person on the basis of wealth and education.

In the end, it can be seen that all the events that happened to Eliza are related to events that happened to women during the Victorian Period. Eliza was a lower class female who suffered by the commands and insults of a man who was of upper class. Once she reached the upper class standard Eliza was ignored by the hands that created her. Not being pleased with it, she finally fought back and won the respect of this man. Just like Ovid's Galatea, Shaw's Eliza leaves her Pygmalion and seeks for a better future.

This analysis of *Pygmalion* in the light of the *Material Culture* theoretical basis has certainly contributed to a better understanding of many social, historical and cultural issues

of the Victorian Period, as well as to a clear view of the struggle which a person might face in any effort to change and overcome social barriers and conventions, fighting class and gender stereotypes.

Far from intending to exhaust the subject, this analysis has meant to contribute to emphasize the importance of Shaw's *Pygmalion* to the understanding of an era, as well as to the reinforce the idea that man's most significant and impressive achievement is his own capacity of transformation and improvement, not only of himself but also of the whole society.

REFERENCES

- EGENTER, Nold. **Habitat Antrophology and the Antropological definition of material culture**. 1989. Available at <http://home.worldcom.ch/negenter/450b_AMatCult_MTxE1.html>Accessed on July 21, 2018.
- FORD, Boris. **The Pelican Guide to English Literature: The Modern Age**. England: Penguin Books Ltd, 1972.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo:Atlas, 2002.
- HILL, Eldon C. **George Bernard Shaw**. Boston: Twayne, 1978.
- IANNONE, Roberto Antônio. **A Revolução Industrial**. São Paulo: Moderna, 1992.
- HORNBY, A. S. **Oxford Advanced Learner's Dictionary**. Fifth edition. Oxford: Oxford University Press, 1995
- PERKIN, Joan. **Victorian Women**. London: Cambridge University Press, 1993.
- PROWN, Jules David. **Mind in Matter: An Introduction to Material Culture Theory and Method**. Spring, 1982. Available at < <http://www.ux1.eiu.edu/~cfdar2/his5330.htm>> Accessed on July 21, 2018.
- ROCKWELL, Joan. **Fact in Fiction: The Use of Literature in the Systematic Study of Society**. London: Routledge & Kegan Ltd, 1974.
- SHAW, George Bernard. **Pygmalion**. London: Penguin Books; 2003.

UMA ANÁLISE DA RELAÇÃO DE ENSINO ENTRE PROFESSOR E ALUNO: UMA PRÁTICA EM CONSTRUÇÃO

Alexandra Araujo Monteiro¹³⁷

Resumo:

O presente trabalho visa fazer uma análise das abordagens utilizadas pelo professor nas aulas de literatura do primeiro ano do ensino médio. Este trabalho busca responder o seguinte questionamento: como o professor pode mediar o processo de aprendizagem do aluno do primeiro ano do ensino médio nas aulas de literatura? Para responder esta pergunta, temos como objetivo geral mostrar como o professor tenta interagir e repassar o conteúdo aos alunos nas aulas de literatura. Os nossos objetivos específicos se concentram em: analisar as aulas observadas, registradas por meio de diários de campo; verificar as abordagens utilizadas pelo professor e destacar como ocorre a mediação do professor no processo de aprendizagem do aluno. Para a evolução desta pesquisa, e através da pesquisa de campo realizada em uma escola pública da cidade de Bacabal-Ma recortamos dois diários de campo, que exibem como o professor trabalha em sala de aula com os assuntos de literatura. Diante disso, temos como suporte teórico as leituras de Candido (2011), que, ao discutir sobre a literatura como um direito de todos, mostra a importância desta que é um poderoso instrumento de educação e instrução para a sociedade; Tardif (2002), que comenta sobre o professor enquanto sujeito do conhecimento e reflete sobre o saber-fazer que serve como base ao trabalho dos professores no ambiente escolar; Perrenoud (2002), que aponta algumas práticas reflexivas no ofício do professor e Hoffmann (2009), que sinaliza alguns pontos importantes sobre a avaliação mediadora entre professor e aluno. Portanto, concluímos que, embora a professora explicita uma preocupação em relação ao aprendizado dos alunos preparando uma aula expositiva e dialogada, a docente necessita refletir sobre como mediar a relação de ensino com o aluno de forma aprofundada para que esta prática seja efetivada em sua totalidade no ensino de literatura.

Palavras-chave:

Relações de ensino. Avaliação mediadora. Ensino de literatura.

Introdução

Ao observarmos as aulas de uma turma do primeiro ano do ensino médio em uma escola pública da cidade de Bacabal - MA e, através das observações, elaboramos diários de campo, que descrevem as aulas de literatura observadas, percebemos como em sala de aula, o professor utiliza algumas maneiras, como por exemplo, aulas expositivas em sala de aula. Neste sentido, surge o seguinte questionamento como ponto norteador desta investigação: como o professor pode mediar o processo de aprendizagem do aluno do primeiro ano do ensino médio nas aulas de literatura?

¹³⁷ Acadêmica do terceiro período do curso de Letras com habilitação em Língua Portuguesa na UFMA – Universidade Federal do Maranhão. Email: alexandraaraujo450@gmail.com.
Orientadora: Prof. Dr. Mariana Aparecida de Oliveira Ribeiro. Docente do curso de Letras da Universidade Federal do Maranhão, campus Bacabal. É doutora e mestre em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), na linha de pesquisa: Linguagem e Educação.

Para responder esta pergunta, temos como objetivo geral mostrar como o professor tenta interagir e repassar o conteúdo aos alunos nas aulas de literatura. Os objetivos específicos se concentram em: selecionar os diários de campo das aulas que observamos; verificar as abordagens utilizadas pelo professor e destacar como ocorre a mediação do professor no processo de aprendizagem do aluno.

Ao investigarmos como o professor pode mediar o processo de aprendizagem do aluno, podemos apontar alguns pontos importantes para o avanço das discussões a respeito do ensino de literatura na sala de aula, como também é possível pensarmos a partir desta discussão, sobre novas abordagens que o professor pode utilizar para o ensino de literatura.

Para a evolução desta investigação, e através da pesquisa de campo realizada em uma escola pública da cidade de Bacabal-MA recortamos dois diários de campo, que exibem como o professor trabalha em sala de aula com os assuntos de literatura, bem como demonstra as perguntas que o professor faz em sala de aula, mas em algumas situações não recebe resposta do seu aluno. Neste sentido, percebendo a dinâmica do professor no processo de mediação para com o aluno, consideramos as seguintes hipóteses: O professor, no curso de suas aulas, ao repassar o conteúdo, viabiliza um espaço para que o aluno apresente respostas objetivas. O aluno, por sua vez, apresenta dificuldades na elaboração de uma resposta que corresponda as expectativas do professor.

Consideramos conveniente iniciar esta discussão com o pensamento de Candido (2011), que, ao discutir sobre a literatura como um direito de todos, mostra a importância desta que é um poderoso instrumento de educação e instrução para a sociedade; Tardif (2002), que comenta sobre o professor enquanto sujeito do conhecimento e reflete sobre o saber-fazer que serve como base ao trabalho dos professores no ambiente escolar; utilizamos também o trabalho de Perrenoud (2002), que aponta algumas práticas reflexivas no ofício do professor e Hoffmann (2009), que sinaliza alguns pontos importantes sobre a avaliação mediadora entre professor e aluno.

A importância do ensino de literatura: uma visão interdisciplinar

A literatura pode ser vista como um poderoso instrumento de instrução e educação, uma vez que viabiliza oportunidades de inserção em um novo mundo repleto de fábulas, histórias e estórias ao leitor. Além disso, percebe-se que a literatura, através de suas faces, como aponta Candido (2011, p. 178-179), que é uma forma de conhecimento e significados, e uma forma de expressão, permite que o aluno enriqueça a sua visão de mundo no ambiente escolar.

Pensando por este lado, percebemos a necessidade de o professor de literatura enxergar a necessidade de um ensino interdisciplinar, tendo em vista todos os elementos que compõem o leque de possibilidades que a literatura oferece. Neste sentido, o professor precisa criar uma postura reflexiva enquanto profissional:

Visando chegar a uma verdadeira prática reflexiva, essa postura deve se tornar quase permanente, inserir-se em uma relação analítica com a ação, a qual se torna relativamente independente dos obstáculos encontrados ou das decepções. Uma prática reflexiva pressupõe uma postura, uma forma de identidade, um habitus. Sua realidade não é medida por discursos ou por intenções, mas pelo lugar, pela natureza e pelas consequências da reflexão no exercício cotidiano da profissão, seja em situação de crise ou de fracasso, seja em velocidade de cruzeiro. (PERRENOUD, 2002, p. 13)

Faz-se necessário tornar a prática reflexiva como uma postura permanente no ofício cotidiano de professor, para identificar situações de imprevisibilidade que podem vir a surgir no âmbito escolar na relação entre professor e aluno, tanto em situações de crise quanto de fracasso, ou de possibilidades tendo em vista os diversos elementos ficcionais, poéticos, os quadrinhos, o noticiário entre outras coisas, que a literatura oferece no campo de ensino e no seu campo literário propriamente dito. Nesse sentido, percebe-se a literatura através de uma visão interdisciplinar em todas as suas esferas.

O professor e a avaliação mediadora: o diálogo professor /aluno?

Na tríade professor, ensino e aluno, o professor se torna o protagonista da relação, pois é o profissional que irá mediar a aproximação do aluno com o conhecimento da literatura, bem como de outras áreas do saber. Neste sentido, propomos um questionamento para nortear esta seção de nossa investigação: De que maneira ocorre o diálogo entre professor e aluno?

Buscando responder este questionamento, pensemos na dinâmica de organização das aulas de literatura de uma escola pública da cidade de Bacabal -Ma. Inicialmente, faz-se necessário destacar que a professora A. trabalha com um livro didático, que divide as disciplinas da seguinte maneira: língua portuguesa, literatura e produção textual. Nessa dinâmica de organização, a professora dedica em média dois horários por semana, para ensinar literatura.

O enfoque desta investigação está na turma do primeiro ano do ensino médio, na qual a professora ensina alguns temas de literatura como: Trovadorismo, Humanismo, Classicismo, Romantismo, Quinhentismo, entre outros temas. Neste sentido, percebemos como a professora tenta repassar o conteúdo destes temas de forma clara, expositiva e

dialogada. Para melhor compreensão vejamos a descrição de uma de suas aulas nos diários que elaboramos:

Diário de Campo

Aula Nº 01			
Observador: Alexandra Araujo Monteiro			
Data: 11/04/2018	Turma: 102 Matutino	Nº alunos presentes:	36
Hora de Início	7:32:	Hora do Término:	9:00
Início do Intervalo	9:40	Término do Intervalo	10:00
Tema geral da aula (se houver)	Trovadorismo e Humanismo		
Material geral	Livro didático		
Objetivo geral	Fazer com que os alunos compreendam o trovadorismo e humanismo		
Nº de grandes blocos	Dois Blocos		
Sinopse da aula (até 5 linhas)	A aula ministrada tem como objetivo revisar a aula anterior sobre o Trovadorismo e iniciar a temática do Humanismo.		

Bloco 1

Horário de início: 7:32

Horário de término: 9:00

Descrição

A aula inicia com a apresentação do *Auto da Barca do Inferno*, de Gil Vicente, explicando que a obra é composta de diálogo. A professora pergunta para os alunos “Gil Vicente, foi o que?” e os alunos respondem “pai do teatro”. Em seguida, continua sua explicação sobre o livro que seria escrito todo em teatro, ou, por esse motivo estaria em forma de diálogo. Logo após, retoma o assunto da aula passada sobre Trovadorismo e Humanismo, pedindo aos alunos que peguem o livro e o caderno com o conteúdo da última aula para ser feita uma revisão. Inicia-se com a seguinte pergunta aos alunos “em qual período aconteceram essas duas escolas?”, os alunos respondem “século XII”, “século XV”, a professora pergunta novamente “o nome desse período é?”, os alunos respondem “Idade Média”, e a professora pergunta: “ao falar sobre a Idade Média o que vem em nossa mente?”, os alunos respondem: “princesa”, “castelos”, “reis e rainhas”, “bruxas”, etc. A professora complementa as respostas falando sobre igreja católica que detinha de bastante poder, além disso, fala que somente 2% da população tinha acesso ao estudo por conta da igreja católica que comandava todas as áreas daquele período.

Através do primeiro diário de campo podemos perceber que a professora questiona os alunos sobre o tema e tenta ser didática em todos os momentos da aula, buscando dialogar com os alunos. Além disso, a discente utiliza o livro didático para expor imagens, bem como algumas questões que facilitem o entendimento do aluno sobre o tema em questão. Outro ponto importante a ser destacado, que auxilia o entendimento dos alunos, é a utilização do contexto histórico do movimento literário.

A professora continua fazendo algumas perguntas aos alunos, que em alguns momentos respondem e, em outros, apenas silenciam. Entendemos, contudo, que esse diálogo na perspectiva do relacionamento professor-aluno no ambiente escolar é mais amplo e complexo podendo ultrapassar a conversa, como aponta Hoffman (2009, p. 118). Amplo e complexo pelo fato do surgimento de um sentimento de impossibilidade não só por ocasião da titulação do professor, como também pelo tempo do profissional, que em alguns casos não tem possibilidade de prestar um acompanhamento individualizado. Dando continuidade, passemos para um próximo momento da aula descrita anteriormente:

Diário de Campo

Bloco 1	
Horário de início: 7:32	Horário de término: 9:00
Descrição	
A partir da explanação a professora diz que o que viram até agora foram as características dessas correntes literárias e tenta retomar algumas palavras-chave para que os alunos possam fazer associações na hora do estudo. Logo depois, passa para os exercícios na página 53 do livro didático a respeito do humanismo e fala que dará um tempo para eles responderem e que quer somente as respostas, mas os alunos estão todos dispersos e alguns nem fazem a atividade. Enquanto os alunos respondem a atividade a professora faz a chamada e ao terminar pergunta sobre a primeira questão, uma aluna diz para outra “anota aí a resposta”, e a professora lê a primeira questão do livro e tenta responder em conjunto com os alunos, mas logo em seguida reforça aos alunos que eles colocaram dessa forma a resposta elaborada por ela: “o pronome vossa se refere a amada e o pronome minha ao eu lírico sofredor”, a segunda questão pede para um dos alunos ler e interpretar as questão com os alunos para que eles entendam e resolvam juntos e alguns alunos colaboram, no entanto, novamente é a professora que formula e mostra a resposta. Na terceira questão a professora lê a pergunta pausadamente explicando o que ela quer que os alunos façam para que eles possam formular uma resposta, mas o sinal bate e a aula acaba exatamente as 9:00 hs.	

Neste trecho do primeiro diário observamos que a professora passa uma atividade, mas os alunos permanecem dispersos. Damos destaque ao momento que a professora pede que os alunos façam uma atividade e, logo em seguida, disponibiliza um tempo para o exercício. Nesta situação, uma aluna pede que a colega ao lado anote a resposta da atividade proposta. Em seguida, a professora retoma a atividade sugerindo uma resolução da mesma em conjunto. Porém, a docente é quem elabora a resposta e diz que eles devem copiar da maneira que ela elaborar.

Percebemos que a professora instiga os alunos para pensarem no tema que está sendo trabalhado na sala de aula com perguntas e prioriza uma abordagem que enfatiza a exposição do assunto. Ainda que a docente faça questionamentos aos alunos, percebemos que as suas

perguntas são retóricas, ou seja, a professora pergunta e responde ao mesmo tempo, pois no momento que a pergunta não é respondida pelo aluno, a docente sente que é necessário de formular uma resposta. Hoffman chama o aluno inserido nesta situação como receptor passivo:

Se o jovem é considerado como um receptor passivo dos conteúdos que o docente sistematiza, suas falhas, seus argumentos incompletos e inconsistentes não são considerados senão como algo indesejável e o comprovante de sua reprovação. Contrariamente, se introduzirmos no Ensino Médio e Superior a problemática do erro numa perspectiva construtivista, então esses dados sobre o aluno transformar-se-ão em elementos fundamentais à produção de conhecimento educador/educando. (HOFFMANN, 2009, p.119)

Nesta perspectiva, nota-se como há uma problemática no diálogo entre professor e aluno, pois este último sendo considerado apenas um receptor passivo, pode ser tido como um elemento falho nesta relação dialógica. É necessário que a abordagem do professor seja repensada, assim como a designação do aluno como receptor passivo. Seria o caso, nesse sentido, de o professor, ao encontrar diferentes respostas ou até mesmo o silenciamento por parte dos alunos, revisar a forma de elaboração da questão ou até mesmo a sua anulação pela falta de objetividade como aponta Hoffman (2009, p. 50).

É a análise do cotidiano do professor, em todos os graus de ensino, que nos permite perceber o quanto as suas próprias ideias e determinações imperam sobre as do educando, tolhendo-os em suas possibilidades de discussão, de contra-argumentação, de opinião. (HOFFMAN, 2009, p.49)

Podemos considerar uma influência do professor, suas ideias e determinações, em todos os graus do ensino sobre o aluno, que se sente impedido, diante da titulação do docente, de discutir, dialogar e/ ou contra-argumentar, sentindo-se desestimulado a qualquer possibilidade de comunicação. Desse modo, a aula continua acontecendo somente com a fala do professor e o aluno continua como um elemento passivo, que reproduz, de forma objetiva, todo o conteúdo repassado pelo docente.

Repensando as relações de ensino entre professor e aluno

Com relação à questão do saber dos professores, gostaria de defender hoje a ideia seguinte: se assumir o postulado de que os professores são autores competentes, sujeitos ativos, isso significa que a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saber provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa prática. (TARDIF, 2002, p.119)

Ao propormos o exercício de repensar a relação de ensino entre professor e aluno, consideramos pertinente colocar o primeiro enfoque no professor, que pode ser visto como um autor competente, sujeito ativo, que trabalha no ambiente escolar. Contudo, é necessário

destacar que a prática do professor não se reduz apenas a aplicação de saber proveniente da teoria, mas, deve ser necessariamente, a produção de saberes oriundos da referida prática. Em outras palavras, o professor não deve delimitar a sua prática somente aos saberes que giram em torno da teoria, mas a uma produção de saberes que considere a exploração do conhecimento em sua totalidade, bem como a opinião do aluno.

Diário de Campo

659

Aula Nº Aula 02			
Observador: Alexandra Araujo Monteiro			
Data: 11/04/2016	Turma: 101	Nº alunos presentes:	33 alunos
Hora de Início:	10:50	Hora do Término:	12:00
Início do Intervalo	9:40	Término do Intervalo	10:00
Tema geral da aula (se houver)	Trovadorismo e Humanismo		
Material geral	Livro didático		
Objetivo geral	Recapitular as aulas anteriores sobre o Trovadorismo e Humanismo para reforçar o conteúdo		
Nº de grandes blocos	Dois Blocos		
Sinopse da aula (até 5 linhas)	A aula inicia com a apresentação da proposta do material extra a ser trabalhado nas aulas de produção textual e em seguida é feita uma retomada do Trovadorismo e Humanismo, explicando aos alunos como surgiu, suas características, autoras e obras referente aos respectivos períodos.		

Bloco 1	
Horário de início: 10:50	Horário de término: 12:00
Descrição	
Após apresentar o método a ser trabalhado a professora pergunta aos alunos qual foi a última aula dada por ela, diz que irão concluir a aula de literatura referente o Trovadorismo e Humanismo na página 49 do livro didático para recapitular o que os alunos aprenderam. Pergunta em seguida aos alunos “quando o trovadorismo surgiu?” e os alunos respondem “século XII ao século XIV”. Logo em seguida pergunta aos alunos “como era conhecido este período?” e os alunos respondem “Idade Média”, pergunta também aos alunos “ao pensar sobre a Idade Média deve lembrar de que?” e a professora dá alguns exemplos para que os alunos façam a associação com o trovadorismo. Em seguida, fala um pouco sobre o contexto histórico e as características a respeito do trovadorismo. Pergunta aos alunos “o que é trovador?” , uma aluna responde “uma pessoa independente” , devido esta resposta a professora responde que seria o poeta que cantava, pois naquela época as poesias seriam cantadas e por este motivo o nome era trovadorismo. Mostra aos alunos que o trovadorismo surge nesse contexto de cavalaria, de reinados, de reis e rainhas, além disso, explica sobre a economia predominante daquele período de troca e fala um pouco sobre o feudo e como funcionava e como era composta a hierarquia do período da Idade Média. (grifo nosso)	

Neste diário podemos perceber que, durante a aula, enquanto a professora fala sobre o movimento literário e pergunta o que foi o trovador, uma aluna participa e fala que o trovador significa “uma pessoa independente”. Diante da resposta, a docente silencia, mas, logo em seguida, percebemos que a professora ignora o comentário e dá continuidade a aula explicando o que seria o trovador. Deste modo, surge o questionamento: ignorar seria a melhor alternativa?

Para tentar responder este questionamento pensemos na ocorrência em sala de aula. Quando a aluna responde à pergunta da professora sobre o movimento literário e, em seguida, é ignorada, percebemos nisto uma forma de silenciamento diante de outras perguntas por parte da professora pelo fato de sua resposta não ter sido objetiva. Por outro lado, se no momento que a aluna, ao responder que o trovador foi “uma pessoa independente”, fosse considerada pela docente, possivelmente, esta aluna se sentiria mais a vontade para participar e buscar o aprendizado da aula a sua maneira. Para melhor compreensão, bem como uma alternativa para lidar com situações como esta, vejamos o diálogo refeito sob o viés da reciprocidade entre aluna e professora no que se refere ao conhecimento: A professora pergunta aos alunos “o que é trovador?”, e uma aluna responde “uma pessoa independente”, devido a esta resposta a professora responde da seguinte maneira: “Sim, realmente o trovador foi uma pessoa independente, pois foi um compositor e poeta, que cantava e declamava as suas cantigas nos palácios.

A hipótese que defendo é que, se tarefas de aprendizagem forem consideradas como elementos de investigação do professor sobre o processo de construção do conhecimento descobrir-se-á como reformulá-las para serem adequadas a tal investigação, bem como desencadear-se-ão processos de revisão em relação a determinados conteúdos rotineiramente trabalhados pelos professores. (HOFFMANN, 2009, p. 55)

O processo de construção do conhecimento do professor pode ser realizado a partir das tarefas de aprendizagem em sala no diálogo com o aluno. Considerando a imprevisibilidade do processo de construção do conhecimento, o professor pode descobrir como reformular questões, adequá-las a investigações específicas e estruturar períodos de revisão em relação a conteúdos que necessitem de mais tempo e atenção, considerando não só a teoria, como também o pensamento do aluno.

Algumas considerações

Nesta seção, retomamos novamente a pergunta que deu origem a nossa investigação: como o professor pode mediar o processo de aprendizagem do aluno do primeiro ano do

ensino médio nas aulas de literatura? Buscando responder esta pergunta, iniciamos a nossa investigação falando da importância do ensino de literatura através do pensamento de Candido.

Posteriormente, discutimos sobre o professor e a avaliação mediadora, bem como a relação de ensino entre professor e aluno, buscando refletir sobre a abordagem da professora em uma escola pública de Bacabal, bem como o processo de aprendizagem do aluno.

Em nossa última seção “Repensando as relações de ensino entre professor e aluno”, discutimos sobre uma possível abordagem que o professor poderia ter utilizado em uma ocorrência em sala de aula, quando uma aluna responde de forma subjetiva uma pergunta da professora, que esperava uma resposta clara e objetiva.

Em resumo, após a realização desta investigação, percebemos que a professora no curso de suas aulas, ao repassar o conteúdo, viabiliza um espaço para que este aluno apresente respostas objetivas. O aluno, por sua vez, apresenta dificuldades na elaboração de uma resposta que corresponda as expectativas do professor. Dessa forma, buscamos refletir sobre as práticas de ensino do professor, bem como sobre como o docente media o processo de aprendizagem do aluno.

Referências

- CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.
- HOFFMAN, Jussara. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- TARDIF, Maurice et al. **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

**VIA CRUCIS MATERNA EM O ESTANDARTE DA AGONIA E UMA VARANDA
SOBRE O SILÊNCIO: MEMÓRIA, HISTÓRIA E DITADURA CIVIL-MILITAR NO
BRASIL**

Camila Pereira de Sousa¹³⁸

Resumo:

A Ditadura civil-militar instaurada no Brasil em 1964 não trouxe consequências apenas para os opositores diretos do regime. Assim, pode ser notabilizado que a busca por uma legitimidade se deu pela repressão àqueles com posicionamento político divergente do estabelecido pelo aparato repressivo, mas também o alcance das arbitrariedades atingiu grupos que não se opuseram diretamente ao regime. Nesse ínterim, com o processo de abertura política, ao fim da década de 70, a literatura surgiu como uma forma de denunciar ou apresentar a realidade da época, principalmente dramas e formas de resistências. É nesse âmbito, que esse trabalho possui como objetivo analisar marcas da violência nas personagens Açucena e Luciana, das obras *O estandarte da agonia* e *Uma varanda sobre o silêncio*, respectivamente. Ambas as personagens são mães de desaparecidos políticos e, conseqüentemente, sofreram com as arbitrariedades do regime no decorrer dos suplícios por notícias dos filhos. Para tanto, em um primeiro momento, a abordagem evidenciará como se dá a confluência entre Memória, História e Literatura, uma vez que esses campos se constituem com base em intermediações. Como representação desse liame, será apresentada a configuração sócio-política do período da Ditadura Civil-Militar e, posteriormente, realizada análise do corpus. A metodologia será do tipo bibliográfica e contará com teóricos como Netto (2014), Müller (2017) Pesavento (2003), Pollak (1989), Halbwachs (1990) entre outros. Dessa maneira, através da pesquisa, apresenta-se a literatura como um meio de evidenciar a opressão política do período ditatorial, em específico suas marcas nas personagens.

Palavras-chave:

Via crucis. Materna. Memória. História. Ditadura civil-militar.

INTRODUÇÃO

Há 54 anos iniciou-se um longo período de cessação de direitos democráticos no Brasil. A Ditadura Civil-Militar instalada em 1964, com um golpe que destituiu o presidente João Goulart, perdurou por 21 anos e deixou marcas que ainda persistem na sociedade brasileira. Com a instauração do Ato Institucional nº 5, em 1968, durante o governo do presidente Costa e Silva, o poder Executivo adquiriu o controle para intervir em todos os campos da sociedade. Assim, a repressão e censura política foram acentuadas, bem como a

¹³⁸ Acadêmica do Curso de Licenciatura Plena em Letras Português da Universidade Estadual do Piauí. E-mail: camispereira09@hotmail.com.

Orientadora: Lucélia de Sousa Almeida. Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Doutoranda em Letras pela Universidade de Brasília (UNB). Membro do Grupo Literatura e Cultura, (UNB). Tem experiência na área de Letras Estudos do discurso e Literatura Brasileira, Bakhtinianos, Estudos da Linguagem. E-mail: almeida.lucelia@hotmail.com. Orientadora deste trabalho.

tortura foi institucionalizada sob a justificativa de manutenção da ordem no país, uma vez que naquele ano, como afirma Rezende (2013, p. 91) “[...] os movimentos de resistências criavam uma situação de embaraço para o governo e para o próprio regime”. As consequências das arbitrariedades cometidas durante esse período não atingiram apenas os opositores diretos do sistema. Assim, pode ser notabilizado que a busca por uma legitimidade se deu pela repressão àqueles com posicionamento político divergente do estabelecido pelo aparato repressivo, mas também pela abrangência aos grupos que não se opuseram diretamente ao regime.

Nesse ínterim, com o processo de abertura política, ao fim da década de 70, a literatura irrompeu como uma forma de denunciar ou apresentar a realidade da época, principalmente dramas e formas de resistências. Assim, por meio de escritos, tornou-se possível registrar momentos daquele contexto, estabelecer vinculações com o passado e preservar acontecimentos comuns ao período, com o objetivo também de não serem esquecidos. É nesse âmbito, que esse trabalho possui como objetivo analisar marcas da violência nas personagens Açucena e Luciana, das obras *O estandarte da agonia* e *Uma varanda sobre o silêncio*, respectivamente. Ambas as personagens são mães de desaparecidos políticos e, conseqüentemente, sofreram com a repressão do regime no decorrer dos suplícios por notícias dos filhos. Para tanto, em um primeiro momento, a abordagem evidenciará como se dá a confluência entre Memória, História e Literatura, uma vez que esses campos se constituem com base em intermediações. Posteriormente, como representação desse liame, será apresentada a configuração sócio-política do período da Ditadura Civil-Militar, de maneira específica o contexto de instauração do AI-5 e, em seguida, realizada análise do corpus.

ENTRE MEMÓRIA, HISTÓRIA E LITERATURA: um sutil liame.

História e Literatura

A relação entre História e Literatura gera discussões que se fizeram presentes já na Antiguidade. Ao longo do tempo, obtiveram propagações, foram teorizadas e estabelecem paralelos nos dias de hoje.

Inicialmente, essa discussão pode ser reportada a Aristóteles, em sua *Poética* (2005), na qual ele discorre a respeito da função da obra do poeta, que ao ser ver, não estaria pautada em relatar o que ocorreu, mas em descrever como poderia acontecer, possível na perspectiva da verossimilhança ou conveniência.

Borges (2010), em certos pontos, possui um pensamento que coaduna com o de Aristóteles. Ele também tece peculiaridades que caracterizam a narrativa histórica e a narrativa ficcional. No que corresponde à temática, mesmo ao afirmar sobre um diálogo com a realidade, deixa claro o caráter da narrativa literária e as suas características próprias ligadas ainda ao critério de verossimilhança ou como uma ilusão do real:

Sendo literatura uma forma de ler, interpretar, dizer e representar o mundo e o tempo, possuindo regras próprias de produção e guardando modos peculiares de aproximação com o real, de criar um mundo possível por meio da narrativa, ela dialoga com a realidade a que refere de modos múltiplos, como a confirmar o que existe ou propor algo novo, a negar o real ou reafirmá-lo, a ultrapassar o que há ou mantê-lo. Ela é uma reflexão sobre o que existe e projeção do que poderá vir a existir; registra e interpreta o presente, reconstrói o passado e inventa o futuro por meio de uma narrativa pautada no critério de ser verossímil, da estética clássica, ou nas notações da realidade para produzir uma ilusão de real (BORGES, 2010, p. 98).

Todavia, um marco no início do século XX trouxe uma nova concepção de História e sua interdisciplinaridade. Esse marco foi o surgimento da revista e os estudos teorizados pelo movimento historiográfico chamado *Escola dos Annales*, na França, em 1920. Em oposição à produção historiográfica difundida até então, a escola dissipou um conceito inovador de História, por meio da apresentação de uma nova possibilidade de sua relação com outras disciplinas como caminho para se chegar ao conhecimento histórico.

Essa nova maneira de abordagem da História refletiu na abertura de diversos novos campos de estudos. Dentre as correntes surgidas, uma das mais conhecidas é a História Cultural¹³⁹, que possui como um de seus expoentes o historiador francês Roger Chartier. Ele inovou ao retomar o conceito de história baseado em *representação*. A sua definição consiste basicamente no “instrumento de um conhecimento mediador que faz ver um objeto ausente através da substituição por uma imagem capaz de o reconstituir em memória e de o figurar como ele é” (CHARTIER, 1990, p. 20 apud PRADO, 2012 s/p). No que se refere a esse conceito, Grecco (2014) afirma que ele é a chave para o desenvolvimento do diálogo entre muitas disciplinas, de maneira que também modificou as relações entre História e Literatura. A pesquisadora também declara que por meio dele a Literatura adquire “um novo papel dentro da disciplina da História, como de significativa fonte de análise das diferentes visões de mundo que o homem apresentou em cada tempo e espaço” (GRECCO, 2014, p.

1 A chamada História Cultural pode ser definida, segundo Pesavento (2003), como uma forma da História abordar a cultura, de se pensar nela como um conjunto de significados construídos pelos homens para explicar o mundo. Aliás, a cultura tratada como forma de expressão da realidade que se faz de forma simbólica, de maneira a considerar que os sentidos atribuídos às palavras, ações, coisas e atores sociais se mostrem de forma cifrada.

42). Assim, a área ganha relevância no sentido de ser uma possibilidade utilizada como forma de analisar representações de um determinado tempo, ou seja, uma fonte pautada em pontos de vistas situados em tempos e épocas diferentes.

Pesavento (2003) corrobora o exposto ao relacionar a História e a Literatura. A historiadora converge com o pensamento de Chartier ao considerar primordialmente o estudo das *representações* no âmbito cultural. Segundo ela, essa relação se estabelece no plano epistemológico, através de aproximações e distanciamentos, compreendendo-as como distintas formas de dizer o mundo, que guardam diferentes aproximações com o real. É nesse sentido que “valem-se de estratégias retóricas, estetizando em narrativa os fatos dos quais se propõem falar. São ambas formas de representar inquietações e questões que mobilizam os homens em cada época de sua história” (PESAVENTO, 2003, p. 48). Dessa maneira, fica entendido que tal qual a Literatura, a História também é uma narrativa que expressa representações baseadas em vivências e que, de certa forma, elas funcionam em detrimento de um público a quem se projetam.

No entanto, a autora evidencia que há distanciamentos entre uma narrativa e outra. Ela reitera que a História é orientada pela relação estabelecida com o seu objeto, e possui como objetivo alcançar a verdade sobre o acontecido que disponha de maior proximidade com o passado (*ibidem*, p. 49). Esses objetivos são alcançados com métodos próprios do historiador, que garantirão fazer da História uma espécie de “ficção controlada”. A historiadora também discorre a respeito do conceito de Literatura, apresentada em relação às abordagens da História Cultural no sentido de reaver representações do passado e, para isso, estabelece uma nova perspectiva, a de seu uso pela História. Diante disso, esclarece que a Literatura se insere como uma fonte una, pois possibilita ao historiador ter contato com o que é fruto do imaginário. Para além “permite o acesso à sintonia fina ou ao clima de uma época, ao modo pelo qual as pessoas pensavam o mundo.” (*ibidem*, p. 49).

Pressupõe-se, a partir dessa concepção, que o historiador não se utiliza do texto literário como fonte de verdade, mas sim um ponto de vista do passado, elaborado no momento de sua escritura. Desse modo, contribuirá como fonte de informações de uma determinada época, como comportamentos, valores, a sociedade etc. Por meios dessas considerações, pode-se afirmar que a Literatura e a História se constituem por meio de uma relação de colaboração, como meios de possibilitar a apreensão da realidade, mesmo que possuam singularidades que as coloquem em lugares diferentes, como o caráter limitado ou não de suas narrativas.

Memória e Literatura

De acordo com Braga (2000) desde sempre houve uma confluência entre memória e literatura. Sobre essa relação, ela afirma que se reporta a Homero, numa época em que o alicerce da cultura e educação grega, bem como a maneira de conservar práticas era a declamação poética. Esse era um tempo em que a civilização não tinha domínio da escrita ou a utilizava de forma restrita, portanto, compreende-se o papel atribuído ao poeta de narrar o passado e contar histórias.

Em relação ao conceito de memória, Le Goff (2012) discorre sobre a sua importância como faculdade de conservar algumas informações. Segundo seus postulados, a memória “remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões passadas, ou que ele representa como passadas” (2012, p. 405). Assim, a memória se estabelece com base nas experiências vivenciadas, funcionando com um liame entre o tempo passado e presente.

Ainda no que diz respeito à memória, Halbwachs (1990) pontua duas concepções de memória na qual os indivíduos partilham: a individual e a coletiva. Ele afirma que a memória individual, aquela própria de cada indivíduo, estaria atada a uma memória coletiva, que é construída nos grupos sociais. Nesse sentido, com relação à memória individual, Halbwachs (1990) considera que:

Ela não está inteiramente isolada e fechada. Para evocar seu próprio passado em geral a pessoa precisa recorrer às lembranças de outras, e se transportar a pontos de referência que existem fora de si, determinados pela sociedade. Mais do que isso, o funcionamento da memória individual não é possível sem esses instrumentos que são as palavras e as ideias, que o indivíduo não inventou, mas toma emprestado de seu ambiente (HALBWACHS, 1990, p. 36).

Por conseguinte, Pollak (1992) também disserta noções no que se refere à memória individual e coletiva como constituída por elementos. Desse modo, ao discorrer sobre esses elementos, considera que inicialmente estão àqueles *acontecimentos* no plano pessoal e, em seguida, os denominados por ele como “*vividos por tabela*”, definidos como “vividos pelo grupo ou pela coletividade à qual a pessoa se sente pertencer” (POLLAK, 1992, p. 201). Assim, o autor esclarece que nem sempre o indivíduo participou de fato do acontecimento, no entanto, por estar presente no imaginário, adquire relevância que atesta uma quase impossibilidade de afirmar se ele participou ou não.

Além disso, destaca que se situam como elementos constituintes da memória as *pessoas* e *lugares*. Quanto aos primeiros, as *pessoas*, são denominados como referentes a

personagens encontradas ao longo da vida ou não, de personagens frequentadas por tabela, mas que se modificaram quase em conhecidas. Já os *lugares* são evidenciados como relacionados a uma lembrança, tanto no âmbito individual ou no dos grupos. Em outras palavras, lugares que servem como referência e apoio para a rememoração de algum acontecimento.

De outro modo, o autor apresenta de forma mais específica à memória enquanto processo coletivo, porém seu interesse nessa abordagem está, sobretudo, nos “processos e atores que intervêm no trabalho de constituição e de formalização das memórias” (POLLAK, 1989, p. 04). Por meio dessa perspectiva, ele expõe a memória coletiva como formada por características mais opressoras e coercitivas. Em vista disso, explicita que sua composição está pautada em:

[...] tentativas mais ou menos conscientes de definir e de reforçar sentimentos de pertencimento e fronteiras sociais entre coletividades de tamanhos diferentes: partidos, sindicatos, igrejas, aldeias, regiões, clãs, famílias, nações etc. [...] A referência ao passado serve para manter a coesão dos grupos e das instituições que compõem uma sociedade, para definir seu lugar respectivo, sua complementaridade, mas também as oposições irreduzíveis (POLLAK, 1989, p. 09).

Ele também apresenta a memória configurada como *enquadrada*, reduzida a grupos majoritários e substanciada por meio de um material da história. Esse material é direcionado não apenas como forma de manter as demarcações sociais, mas também ligado a uma reinterpretação do passado à vista de conflitos com o presente e o futuro. Igualmente, evidencia o conceito de *memórias subterrâneas*, surgidas em oposição à “memória oficial”. Elas se caracterizam como pertencentes aos grupos minoritários, excluídos, omitidas por fatores de diversas ordens e, dessa forma, acabam por serem transmitidas oralmente no seio familiar ou na rede de amizades. Entretanto, o autor afirma que “prosseguem seu trabalho de subversão no silêncio e de maneira quase imperceptível afloram em momentos de crise em sobressaltos bruscos e exacerbados” (*ibidem*, p. 04). Assim, mesmo que grupos dominantes tentem neutralizar ou manter o controle sobre memórias de grupos minoritários, elas estão guardadas, mantidas como um meio de resistência.

Nesse âmbito, ao se tratar de reconstrução do vivido, a literatura surge como uma via de narração, por isso está intimamente relacionada com a memória no qual se constituem sucedidos. A condução a esses acontecimentos permite não deixar que sejam esquecidos episódios traumáticos e, dessa maneira, refazer a história.

A CONFIGURAÇÃO E CONSEQUÊNCIA SÓCIO-POLÍTICA DO PERÍODO DA DITADURA CIVIL-MILITAR NO BRASIL

668

Com relação ao cenário configurado ao fim da década de 60, Müller (2017) explica que grupos de estudantes, artistas, entre outros, começaram a se articular mais frequentemente em oposição à política estabelecida. Essa oposição esteve concentrada de maneira mais ferrenha por volta de 1968, principalmente pelas investidas advindas do Movimento Estudantil (ME). No Rio de Janeiro o centro das reuniões estudantis, após a ilegalidade da UNE, foi estabelecido no restaurante estudantil Calabouço. Desse núcleo partiram lutas e protestos por melhorias estruturais no prédio e qualidade da comida. Em virtude de um desses protestos, no dia 28 de março, o estudante secundarista Edson Luis foi morto pela polícia. O fato ganhou amplitude nacional, graças também à ação da imprensa, e foi motivo de manifestações pelo país. Assim, o desfecho da comoção em torno da morte de Edson e das mobilizações que ocorreram ao longo de 1968 foi à instauração de uma política mais repressiva e do Ato Institucional nº 5. Não obstante, cabe destacar como fatores cruciais para a expedição do AI-5 a *Passeata dos Cem Mil* e as críticas do Deputado Márcio Moreira Alves, do MDB, aos militares.

De acordo com Netto (2014) esse último Ato Institucional, no governo Costa e Silva, em 1968, deu início ao período de maior repressão política. Foi por meio dele que o presidente passou a intervir diretamente nos Estados e municípios, cassar parlamentares, suspender a garantia de *habeas corpus*, limitar a ação do Judiciário e instituir a censura prévia aos meios de comunicação. Devido à intervenção no poder Judiciário, as forças militares obtiveram mais liberdade para perseguir e prender opositores políticos. Além disso, a censura à imprensa proibia que se vinculassem denúncias contra os crimes cometidos pelas forças opressoras, pois “tinha por foco as atividades de cunho jornalístico e a publicação de reportagens que pudessem atingir autoridades ou as estruturas de sustentação do regime” (CARVALHO, 2014, p. 80). Com a política de terror institucionalizada, foram oficialmente estabelecidos os Destacamentos de Operação de Informação-Centro de Operações de Defesa Interna (DOI-CODI). Esses órgãos repressores eram destinados ao combate de opositores do regime que, supostamente, ameaçariam a segurança nacional. De modo geral, a ação dessa rede estava pautada na Doutrina de Segurança Nacional¹⁴⁰.

¹⁴⁰Netto (2014, p. 87) discorre que a Doutrina de Segurança Nacional se fundamentou na questão primordial da segurança interna. Para isso, criou um aparato repressivo que permitia detectar os “inimigos internos”, “subversivos”, e destruí-los. Além disso, programou uma política de desenvolvimento econômico figurada no planejamento de assegurar a força militar do Estado.

Corroborando o elucidado, Rezende (2013, p. 49) esclarece que para além das questões políticas, também era perceptível o uso de estratégias psicossociais adotadas pelo governo, com objetivos pautados em “convencer a população de que a sua fórmula de democracia estava ligada a um processo de internalização dos valores que, segundo ela, fundamentavam o movimento militar e seus desdobramentos”. Ademais, tais valores, sobretudo a moral, a preservação da família, os costumes, patriotismo etc. eram tidos pelo regime como “[...] expressão da singularidade da democracia almejada pelo povo brasileiro” (*ibidem*, p. 38). Evidentemente, eles fundamentavam as ações dos militares e eram significativos em muitos grupos sociais, pois envolviam instituições como a família, a igreja, a escola, entre outras. Em virtude disso, compreende-se o estabelecimento dessas vias na busca pelo apoio de parte da população ao golpe e a garantia de sua consolidação, como de fato ocorreu.

Como deslinda Netto (2014), o próximo presidente, Emílio Garrastazu Médici, teve seu governo classificado como os “Anos de chumbo”, pois se configurou como a fase mais repressiva do regime. Durante o seu mandato, 1969-1974, cresceram as acusações de tortura e desaparecimento de opositores. Por outro lado, pelo país surgiam focos de resistência, como o caso da Guerrilha do Araguaia, desarticulada em fins da década de 70. Isso ocorreu antes mesmo do início da atividade guerrilheira, quando as Forças Armadas empreenderam a violência “aterrorizando a população (inclusive recorrendo à tortura contra ela), empregando milhares de soldados e recurso bélicos infinitamente superiores às poucas dezenas de guerrilheiros” (NETTO, 2014, p. 164). Assim, compreende-se que não só esse caso, mas também quaisquer outras tentativas de resistência acabavam desarticuladas pelo aparato repressor.

O processo de atenuação da repressão se daria com o próximo presidente, Ernesto Geisel, em 1974, com o projeto de abertura “lenta, segura e gradual”. De modo semelhante, a tendência à abertura política teve sua continuidade no governo seguinte, com João Baptista Figueiredo (1979-85). Assim, um marco ocorrido foi o estabelecimento da liberdade de imprensa, além da promulgação da Lei de Anistia Política. Por meio dessa lei foi permitida a volta de exilados políticos e libertação dos opositores presos, com exceção dos condenados por “crimes de sangue” e militares expurgados. No entanto, ela também se estendeu aos “atos daqueles que serviram nos aparelhos repressivos: os agentes públicos, civis e militares, que conduziram o terrorismo de Estado.” (*ibidem*, p. 219). Assim, mesmo ao conceder a volta dos exilados e liberdade de muitas vítimas do regime, a lei também serviu como forma

de impedir o julgamento daqueles acusados de cometer crimes e torturas a mando da ditadura.

AS MARCAS DA VIOLÊNCIA SOFRIDA PELAS MÃES EM *O ESTANDARTE DA AGONIA* E *UMA VARANDA SOBRE O SILÊNCIO*

No que concerne à obra *O estandarte da agonia*, de autoria da cearense Heloneida Studart em 1981, é escrita com base nas dificuldades da estilista Zuzu Angel em busca por seu filho desaparecido no período de repressão iniciado no Brasil em 1964. Com relação à delimitação de uma data estabelecida como marco da narrativa, percebe-se que remete ao período de maior repressão política do governo ditatorial, como a narradora aponta na primeira linha do texto: “Tudo isso aconteceu naquele ano em que a censura alcançou até o boletim meteorológico” (STUDART, 1984, p. 07).

Já no que se refere ao seu foco narrativo, ele é caracterizado pela tipologia *narrador-protagonista*, de acordo com a classificação proposta por Norman Friedman (2002). Em conformidade com o que ele pontua, esse tipo é definido por narrar em primeira pessoa, assim “encontra-se quase que inteiramente limitado a seus próprios pensamentos, sentimentos e percepções” (FRIEDMAN, 2002, p. 177). Desse modo, esse narrador se particulariza por narrar à história sob o seu ponto de vista, com base em experiências próprias. Nessa circunstância, a personagem Açucena realiza um trabalho de análise de sua vida, desde a infância até a vida adulta, com o objetivo de compreender a sua formação enquanto sujeito. Para tanto, essa trajetória retomada pela narradora, faz-se através das lembranças contruídas de acordo com a sua vivência no seio familiar e com as pessoas significantes no seu processo de formação, pois como pontua Halbwachs (1990) a memória se apoia na história vivida e, além disso, está atrelada a coletividade na qual o indivíduo é pertencente. É em meio ao contexto do desaparecimento de seu filho e das dificuldades nas quais será submetida que Açucena reporta-se ao passado, ao tempo que transpassa os arquétipos a que esteve subjugada. É nesse sentido que cabe evidenciar educação repressora que a personagem recebeu, principalmente das restrições no seio familiar:

Durante todo o dia, eu sentia vontade de me sentar sobre os joelhos de meu pai, [...]. Mas tinha medo de mamãe, sempre tão ciumenta das menores migalhas do afeto do seu homem. [...] Eu não ousava me aproximar daquele homem tão ferozmente amado e dominado. Crescia pelos cantos, excluída do centro das paixões e desvelos mútuos do casal, pequena figurante sem nenhuma fala. (STUDART, 1981, p. 11).

Nesse sentido, percebe-se como o acontecimento inscrito no contexto repressivo permite que personagem rememore aspectos importantes para a construção de sua personalidade. Além de compreender o porquê de toda a expectativa pousada em torno da figura do filho.

De maneira análoga aos acontecimentos que transcorrem em *O estandarte da agonia*, a obra *Uma varanda sobre o silêncio* (1984), também permite uma percepção sobre a realidade brasileira após a instauração do AI-5. A narrativa foi escrita pelo maranhense Josué Montello, no ano de 1984.

Com relação ao enredo da obra, estruturalmente, ela é dividida em quatro partes, que vão desde o começo da espera pelo filho à revelação de sua morte, anos mais tarde. Sua perspectiva de narração se dá por seguir o tipo *Narrador onisciente neutro*, apresentada por Friedman (2002). A respeito da onisciência, o autor a define como “[...] literalmente um ponto de vista totalmente ilimitado”. (FRIEDMAN, 2002, p. 173). Dessa maneira, ele explica que a narrativa pode ser vista por um ou todos os aspectos. No entanto, ao se tratar de *narrador onisciente neutro*, a história possui como especificidade ser narrada em terceira pessoa e é diferenciada pela ausência de intromissão por parte do narrador, ou seja, ele possui como marca a impessoalidade e a não intervenção na história. Com esse papel, ele permite que seja realizada uma leitura a respeito das ações e do comportamento apresentado pelos personagens e, com mais propriedade, a personagem Luciana. De maneira semelhante à personagem Açucena, da obra *O estandarte da agonia*, através do desaparecimento do filho, a personagem Luciana faz um retrospecto ao seu passado, sobretudo ao momento de seu divórcio no casamento, a partir do qual deposita suas expectativas para o futuro em seu filho. Assim, em uma dos trechos da narrativa, o narrador expõe o posicionamento da mãe perante o filho diante daquela situação: “[...] ficou a lembrar-se que havia sido o filho que a salvara, nos dois anos de solidão resignada, sem o marido ao seu lado” (MONTELLO, 1984, p. 36).

Ao retornar a obra *O estandarte da agonia*, percebe-se, nos primeiros capítulos que Luis já está ausente. Assim, Açucena dá prosseguimento à narrativa por meio de sua busca. Para isso, conta com ajuda de seu vizinho Argemiro, ele e Açucena percorrem lugares em buscas de notícias de Luis, inclusive, vão até uma moça, chamada Alice Melo, que está presa no Presídio de Mulheres de São Judas Tadeu. Nesse momento da narrativa é possível perceber uma proximidade com a vida da autora, pois o cotidiano do presídio é descrito da

mesma forma como ela descreve, em uma entrevista concedida ao *Núcleo de Memória Política Carioca e Fluminense*, sobre o período em que esteve presa.

De modo semelhante, como já mencionado, a obra *Uma varanda sobre o silêncio*, gira em torno de uma mãe, Luciana, na procura pelo seu filho Mario Júlio, que representa o perfil de uma juventude em busca de uma sociedade mais justa e em oposição à repressão estabelecida no período ditatorial brasileiro. Ele é descrito como se ultimamente houvesse mudado o seu comportamento, estava introvertido e estudava livros sobre política, economia, revoluções e críticas à burguesia com inspiração *Marxista*. A respeito de seu desaparecimento, é notabilizado no mesmo dia em que transcorre o sequestro e morte de um filho do Embaixador americano no Brasil.

Como afirma Netto (2014, p. 112) sobre situação dos países capitalistas centrais no período de 68, a juventude rebelde adquiria uma “complexa e problemática explosão contestatória, tendências artísticas, mudanças culturais, posturas filosóficas, lutas sociais e posições políticas muito diferentes”. Assim, é observável no trecho abaixo, como é evidenciado na obra o comportamento de parte da juventude, as denúncias e a revolta perante a situação na qual se encontrava o país naquele momento:

Somente os moços, no ambiente alarmado, reagiam à coerção da Polícia, pregando cartazes, distribuindo volantes, pichando muros e fachadas, organizando passeatas, sobretudo no âmbito das universidades, a despeito dos cavalarianos que por lá irrompiam, brandindo porretes, soltando bombas de gás lacrimogêneo. (MONTELLO, 1984, p. 70)

Após o sucedido com o filho, Luciana conta com o apoio de Tio Acrísio, um parente de seu ex-marido, conhecedor de muita gente envolvida na polícia e sensato em relação à situação delicada em que a sociedade estava imersa. Em um determinado momento, Tio Acrísio decide procurar seu amigo da época da faculdade, o Chefe de Polícia Manuel Faustino, em busca de informações. Após uma conversa, volta para casa sem notícias. Mesmo assim, depois de alguns dias depois, Luciana é chamada para depor na Delegacia, onde é submetida a uma série de perguntas sobre o filho que a deixaram exausta. É nesse tempo no interrogatório que tem a casa invadida por homens da polícia, na qual fica claro os abusos cometidos pelas forças repressoras:

Imagine o senhor que eu tivesse saído de casa, deixando as janelas escancaradas, e que, ali, na minha ausência, tivesse entrado um furacão. Tudo revolvido, Tio Acrísio. Tudo. Até os quadros das paredes tinham sido revistados, para ver se ali havia algum cofre. [...]. Não pense o senhor que aquilo era obra de assaltante. Não, senhor. Apareceram uns homens da Polícia, todos armados. [...]. Eu queria que o senhor visse como ficou o quarto do Mário Júlio. Examinaram livro por livro, papel por papel. Bateram não sei quantas fotografias. Arrombaram as gavetas.

ISBN: 978-85-7862-785-0

Reviraram o colchão da cômoda, e ainda carregaram o caderno de telefone, as notas de estudo (MONTELLO, 1984, p. 89).

Esse clima de insegurança foi comum à parte da população brasileira durante a vigência do regime ditatorial, principalmente quando a instauração com AI-5 admitiu poderes supremos as forças repressoras.

Nos capítulos finais da obra, também é perceptível uma aproximação entre história e literatura, pois a personagem é convidada a participar de uma manifestação pela anistia política, episódio que remete aos atos realizados pelo Movimento Feminino Pela Anistia (MFPA): “[...] por cima das cetenas e cetenas de cabeças aglomeradas, pontilhavam cartazes, com dizeres variados: *Liberdade, Anistia, Justiça para nossos mortos, onde está meu noivo?*”(*ibidem*, 1984, p. 301)

A personagem Açucena, de *O estandarte da agonia*, também encontra obstáculos perante a situação na qual se depara. O tempo passa e notícias falsas surgem, inclusive, quando relata a um general sobre possíveis informações anônimas que recebe, a personagem tem como resposta: “Existe um sádico nesse quartel de Tijuca que costuma telefonar às mães para dizer mentiras.[...] Trata-se de um psicopata querendo caluniar as forças de ordem” (STUDART, 1984, p. 74). Essa política de refutar denúncias sobre tortura foi recorrente durante todo o regime civil-militar, assim, mais uma vez a narrativa expõe situações costumeiras do citado período, pois como afirma Resende (2013) a “fórmula de democracia” apresentada pelos dirigentes militares insistia que não seria concebidas formas de violações de direitos humanos.

O envolvimento de Açucena contra o regime civil-militar, mesmo que de forma indireta, cresce. Apesar do sofrimento relatado, ela sente que todo o seu envolvimento é uma forma de aproximação com o filho, com os ideais partilhados por ele.

Antes nunca imaginara como se sentem as pessoas perseguidas. Lia com indiferença os casos de perseguição: “Prostituta bota fogo na roupa para não ser presa”; “Policiais incendiam barraco de muambeiro em Niterói”. Agora sabia como se sentem os acuados. Deixava de viver à deriva, entre corpos que boiavam, descendo simplesmente a correnteza, deixando-me levar. Eu começava a levantar a cabeça fora d’água, a me tornar um alvo.(STUDART, 1981, p. 149)

Em uma de suas idas ao quartel, recebe de Argemiro o pedido para que mude de roupa. “Pedi que eu tomasse um banho frio e mudasse de roupa. Devia me vestir com um vestido sóbrio, que não perturbasse o coronel. Um vestido simples como uma ordem. Um vestido totalitário”(*ibidem*, 1981, p.50). Nesse episódio, nota-se que a negação do direito de

escolha da roupa que deveria vestir é um reflexo não só da opressão política, mas também da visão de uma sociedade machista a respeito do papel designado a mulher.

Em outra situação, por intermédio de seu advogado, encontra-se com um jornalista interessado em sua atuação e resistência, contudo é advertida sobre a censura e a impossibilidade de denunciar o desaparecimento do filho. Com relação à restrição que a personagem encontra ao procurar o jornalista, nota-se a consequência da postura exigida à imprensa no período ditatorial, pois como defendido por Carvalho (2014) o regime não permitiria a disseminação e exposições a respeito de sua política repressiva.

CONCLUSÃO

Por meio da análise em torno dos acontecimentos que atingiram as personagens centrais das narrativas *O estandarte da agonia* e *Uma varanda sobre o silêncio*, cujos fatos decorrem em um cenário político autoritário comum a ambas, sobretudo após a acentuação do aparato repressor, com a instituição do AI-5, conclui-se que as protagonistas têm suas vidas marcadas pelo sofrimento em consequência da repressão e cerceamento da liberdade de expressão. Da mesma maneira, a trajetória das mães notabilizada desde o início das narrativas faz-se através de tentativas de resistências em meio aos percalços encontrados.

A exposição de fatos ocorridos, dos anos de repressão, a violência, a censura realizada através das narrativas adquire pertinência quando emana da representação das minorias, aquelas olvidadas pela história dada como oficial, o que se torna possível quando utilização do material histórico adquire arranjos singulares que fazem parte da escrita literária. Nesse mesmo sentido, observa-se também a maneira como a representação da violência contra as personagens se estabelece como via para preservar a memória a respeito da história da ditadura, adquirindo um caráter de conscientização.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. Poética. A In: ARISTÓTELES, HORÁCIO, LONGINO. **A poética clássica**. Introdução por Roberto de Oliveira Brandão; tradução direta do grego e do latim por Jaime Bruna. 12. ed. São Paulo: Cultrix, 2005.

BORGES, Valdeci Rezende. História e Literatura: Algumas considerações. In: **Revista de Teoria da História**. Ano 1, Número 3, junho/2010. Universidade Federal de Goiás.

Disponível

em:

<<http://www.historia.ufg.br/uploads/114/originalARTIGO%205BORGES.pdf?1325259086>> . Acesso em: 09 maio 2018.

BRAGA, Elizabeth dos Santos. **O trabalho com a literatura:** memórias e histórias. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/32359>>. Acesso em: 13 maio 2018.

CARVALHO, Lucas Borges de. **Censura política à imprensa na ditadura militar:** fundamentos e controvérsias. Revista da Faculdade de Direito –UFPR, Curitiba, vol. 59, n. 1, p. 79-100, 2014. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/direito/article/download/36349/22401>> . Acesso em: 12 maio 2018.

CUNHA, Cecília. **Uma escritora feminista:** fragmentos de uma vida. Rev. Estud. Fem. vol. 16. Florianópolis Jan./Apr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2008000100028>. Acesso em: 13 maio 2018.

FRIEDMAN, Norman. **O ponto de vista na ficção:** O desenvolvimento de um conceito crítico. Tradução: Fábio Fonseca de Melo. Revista USP, São Paulo, n. 53 p. 166-182, março/maio 2002.

GRECCO, Gabriela de Lima. **História e literatura:** entre narrativas literárias e históricas, uma análise através do conceito de representação. Disponível em: <<https://www.rbhcs.com/rbhcs/article/view/201>>. Acesso em: 20 maio 2018.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva.** Trad. Laurent Léon Schaffter. São Paulo: Edições Vértice, 1990.

LE GOFF, Jacques. **História e memória.** Campinas: UNICAMP, 1996.

MONTELLO, Josué. **Uma varanda sobre o silêncio.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

MÜLLER, Angélica. “Mataram um estudante. Podia ser um filho seu”: a morte do estudante secundarista Edson Luis em 1968. In: PRIORE, Mary Del; MÜLLER, Angélica (Orgs). **História dos crimes e violência no Brasil.** São Paulo: Editora UNESP, 2017.

NETTO, José Paulo. **Pequena história da ditadura brasileira (1964- 1985).** São Paulo: Cortez, 2014.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003. Disponível em: <<http://lelivros.love/book/download-historia-historia-cultural-sandra-jatahy-em-epub-mobi-e-pdf/>>. Acesso em: 12 maio 2018.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. In: **Revista Estudos Históricos:** Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-215, jul. 1992. ISSN 2178-1494. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1941>>. Acesso em: 27 maio 2018.

_____. Memória, esquecimento, silêncio. In: **Revista Estudos Históricos:** Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, jun. 1989. ISSN 2178-1494. Disponível em:

<<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2278>>. Acesso em: 27 maio 2018.

PRADO, Patrícia Martins Alves do. **História e literatura:** um diálogo possível. Disponível em: <<https://www.cadernoterritorial.com/news/historia-e-literatura-um-dialogo-possivel-patricia-martins-alves-do-prado/>>. Acesso em: 09 maio 2018.

REZENDE, Maria José de. **A ditadura militar no Brasil:** repressão e pretensão de legitimidade. Londrina: Eduel, 2013. Disponível em: <<http://www.uel.br/editora/portal/pages/livros-digitais-gratuitos.phpc>> . Acesso em: 03 maio 2018.

STUDART, Heloneida. **O estandarte da agonia.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

VOZES NEGRAS EM *ÚRSULA, DIÁRIO DE BITITA* E *BECOS DA MEMÓRIA*: MEMÓRIA E IDENTIDADE

Alice Maria Araujo de Fonseca¹⁴¹

Lucélia de Sousa Almeida¹⁴²

Resumo:

No cânone literário o negro é apresentado de modo raro e quando aparece não vem como representação de um sujeito munido de voz, especialmente, se esse sujeito se trata de ser mulher. Dessa maneira, a figura feminina negra na ficção é evidenciada pelo viés do estereótipo social: mulheres negras, sinônimo de objeto sexual e subjugação aos homens brancos. Assim, este trabalho visa, de modo geral, compreender a configuração da identidade negra, a partir dos aspectos da memória em *Úrsula, Diário de Bitita* e *Becos da Memória*. E, especificamente, entender o que é identidade; analisar aspectos de identidade negra valorizando a importância dos estudos sobre a temática do negro na crítica literária; investigar a teça de Identidade e Memória presentes nas obras em questão e comparar a configuração da identidade negra a partir dos aspectos da memória nas obras supracitadas. A metodologia é bibliográfica com interpretação de cunho sociológico. Inicialmente, apresenta-se os conceitos e relação entre memória e literatura, o significado de identidade, posteriormente, é feito um breve percurso histórico sobre o negro no Brasil e na Literatura Brasileira, para por fim, analisar-se a configuração da identidade negra das vozes das personagens presentes nas obras estudadas a partir dos aspectos da memória. Utiliza-se como aporte teórico: Bernd (1988), Duarte (2008), Halbwachs (1990), Ricoeur (2007) e outros. Portanto, com este trabalho pode-se valorizar os estudos relacionados à temática negra dentro da crítica literária e a compreensão da configuração da identidade negra através dos aspectos memorialísticos dentro das obras analisadas.

Palavras-chave:

Vozes Negras. Memória e Identidade. *Úrsula*. *Diário de Bitita*. *Becos da Memória*.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado do projeto de pesquisa apresentado ao curso de Licenciatura Plena em Letras Português pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI) do *campus* de Parnaíba. A escolha do tema deu-se devido à identificação e gosto particular pela Literatura Afro-Brasileira, sobretudo, de autoria feminina, visto que, na literatura canônica o negro é apresentado de modo raro e quando aparece não vem como representação de um sujeito munido de voz, especialmente, se esse sujeito se trata de ser mulher. Dessa maneira,

¹⁴¹ Graduanda do curso de Licenciatura Plena em Letras Português da Universidade Estadual do Piauí (UESPI). E-mail: alicemariaa.fonseca@gmail.com.

¹⁴² Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Doutoranda em Letras pela Universidade de Brasília (UNB). Membro do Grupo Literatura e Cultura, (UNB). Tem experiência na área de Letras Estudos do discurso e Literatura Brasileira, Bakhtinianos, Estudos da Linguagem. E-mail: almeida.lucelia@hotmail.com. Orientadora deste trabalho.

a figura feminina negra na ficção é evidenciada pelo viés do estereótipo social: mulheres negras, sinônimo de objeto sexual e subjugação aos homens brancos. E com a observação da ainda necessidade de aumento nos estudos de aspectos da temática negra dentro da crítica literária.

Ao considerar a Literatura como instrumento de muitas manifestações, entre elas, as sociais, políticas e culturais, no ambiente literário afro-brasileiro, ela é utilizada, principalmente, como meio de expressão da memória e identidade de seus representantes. A partir do uso de temas que refletem a afro-descendência do negro no Brasil, a Literatura Afro-Brasileira é representada por autores como Luís Gama, Maria Firmina dos Reis, Cruz e Sousa, Lima Barreto, Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo, entre outros.

Assim, nas produções desse tipo literário, a Memória é utilizada em recorrência ao passado histórico de seu grupo, como a diáspora negra, movimento que ocasionou os conflitos e impasses enfrentados na trajetória do negro. E dessa forma, buscam transmitir seus valores, crenças e costumes com a finalidade de manifestar sua identidade. Desse modo, para esta pesquisa escolheu-se as autoras Maria Firmina dos Reis, Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo, ambientadas, respectivamente, nos séculos XIX, XX e XXI, dessa maneira, trazem aspectos da temática negra dentro de suas obras selecionadas, *Úrsula*, *Diário de Bitita* e *Becos da Memória* a partir de locais de fala distintos.

Dessa forma, este trabalho possui como objetivo geral compreender a configuração da identidade negra, a partir dos aspectos da memória em *Úrsula*, *Diário de Bitita* e *Becos da Memória*. E como objetivos específicos entender o que é identidade; analisar aspectos de identidade negra valorizando a importância dos estudos sobre a temática do negro na crítica literária; investigar a teça de Identidade e Memória presentes nas obras em questão e comparar a configuração da identidade negra a partir dos aspectos da memória nas obras supracitadas.

MEMÓRIA, LITERATURA E IDENTIDADE

Candido em sua obra *Literatura e Sociedade* (2010) reflete sobre o fato de que o texto literário deve estar associado ao contexto, ao meio social de onde comunica-se, os fatos sociais funcionam como base para a composição interna da obra, pode-se considerar que, nesse sentido, a Literatura é como uma manifestação social.

Quando fazemos uma análise deste tipo, podemos dizer que levamos em conta o elemento social, não exteriormente, como referência que permite identificar, na matéria do livro, a expressão de uma certa época ou de uma sociedade

determinada; nem como enquadramento, que permite situá-lo historicamente; mas como fator da própria construção artística, estudado no nível explicativo e não ilustrativo. (CANDIDO, 2010, p. 16-17).

Dessa forma, o crítico adverte que ao analisar um texto pelo ponto de vista social, deve-se considerar que os fatos sociais fazem parte da elaboração da estrutura artística da obra. Em consequência disso, a Literatura vincula-se à sociedade como uma maneira de representá-la. Nesse sentido, uma dessas manifestações sociais na Literatura é a recorrência à memória. Em *A educação pela noite e outros ensaios*, o mesmo autor comenta obras mineiras que trazem a recordação como forma de construção do imaginário e da própria estrutura narrativa, a ficção. Sobre elas, afirma que:

Isto mostra que, apesar das diferenças, eles têm um substrato comum, que permite lê-los reversivelmente como recordação ou como invenção, como documento da memória ou como obra criativa, numa espécie de dupla leitura, ou leitura "de dupla entrada", cuja força, todavia, provém de ser ela simultânea, não alternativa. (CANDIDO, 1989, p.53).

Ao comentar sobre essas obras, Candido permite a percepção de que o recorrer à memória surge na literatura tanto em verso, como em prosa ou nos dois conjuntamente. Ou seja, em relatos autobiográficos, poesia ou em romances ficcionais. Assim, a Memória, elemento de recordação do passado, de algo já vivido, presenciado por si e pelos outros é definida por Le Goff (2012, p. 405) como algo que “remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças as quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas”. Essa propriedade de conservar informações pode conter influências pessoais e relacionadas ao meio onde o indivíduo está inserido.

Desse modo, a memória é classificada por Halbwachs (2006) como Memória Individual e Memória coletiva. A primeira trata-se de um fenômeno próprio de cada pessoa e a última de um fenômeno coletivo, relacionada ao meio social do qual a pessoa sinta-se pertencer. Essa memória coletiva pode estar submetida a transformações, a alterações vivenciadas pelo grupo. Ainda em relação a essas memórias o sociólogo ratifica que, a memória individual pode ser considerada como um prisma da memória coletiva, pois o sujeito ao estar exposto às vivências e ao agrupamento de lembranças em torno de seu convívio social, vincula-se a esses e deles se apropria.

A memória coletiva contém as memórias individuais, mas não se confunde com elas – evolui segundo suas leis e, se às vezes determinadas lembranças individuais também a invadem, estas mudam de aparência a partir do momento em que são

substituídas em um conjunto que não é mais uma consciência pessoal (HALBWACHS, 2006, p. 72).

Com essa afirmação, corrobora-se o exposto pois os dois tipos de memória são distintos a partir do momento que as influências sociais são substituídas pela perspectiva individual. Outra distinção de memória feita pelo autor é a de memória histórica, essa está relacionada à memória pertencente a um grupo de uma nação da qual se faz parte. Refere-se ao conjunto de acontecimentos lembrados por uma coletividade, entretanto, que passam a ser conhecidos, somente, devido a testemunhos daqueles que se envolveram diretamente com esses acontecimentos. Dessa maneira, percebe-se que só quem viveu pode testemunhar os acontecimentos passados em determinado momento. Ricoeur esclarece que, “[...] Com o testemunho inaugura-se um processo epistemológico que parte da memória declarada, passa pelo arquivo e pelos documentos e termina na prova documental” (2007, p. 170). Assim, o filósofo pontua que através desse testemunho há a transição entre memória e história, pois o testemunho é a forma utilizada por aqueles que presenciaram, viveram, compartilharam um dado momento histórico de dizer e transmitir esse momento.

Então, essas representações memorialísticas são utilizadas na Literatura e as ligações entre elas inflamam o sentimento de identidade de um sujeito que a partir dessas recordações reconstroem a si e estabelecem as relações de auto aceitação e representação de si para o outro. Pollak (1992, p.05) ressalta que “[...] memória e identidade podem perfeitamente ser negociadas, e não são fenômenos que devam ser compreendidos como essências de uma pessoa ou de um grupo”. Com isso, o autor defende que memória e identidade são fatores contínuos e conformes a uma pessoa ou ao um grupo, pois assim podem ser modificados e reconstruídos. Esses conceitos e representações de identidade serão apresentados aqui, posteriormente em outra seção.

A respeito de identidade, termo com crescente utilização nos estudos das ciências humanas, Hall (2015, p.10-11) defende três maneiras de concepções, a de “sujeito do Iluminismo”, uma concepção de sujeito munido das capacidades de “razão, de consciência e de ação”, tornando-se, assim, central, autônomo e individualista. Diferente desse tipo, a concepção de “sujeito sociológico” representa a relação desse indivíduo com as pessoas com as quais se relaciona em sociedade, põe-se diante das influências culturais, de valores, sentidos, símbolos a que permanece exposto no ambiente em que vive. De acordo com essa compreensão a identidade molda-se através da ‘interação’ entre o ‘eu’ e sociedade. Já a de sujeito “pós-moderno” não possui “uma identidade fixa”, o indivíduo modifica-se

subordinado aos sistemas culturais que o cercam. Desse modo, a concepção de sujeito sociológico viabiliza o entendimento de que a identidade costura a relação de si com o outro.

Em vista disso, Bernd em *Literatura e Identidade Nacional* (2003) evidencia a visão de Strauss (1977) sobre o conceito de identidade. Para o autor, identidade trata-se de uma entidade subjetiva, abstrata, que não é concreta, contudo, fundamental como marca de referência.

Uma identidade construída a partir da cor da pele ou da pertença biológica ao sexo feminino – dados empíricos – revela-se como uma identidade de primeiro grau ou aquela que se constrói como unidade discreta e circunscreve a realidade a um único quadro de referências, visto que inumeráveis são os referentes que podem intervir para “identificar” um indivíduo: referentes de ordem psicológica, etc. Admitir correlações imediatas entre características raciais e geográficas, por exemplo, e a construção de uma determinada cultura, é não apenas cientificamente falso como ideologicamente perigoso e pode levar a conclusões racistas segundo as quais somente indivíduos pertencentes à raça X, ou habitante de região Y, são capazes de produzir certos objetos culturais (STRAUSS, 1977 *apud* BERND, 2012, p. 16).

Portanto, identificar-se com algo não deve ser somente através de características empíricas, pois essas particularidades nítidas não são suficientes para formação de uma identidade. A autora ainda complementa com a reflexão a respeito da identidade de segundo grau, essa refere-se à capacidade de compreender a identidade a partir de que “[...] A consciência de si toma sua forma de tensão entre o olhar sobre si próprio – visão do espelho, incompleta – e o olhar do outro ou do outro de si mesmo – visão complementar” (STRAUSS *apud* BERND, 2012, p. 17).

Dessa forma, em relação ao olhar do outro, deve-se referenciar o elo entre identidade e alteridade. Essa última exerce um papel construtor da primeira. O homem para formar sua identidade utiliza-se também de sua relação com o outro. Assim, a identidade passa a ser uma construção constante, móvel e passível de transformações de acordo com a proximidade, conexão, convivência com o outro (HALL, 2015).

HISTÓRIA DO NEGRO NO BRASIL E NA LITERATURA BRASILEIRA

No que concerne ao passado do negro em terras brasileiras remete-nos, inicialmente, ao período da escravidão. Foi durante o momento da chegada dos negros africanos ocasionada pela diáspora negra, saída forçada dos territórios da África para exploração de trabalho escravo, que se dá início ao itinerário negro no país. Carolina Vianna Dantas, Hebe Mattos e Martha Abreu (2012) em *O negro no Brasil: trajetórias e lutas em dez aulas de*

história, evidenciam que o tráfico de escravos pelo oceano atlântico foi a maior migração forçosa da história. Teve início no final do século XV e durou até meados do século XIX.

Sobre a mesma questão, Regiane Augusto de Mattos, em *História e cultura afro-brasileira* (2016), explana sobre o tráfico de escravos e a chegada desses africanos no Brasil. A autora relata que a duração da travessia do oceano Atlântico durava cerca de dois a três meses e que na chegada dos navios negreiros em terras brasileiras, os negros africanos eram levados até uma alfândega, local onde passavam por uma “listagem com os dados sobre o carregamento” (p.101). A partir de então, sua mão de obra passou a ser utilizada não somente em grandes propriedades agrícolas voltadas a exportações, a exemplo dos engenhos “[...] do Nordeste e nas fazendas de café cariocas e paulistas, ou no trabalho de exploração das minas de ouro e pedras preciosas” (p. 109), mas também nas regiões periféricas próximas às cidades, como em pequenas fazendas e sítios. Em relação à mulher negra, as tarefas designadas eram além das lavouras, a de cuidar da casa de seus proprietários, foi nessa realidade, que as escravas passaram a ser vistas como um objeto sexual disponível às mãos de seus senhores (SANTOS, 2015).

Por conseguinte, Mattos também expõe as situações de resistência ao sistema de escravidão. Relata sobre a intensa busca pela alforria, que a partir do século XVII, poderia ser conquistada de forma gratuita ou mediante pagamento em dinheiro, porém o senhor de escravo possuía total poder de anulá-la ao alegar mau comportamento do escravo. Desse modo, os senhores de escravo conseguiam retardar a liberdade do negro. Posteriormente, foram intensificadas fugas e revoltas violentas contra o sistema escravista. A revolta de escravos mais conhecida é a Revolta dos Malês, ocorrida na Bahia em 1835.

Outro fato significativo na historiografia do negro no Brasil foi a formação de Quilombos, ajuntamento de escravos fugidos, um exemplo conhecido é o Quilombo dos Palmares. “O quilombismo se afirmou desde o século XVI e durou até a abolição; era fruto das contradições estruturais do sistema escravista e se apresentava como conflito social, a negação do sistema por parte dos oprimidos” (SOUZA, 2012, p.18).

Desse modo, avançou-se o movimento abolicionista, com a criação de leis como a Lei Eusébio de Queirós, Lei dos Sexagenários, Lei do Ventre Livre. Essas que não garantiam verdadeiramente a emancipação do escravo, os senhores de engenho sempre conseguiam driblar e manter a condição de proprietários de seus escravos. Todavia, com o apoio de quilombos abolicionistas e de diversos setores sociais como: “jornalistas, estudantes, lojas maçônicas, ferroviários, comerciários e caixeiros” (MATTOS, 2016, p.

148) o movimento abolicionista passou a ganhar força. A Abolição consolidou-se somente em 13 de maio de 1888.

No entanto, após essa conquista, o negro não recebeu inclusão ou respeito social para si e seus descendentes, não havia políticas públicas que garantissem o reconhecimento de direitos a esse grupo. Dantas, Mattos e Abreu (2012) ainda ratificam que, nesse período entre 1870 e 1930, ocorreu a introdução de teorias racistas e de critérios de classificação social no Brasil, que culminaram no arraigamento, na consolidação do caráter racista e preconceituoso da sociedade brasileira. Essas teorias eram originadas da Europa e Estados Unidos, explicavam a origem dos seres humanos e relacionavam certas características físicas como cor da pele, forma do cabelo, maneiras de se vestir, costumes, à capacidade mental e de civilização desses grupos. “[...] A Europa era considerada modelo de superioridade e civilização e os povos africanos e indígenas identificados como inferiores e atrasados” (*ibidem*, p. 87). Assim, a consolidação dessas teorias buscava embranquecer a população com campanhas que incentivavam a imigração europeia como solução e os negros também diversas restrições relacionadas ao acesso a instituições educacionais, a cargos políticos, vagas de concursos públicos, recebiam tratamentos como se a abolição não houvesse ocorrido.

Em decorrência a isso, a população negra não se manteve inerte. Houve diversas manifestações e revoltas que buscavam melhorias nas condições de vida, de trabalho e de reconhecimento social, a exemplo da Guerra de Canudos, na Bahia, em 1896/1897, a Revolta da Vacina (1904), a Revolta da Chibata, em 1910, ambas no Rio de Janeiro. Posteriormente, o surgimento do movimento Frente Negra Brasileira (FNB) de 1931, segundo os mesmos autores, o mais importante movimento de organização negra brasileira no início do século XX. Ainda no que se refere ao contexto após a abolição, encontra-se o crescente surgimento de um negro consciente, que se estendeu, no período ditatorial, entre os anos de 1964 e 1978 que se emergiram os movimentos negros na sociedade, Miriam Alves (2010) aponta o chamado Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNUCDR), de 1978, depois simplificado para Movimento Negro Unificado (MNU), em 1979, que representavam a luta dos afrodescendentes contra a discriminação e possuía caráter político nacional.

Isto posto, percebe-se que a necessidade de se manifestar através de ações políticas, culturais, sociais, entre outras, despontava-se na população negra como forma de autoafirmação e construção identitária. Um outro exemplo citado pela autora é do

surgimento da imprensa negra, exemplificada pelo jornal *A Voz da Raça*, responsável por noticiar fatos relacionados à discriminação racial, ocultados pela mídia dominante. Juntamente com essas manifestações sociais, impulsionou-se a inserção do negro em manifestações artísticas como a literatura. Isso perdurou-se, atualmente, tem-se o exemplo do grupo Quilombhoje, movimento responsável por incentivar e dar visibilidade à literatura produzida por negros, são fundadores da série *Cadernos Negros*. É o que será apresentado a seguir, uma reflexão sobre a representação do negro na literatura brasileira.

Na introdução de *BrasilAfro autorrevelado: Literatura Brasileira contemporânea*, Miriam Alves (2010) aborda sobre o conceito de Literatura Negra e Literatura Afro-Brasileira. A autora evidencia que o termo Literatura Negra começou a ser usado por seus próprios produtores na década de 1970, apenas em momento posterior, em meados de 1980, é que passou a ser denominada de Literatura Afro-Brasileira. Essa nova denominação foi realizada por estudiosos, críticos, acadêmicos e pelos escritores negros por passar a ter maior visibilidade em discursos e estudos acadêmicos.

Ainda sobre Literatura Afro-Brasileira, Duarte (2013, p. 148) defende que “se constitui aos poucos, como processo de ir e devir”. O autor também reflete sobre a historiografia do negro na literatura brasileira, inicialmente com a argumentação de que na literatura canônica a presença de autores negros é rarefeita e opaca. Exemplifica a visão construída a respeito de Luís Gama e de Cruz e Sousa, ambos reduzidos ao enquadramento na escola literária do período de suas produções, como o primeiro ao simples rótulo do período do romantismo com *Trovas Burlescas* e o último de poeta simbolista, onde é esquecida sua produção crítica aos ideários políticos e ao preconceito como “Emparedado”.

Quando esse sujeito negro surge como personagem, carrega consigo uma cadeia de estereótipos enraizados na sociedade. Se homem, o de redução ao sinônimo de trabalho braçal, representado como coadjuvante e, na maioria das vezes, no papel de vilão. Apresenta o caso de *O cortiço*, de Aluísio Azevedo, com os personagens Bertoleza e Firmo, assassinado pelo português, ambos desaparecem da narrativa e reforçam o ideário de que vence o mais forte. Também exemplifica a representação do personagem Macunaíma, de Mário de Andrade, arraigado de elementos racistas, “como na cena do embranquecimento do personagem, em que a cor escura não é só ‘lavada’, como surge vinculada à semântica do defeito de cor” (*ibidem*, p. 148).

No que diz respeito à representação feminina negra, encontra-se o estereótipo de mulher subjugada à condição de objetificação sexual, como as personagens de Jorge Amado

que reforçam o ideal de, ainda segundo Duarte (2013, p. 147), ‘mulata assanhada’. Desse modo, o autor afirma que essa representação do negro por alguém que não faz parte dessa condição de sujeito, culminou no predomínio de romances brasileiros que contém:

O sequestro do negro enquanto individualidade pensante, guardiã de uma memória tanto individual quanto familiar ou comunitária; o sequestro do negro enquanto voz narrativa, expressa na primeira pessoa do singular, com as prerrogativas inerentes ao desnudamento da subjetividade em todos os seus aspectos; e o sequestro, por fim, da própria humanidade inerente à maioria dos brasileiros ao retratá-los sob a moldura estreita ditada pelo estereótipo e pelos metarrelatos da cordialidade e da democracia racial. (*ibidem*, p. 148).

De outro modo, é configurada a representação do negro quando se é feita pela libertação das amarras dos estereótipos sociais. Os exemplos citados são os precursores: Domingos Caldas Barbosa com a obra *Viola de Loreno*, no século XVII; Luís Gama com *Trovas Burlescas* e Maria Firmina dos Reis com o romance *Úrsula*. Esses autores impulsionaram o surgimento da chamada Literatura Afro-Brasileira, voltada a se vislumbrar negra e intensificar e consolidar o que antes era negado. A partir de então, tem-se nomes como: Machado de Assis, embora sua identificação com as temáticas negras seja discreta; Lima Barreto como em *Recordações de Isaías Caminha* (1909) e *Clara dos Anjos* (1948); o maranhense José do Nascimento Moraes com *Vencidos e degenerados*; dos anos de 1930 e seguintes, tem-se os poetas Solano Trindade, Lino Guedes e Aloisio Resende; Joel Rufino dos Anjos, historiador que publicou a biografia em forma de romance de Zumbi dos Palmares, de 1985; Nei Lopes com *Mandigas da mulata velha na cidade*; Cuti, um dos fundadores do grupo Quilombhoje com a criação da série *Cadernos Negros*, de 1978; Conceição Evaristo com suas obras, a exemplo de *Ponciá Vicêncio* e *Becos da Memória*; Paulo Lins com *Cidade de Deus* (1997); Ana Maria Gonçalves com *Um defeito de cor* (2007), entre outros agora escritores afro-brasileiros contemporâneos.

Portanto, essa Literatura Afro-Brasileira constitui-se a partir da tomada de voz do negro, pois a união desses temas, autores e da perspectiva de volta ao passado, como a recorrência à memória, afirmam, assim, sua identidade negra. Dessa maneira, esses autores constroem um mecanismo necessário e resistente contra os estereótipos lançados e as subjugações sociais destinadas à afrodescendência.

MEMÓRIA, IDENTIDADE E AS VOZES NEGRAS EM *ÚRSULA*, *DIÁRIO DE BITITA* E *BECOS DA MEMÓRIA*

O romance *Úrsula* é de autoria de Maria Firmina dos Reis, foi publicado em 1859 sob o pseudônimo de Uma Maranhense, porém foi descoberto em 1962 por Horácio de

Almeida, o encontrou em um sebo, no Rio de Janeiro após a obra passar muito tempo longe dos estudos de crítica literária. Sobre a obra, ela é dividida em pequenas narrativas da vida dos personagens. Na primeira, “Duas Almas Generosas”, encontra-se, inicialmente, a descrição do encontro e início da amizade, de um amor fraterno entre dois jovens separados pela condição que se encontram, um jovem branco Tancredo e Túlio, um negro, escravo, que salva a vida do jovem cavaleiro. Entretanto, é no momento de apresentação da personagem Preta Suzana que é revelada a narrativa que diferencia o romance, uma mulher negra e escrava, nascida na África conta sua história de chegada até o Brasil. É contado desde o momento da captura pelos escravistas, a viagem no navio negreiro e a chegada na colônia portuguesa, no Brasil. “Meteram-me a mim e a mais trezentos companheiros de infortúnio e de cativo no estreito e infecto porão de um navio. Trinta dias de cruéis tormentos, e de falta absoluta de tudo quanto é mais necessário à vida passamos nessa sepultura até que abortamos as praias brasileiras” (REIS, 2017, p. 103). A voz de Preta Susana relata dores, angústia, medo, saudade da vida em sua terra natal. Também são relatados o tratamento dado a esses escravos como a exemplo de uma parte da obra em que Fernando P acusa Preta Suzana de mentir para ele. Então, ordena a punição dada aos escravos. “Levam-na! – Tornou acenando para Susana. – Miserável! Pretendeste iludir-me... saberei vigiar-me. Encerrem-na em a mais úmida prisão desta casa, ponha-se-lhe corrente aos pés, e à cintura, e a comida seja-lhe permitida quanto baste para que eu a encontre viva” (REIS, 2017, p. 155). A escrava já na condição de idosa, não resistiu aos maus tratos e morreu. Outro personagem negro que surge na obra é Antero, um escravo idoso, alcoólatra, porém exerce papel de escravo que segue as ordens de seu senhor em situações que oprimam seus semelhantes.

Em vista dessas representações dos personagens negros, “nota-se uma valorização das características próprias dos afrodescendentes, rompendo-se, assim, com o estereótipo racial que sempre deu ao negro uma conotação negativa” (OLIVEIRA, 2007). É desse modo, que a obra funciona como oportunidade de munção de voz e tomada de consciência negra a respeito da condição de escravizados, através da consolidação de volta ao passado com o uso da memória coletiva defendida por Halbwachs (2006) como transporte à mãe África e com ela dá-se retomada à origem identitária desses sujeitos.

O outro romance trata-se de *Diário de Bitita*, obra póstuma de Carolina Maria de Jesus, foi publicada na França em 1982 com o título *Journal de Bitita* e a publicação no Brasil deu-se, posteriormente, em 1986. A obra ainda permanece como pouco objeto dos estudos a respeito da produção da autora. É uma narrativa autobiográfica, conta a história da

menina Bitita (como Carolina era chamada pela família), desde sua infância até o início da fase adulta e sua chegada em São Paulo, período antes da estadia na favela do Canidé. Na obra, é evidenciada a vida da garota Bitita e suas maneiras de conhecer, aprender e viver as aventuras do mundo. Já, no início da fase adulta, é apresentada suas necessidades de trabalhar e as dificuldades (exemplificada pelo surgimento de uma doença em suas pernas) que enfrentou nessa busca por oportunidades de emprego como suas experiências como doméstica, dona de casa e do trabalho em pequenas plantações de café. O contexto histórico é sempre representado pelas palavras de Carolina como na parte intitulada “Um pouco de História”, é feita uma exposição sobre o período em que se encontrava o Brasil, reflexões políticas e acerca do passado histórico do negro. Na parte seguinte, de título “Os Negros” a autora explana a respeito da condição do negro na sociedade da época e também pondera ao relacionar com o passado, a exemplo das dificuldades que os negros enfrentavam com a polícia. “Os pretos tinham pavor dos policiais, que os perseguiram” (JESUS, 2014, p. 59).

Também, é apresentada a relação com sua descendência de escravos, exemplificada na narrativa, em “A morte do avô”, onde é encontrado reflexões sobre a morte, a cultura familiar e sobre a origem do avô de Bitita. Como no trecho: “O vovô era descendente de africanos. Era filho da última remessa de negros que vieram num navio negreiro. Os negros cabindas, os mais inteligentes e os mais bonitos” (JESUS, 2014, p. 117).

Desse modo, percebe-se que Carolina a partir de sua escrita autobiográfica em *Diário de Bitita* também faz uso da memória e de sua voz de narradora-personagem como forma de evidenciar sua formação, seu crescimento como mulher, negra e pobre, mas também como intelectual, que apesar da pouca escolaridade, tornou-se uma mulher consciente do que se passa ao seu redor, das amarguras e das injustiças da vida. Denuncia tudo relacionado ao preconceito, à exclusão e a partir de seu testemunho mantém viva a condição de que muitos passaram e passam por encontrarem-se semelhante à suas dificuldades.

E por fim, a obra *Becos da Memória* foi publicada em 2006, é da autora Conceição Evaristo. No romance, encontra-se a presença de uma narradora-personagem, Maria-Nova. É mostrado através dessa voz narrativa e do espaço cedido às vozes de outros personagens, lembranças do cotidiano, do dia a dia vivenciado pela garota e os demais moradores de uma favela ameaçada de demolição, como o caráter da produção é memorialístico, ela não segue tempo linear. O livro inicia-se com as recordações da narradora-personagem à época de sua infância “Hoje a recordação daquele mundo me traz lágrimas aos olhos. Como éramos

pobres! Miseráveis talvez! Como a vida acontecia simples e como tudo era e é complicado!” (EVARISTO, 2017, p. 17).

Maria-Nova relata a história da vida de personagens como seu tio Totó, homem negro, filho de escravos, que andou por vários lugares e sofreu a perda de esposas e filhos, sua morte na obra é significativa, pois para a menina era considerado como “[...] o grande elo com tudo e com todos que ficara para trás [...]” (*ibidem*, 2017, p. 176). Também evidencia seu amigo Bondade, um conhecedor da história de tudo e de todos “Bondade conhecia todas as misérias e grandezas da favela” (*ibidem*, 2017, p. 35), homem generoso que todos o tinham como cooperante da vida no dia a dia. Outro personagem de destaque apresentado, através das histórias contadas por bondade é Negro-Alírio, homem vindo de fora da favela, que sabia ler, mas que passou a viver nela após decidir sair de sua cidade por enfrentar e tirar o poder do coronel mais temido de sua região, o Coronel Jovelino. Negro Alirírio representa a figura do negro consciente, reconhecedor de sua identidade e das necessidades de luta e de incentivo dessa consciência em seus companheiros.

Os personagens vivenciavam a realidade do desfavelamento. “Os tratores da firma construtora estavam cavando, arando a ponta norte da favela. Ali, a poeira se tornava maior e as angústias também” (*ibidem*, p. 71). Essa convivência com os tratores ocasionou tragédias, a exemplo da morte dos “homens-vadios-meninos” (*ibidem*, p. 77), morreram após embriagados tentarem dirigir alguns dos tratores que lá estavam. Após o ocorrido, apesar de um grupo de moradores, liderados por Negro Alírio terem ido até a firma responsável exigir a retirada dos tratores, o processo de desfavelamento recomeçou com a chegada de novas máquinas. Os habitantes da favela não conseguiram evitar o desfavelamento, ele se cumpriu e todos tiveram que encontrar outros lugares para viver.

As recordações da narradora-personagem serviram como forma de homenagear todos os habitantes da favela, mantendo vivas suas histórias, evitando assim o esquecimento, mesmo depois da destruição do ambiente em que viviam. Cada personagem, mesmo os que aqui não foram detalhados, como a Outra (personagem assim chamada na obra), Negra Tuína, Filó Gasogênia, Vó Rita, entre outros foram representados como forma de denunciar a miséria, dor e abandono de muitos por serem negros e moradores de favela. Essas representações como a de Tio Totó que carrega consigo o símbolo de memória histórica, conceituada por Halbwachs (2006) e de testemunho apresentada por Ricoeur (2007) evidenciam o caráter da obra como recorrente à construção de identidade desses personagens através da memória coletiva partilhada por eles.

CONCLUSÃO

Isto posto, percebe-se que, nas obras estudadas, mesmo que estejam ambientadas em momentos históricos distintos *Úrsula*, no século XIX, ao apresentar o contexto abolicionista; *Diário de Bitita*, no século XX; e *Becos da Memória*, no século XXI, as vozes negras tanto de Preta Suzana no *Romance Úrsula*, como a voz de Bitita em seu *Diário*, e de Maria-Nova e seus companheiros da favela em *Becos*, as narrativas dão oportunidade às vozes negras de enunciarem a memória do passado histórico e os conflitos existentes na sociedade em relação à condição do negro.

Assim, utilizam a memória como construtora e meio de reafirmação da identidade negra das personagens. Em vista disso, essas obras representam a valorização dessa identidade construída e formas de rompimento do estereótipo social e cultural criado em relação ao negro durante a História do Brasil. Com isso, também pode-se perceber a importância da valorização dos estudos literários de temática negra na crítica literária.

REFERÊNCIAS

ALVES, Roberta Maria Ferreira. Palavra Escrita: Instrumento de Resistência nas Vozes Narrativas de Carolina Maria de Jesus e Alice Walker. In: ARRUDA, Aline Alves. et al. (Orgs.) **Memorialismo e Resistência: estudos sobre Carolina Maria de Jesus**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

BERND, Zilá. **Literatura e Identidade Nacional**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

CANDIDO, Antonio. **A educação pela noite e outros ensaios**. São Paulo: Ática, 1989.

_____. **Literatura e Sociedade**. 11. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2010.

DANTAS, Carolina Vianna; MATTOS, Hebe; ABREU, Martha (org.). **O negro no Brasil: trajetórias e lutas em dez aulas de história**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

EVARISTO, Conceição. **Becos da Memória**. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

FERREIRA, A. C. Recordar é preciso: considerações sobre a figura do griot e a importância de suas narrativas na formação da memória coletiva afro-brasileira. In: FERREIRA, AMANDA CRISPIM. **Escrevivências, as lembranças Afrofemininas como um lugar da memória Afro-Brasileira**: Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo e Geni Guimarães. Dissertação. Faculdade de Letras da UFMG, 2013. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/ECAP-95BHKT>>. Dissertação (Mestrado). Acesso em: 30 Out. 2017.

HALBWACHS, Maurice. **A memória Coletiva**. São Paulo: Centauro Editora, 2006.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 6. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2012.

MATTOS, Regiane Augusto de. **História e Cultura afro-brasileira**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

MENDES, Algemira de Macêdo. **Maria Firmina dos Reis e Amélia Beviláqua na história da literatura brasileira**: representação, imagens e memórias nos séculos XIX e XX. 2006. 282 f. Tese (Doutorado em Letras), Pontifícia Universidade Católica, Rio Grande do Sul, 2006. Disponível em: <<http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/2230>>. Acesso em: 18 maio 2018.

MOREIRA, Daniel da Silva. **Reconstruir-se em texto**: práticas de arquivamento e resistência no Diário de Bitita, de Carolina Maria de Jesus. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/estacaoliteraria/article/view/25220>> Acesso em: 17 Maio 2018.

OLIVEIRA, Adriana Barbosa de. **Gênero e etnicidade no romance úrsula, de Maria firmina dos reis**. Disponível em: <<http://cedae.iel.unicamp.br/seer/seta/ojs/include/getdoc.php?id=164&article=42&mode=pdf>>. Acesso em: 18 Mar. 2018.

POLLAK, Michael. **Memória e Identidade social**. Estudos Históricos. Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

SANTOS, Claudia Santiago. **Escravas do desejo**: estratégias de liberdade e sobrevivência na sociedade escravista. Disponível em: <http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1427683022_ARQUIVO_artigo-ANPUH.pdf>. Acesso em: 12 Mar. 2018.

SOUZA, Laura Olivieri Carneiro de. **Quilombos**: identidade e história. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

TOLEDO, Rilza Rodrigues. Conceição Evaristo e Carolina Maria de Jesus: Resgate da Memória e Construção da Identidade. In: **Memorialismo e Resistência**: estudos sobre Carolina Maria de Jesus. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

ANÁLISE DO DISCURSO: MANUAL DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL EM IMPERATRIZ/MA NOS SÉCULOS XX E XXI

Sônia Maria Nogueira¹⁴³

Resumo:

Este projeto, como proposta de extensão, vincula-se aos estudos da Linha de Pesquisa Linguagem, Memória e Ensino tem por objetivo geral compreender os fundamentos da Análise do Discurso, identificados nos manuais didáticos de ensino de língua portuguesa de ensino fundamental no século XX. Para se atingir os objetivos propostos, tomam-se como base os princípios teóricos da Análise de Discurso de Linha Francesa, os conceitos e as ideias de Orlandi (2005); e Historiografia Linguística, de Koerner (1996) e de Nogueira (2015). O desenvolvimento do projeto está previsto para 12 meses de duração, assim, será consolidado de acordo com atividades que preveem aulas expositivas, discussão e análises do material teórico, gramaticografia e manuais didáticos e, além disso, a execução da prática, envolvendo pesquisa historiográfica e produção textual teórico-científica. Em uma das etapas, o bolsista ministrou o seminário “Fundamentos da Análise do Discurso”, com a supervisão do coordenador, para os professores da rede pública de ensino. Assim sendo, em conjunto, bolsistas e professores, elaborarão material teórico para aprofundamento das questões da AD. Assim, foram apresentadas teorias sobre análise do discurso sendo suporte para correlacionar enunciados dos textos, interpretando-os no contexto histórico e sociocultural, contribuindo para melhor desempenho do docente na sala de aula.

Palavras-chave:

Análise do Discurso. Historiografia Linguística. Língua Portuguesa

Introdução

Esta pesquisa trata-se de um projeto de extensão do Programa Institucional de Bolsas de Extensão – PIBEXT da Universidade Estadual da Região Tocantina –UEMASUL, na área temática da educação, do Curso de Letras, do Centro de Ciências Humanas, Sociais e Letras – CCHSL, sendo que Imperatriz/MA é o município de atuação do projeto. A justificativa para este estudo é que faz parte a Linha de Pesquisa Linguagem, Memória e Ensino, coordenada pela Profa. Dra. Sônia Maria Nogueira, do Grupo de Estudos Linguísticos do Maranhão– GELMA, da UEMASUL, cadastrado no Diretório de Pesquisa do CNPq,

Assim sendo, a pesquisa aborda os materiais didáticos do Brasil, particularmente do Maranhão, incluindo a legislação educacional. Nossa contribuição se dá na medida em que abordamos os fundamentos da Análise do Discurso e da Historiografia Linguística e manuais didáticos, pois observamos que há necessidade de efetuarmos pesquisa científica nestas duas

¹⁴³ Com a participação de Wilkelane Lima Araújo.

áreas da ciência, visto que não há pesquisas elaboradas, especificamente, acerca do manual didático utilizado na rede pública, nos séculos XX e XXI, nestas perspectivas.

Outro aspecto diagnosticado foi o fato de que docentes e discentes da rede pública têm motivação, predisposição e interesse para efetuarem pesquisas que envolvam a instituição de ensino a que pertencem. Ratificando, ainda, a necessidade de se investir no Ensino Fundamental, com o conteúdo da história da Língua Portuguesa, ministrado no início das aulas da disciplina Língua Portuguesa.

Para tanto, o plano de estudo tem como objetivo geral compreender os fundamentos da Análise do Discurso, identificados na análise de manuais didáticos de ensino de língua portuguesa de ensino fundamental no século XX. Nessa perspectiva, os objetivos específicos são: selecionar obras didáticas da legislação educacional do Maranhão do século XX; fichar as obras de legislação educacional maranhense do século XX; descrever o momento político, social, econômico e ideológico, que abrange o período estudado, enfocando o ensino de Língua Portuguesa no Maranhão do século XX; selecionar obras didáticas da Análise do Discurso; catalogar obras didáticas da Análise do Discurso; selecionar manuais didáticos de ensino de língua portuguesa do ensino fundamental de Imperatriz/MA do século XX; analisar manuais didáticos de ensino de língua portuguesa do ensino fundamental do Maranhão do século XX, em uma perspectiva da Análise do Discurso; apresentar os resultados em congressos e/ou seminários locais, estaduais e nacionais; divulgar os resultados em artigos científicos e congressos.

Fundamentação Teórica/Revisão da Literatura

Este trabalho busca identificar como se dá a construção do *ethos* discursivo no ensino de língua portuguesa, a partir da observação de manuais didáticos do ensino fundamental. Para se atingir os objetivos propostos, tomam-se como base os princípios teóricos da Análise de Discurso de Linha Francesa, particularmente os conceitos e as ideias de Maingueneau (1989) e Orlandi (2005); e Historiografia Linguística, de Koerner (1996) e de Nogueira (2015).

O processo histórico abrange a formulação do conhecimento linguístico, por meio dos seus mecanismos de produção e recepção. Nessa perspectiva, parte-se de uma conjectura que visa levantar o questionamento sobre o ensino da Língua Portuguesa no Maranhão, mais especificamente no município de Imperatriz/MA. Em decorrência, instiga-se a fazer um levantamento de dados sobre uma política educacional, que direciona a definir

como problema dessa pesquisa a percepção do estabelecimento desse processo de ensino e da implementação de uma política linguística, nos séculos XX e XXI. A partir disso, compreender em que medida a contribuição de manuais didáticos de Língua Portuguesa, além da Legislação, interferem e, mais além, determinam a maneira como o ensino será conduzido, por meio do discurso do gramático, legislador e docente.

A busca de textos brasileiros, no que se refere às questões formadoras de sujeitos escolarizados em Língua Portuguesa, particularmente, unindo gramaticografia e manuais didáticos que, de certa forma, impuseram um determinado caminho a ser seguido por professores-educadores no século XX, constitui um grande desafio para o historiógrafo. Unindo, com isso, os ideais dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, de acordo com Brasil (1997).

A questão da identidade cultural e linguística do povo brasileiro tem sido alvo de reflexões de muitos pesquisadores nos últimos anos, uma vez que, na pluralidade de raça, de cores e de línguas, permanecem traços da cultura do colonizador. Do processo de colonização, então, faz parte a fé e a educação, o que se reflete na instauração de colégios que além do ensino tradicional – primeiro em Tupi e, depois, em Português, visa à conversão dos gentios.

Nesse sentido, o presente projeto possibilita trazer, aos pesquisadores e docentes, novos conhecimentos para que unidas, investigação e instituição de ensino, possam efetivar um trabalho de informação e produção de saberes, junto ao aluno. Convém destacar que a pesquisa abrange o século XX e o século XXI, em virtude das atividades do Ensino Fundamental, em Imperatriz, estarem inseridas neste período, no *corpus* para a análise. Assim, os documentos da Língua Portuguesa deverão ser examinados, em contexto histórico-cultural, a fim de que se estabeleçam os seus discursos sócio-ideológicos.

Para a análise do *corpus*, utiliza-se a Análise do Discurso (doravante AD); assim, dentre outros conceitos, Maingueneau (1989) apresenta as noções referentes às condições de produção, formações discursiva e ideológica, não-dito e silêncio, cenas da enunciação e *ethos*. Assim, a AD é composta por uma tríade básica de formulações teóricas, a saber, as condições de produção, a formação discursiva e a formação ideológica.

A Análise de Discurso francesa (doravante AD) visa analisar não apenas os elementos gramaticais da língua, mas também aqueles externos a ela, tais como os aspectos históricos, sociais, culturais e ideológicos que perpassam os discursos produzidos e que neles são refletidos. Assim, a AD trabalha “a ideologia como materialidade relacionada ao

inconsciente sem ser absorvida por ele”, de acordo com Orlandi (2005, p. 20), e é definida, inicialmente por Maingueneau (1989, p. 13), como “estudo linguístico das condições de produção de um enunciado”.

A análise do discurso tem em sua etimologia do nome o significado de palavra em curso, percurso, compreendendo, dessa forma, que tratamos da palavra em movimento, analisamos o homem falando. Partindo destes pressupostos, busca-se entender a língua e seus reflexos em um âmbito social que constituem a história do homem, uma vez que a linguagem na análise do discurso tem o papel de mediadora entre homem e sociedade, uma vez que toma como base a existência humana, trabalhando com a língua no mundo, considerando o homem na sua história.

É imprescindível ressaltar os três princípios traçados por Köerner (1996), o princípio de *contextualização*, o princípio de *imanência* e o princípio de *adequação*. A adoção de tais princípios, pelo historiógrafo da linguística, pode ser a solução para o problema dos abusos na linguagem técnica cometidos por ele, assim como dá credibilidade à sua pesquisa.

O primeiro princípio trata do clima intelectual da época e do contexto de produção dos documentos, que traça o clima de opinião, uma vez que aborda as correntes intelectuais do recorte em estudo, além da situação socioeconômica, política e cultural, de acordo com Köerner (1996). O princípio de *contextualização*, de acordo com Bastos e Palma (2004, p. 11), “as mais variadas correntes – filosóficas, políticas, econômicas, científicas e artísticas – ao se interinfluenciarem, marcam indelevelmente todo um determinado período histórico, e dentro dele, portanto, o pensamento linguístico e a sociedade em geral”.

O princípio de *imanência* tenta estabelecer um entendimento global tanto histórico quanto crítico do texto linguístico em análise. Assim, o princípio de *imanência*, de acordo com Nogueira (2015, p. 45, 46), tenta estabelecer um entendimento global tanto histórico quanto crítico do texto linguístico em análise; e o princípio de *adequação* aborda aproximações do vocabulário técnico contemporâneo do pesquisador, que favoreça o entendimento das obras do passado.

O resultado obtido após seguir os dois primeiros princípios é a localização e compreensão de um pronunciamento linguístico no seu contexto histórico original. Assim, o último passo consiste no princípio de *adequação*, que se relaciona com a obediência aos dois primeiros. Köerner (1996, p. 60) afirma que “pode o historiógrafo aventurar-se a introduzir, ainda que muito cuidadosamente e colocando seu procedimento de forma explícita,

aproximações modernas do vocabulário técnico e um quadro conceptual de trabalho que permita uma melhor apreciação de um determinado trabalho, conceito, ou teoria”.

Sendo assim, estudar a Análise do Discurso e a Historiografia Linguística torna-se imprescindível para que o ensino tenha fundamentação teórica e prática, possibilitando o desenvolvimento da habilidade de produção textual, especificamente teórico-científica. Dessa forma, faz-se necessário aproveitar o conteúdo oferecido e oportunizar, aos acadêmicos do curso de Letras e áreas afins, bem como docentes da rede pública da rede pública, uma aprendizagem significativa e estimulante, por meio da abordagem historiográfica. E, com isso, garantir que a motivação para a pesquisa da Língua Portuguesa, particularmente da gramaticografia e manuais didáticos, permaneça, mesmo porque essa é a perspectiva deste projeto de extensão denominado “Análise do discurso: manual didático de língua portuguesa do ensino fundamental em Imperatriz/MA nos séculos XX e XXI”.

Metodologia

Considerando que a execução deste Projeto de Extensão está previsto para 12 meses de duração, será consolidado de acordo com atividades que preveem aulas expositivas, discussão e análises do material teórico, gramaticografia e manuais didáticos e, além disso, a execução da prática, envolvendo pesquisa historiográfica e produção textual teórico-científica. Em virtude disso, o projeto se divide em etapas, conforme detalhamento a seguir. Para tanto, foram propostas **cinco etapas**, assim descritas: a **1ª etapa** – Fundamentação teórica - é dedicada à fundamentação teórica da Análise do Discurso. Para tanto, haverá: seleção das obras didáticas da legislação educacional do Maranhão do século XX; fichamento dessas obras; descrição do momento político, social, econômico e ideológico, que abrange o período estudado, enfocando o ensino de Língua Portuguesa no Maranhão desse período; e seleção das obras didáticas da Análise do Discurso e a Catalogação de tais obras.

A **2ª etapa** – Formação para bolsistas – é dedicada à formação do bolsista, por meio dos Seminários “Fundamentos da Análise do Discurso” e “Fundamentos da Historiografia Linguística”, ministrados pelo coordenador /orientador, a fim de que o bolsista esteja apto a transmitir os conhecimentos teóricos e práticos acerca de Análise do Discurso. Assim, a **3ª etapa** – Elaboração de relatórios – trata da elaboração de relatórios acerca do material teórico estudado, bem como da participação no seminário, ministrado pelo coordenador /orientador.

Dando continuidade, a **4ª etapa** – Formação para professores – na qual o bolsista ministra o seminário “Fundamentos da Análise do Discurso”, com a supervisão do coordenador, para os professores da rede pública de ensino. Assim sendo, em conjunto, bolsista e professores, elaborarão material teórico para aprofundamento das questões de análise do discurso. E a **5ª etapa** – Elaboração de atividades que propiciarão o uso da Análise do Discurso na sala de aula – para uma continuidade dos estudos, o bolsista participará de encontros de estudos com reuniões mensais, para a elaboração de atividades e metodologias de análise do discurso na sala de aula.

Quanto à avaliação do projeto, será contínua, observando aspectos qualitativos, quantitativos, interesses e participação dos envolvidos. Para tanto, haverá exposição dos resultados obtidos em cada etapa, com apresentação de justificativas de possíveis falhas no processo.

Resultados obtidos

Ao iniciar as atividades de bolsista foi feita a leitura do livro de “Historiografia Linguística intitulado Língua Portuguesa no Maranhão do século XIX sob o enfoque Historiográfico”, de Nogueira (2015), no qual a autora propõe:

a reflexão sobre os movimentos da língua Portuguesa se faz necessária nos meios acadêmicos, uma vez que o processo histórico abrange a formulação do conhecimento lingüístico por meio dos seus mecanismos de produção e recepção. (NOGUEIRA, 2015, p.13).

Logo em seguida, a obra “Análise do Discurso”, de Orlandi (2000, p. 15), que enfatiza que “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 se observa o homem falando”. Tais obras contribuíram, significativamente, para uma melhor compreensão teórica de que trata o proeio.

De acordo com as etapas do projeto, ocorreram encontros na UEMASUL com o intuito de estudar, tirar dúvidas com a professora orientadora e interagir com os outros pesquisadores, a fim de trocar conteúdos e opiniões, pretendendo, sempre, o aperfeiçoamento do conhecimento. Esses encontros foram primordiais para a obtenção de

aproveitamento do conteúdo como incentivo a melhorar o desempenho em todos os aspectos com o objetivo de obtenção dos melhores resultados na pesquisa.

Assim, a seleção da primeira escola a ser apresentado o projeto foi a Escola Municipal Guilherme Dourado, situada na rua 16, S/N, no bairro Parque São José. No diálogo de apresentação, as representantes coordenadoras, Josilene e Arlete, consideraram a proposta como benéfico e se mostraram interessadas em ter o projeto desenvolvido na escola, para que os professores tivessem essa oportunidade, a fim de adquirirem aperfeiçoamento profissional. Assim, o projeto tem como alvo não só os professores de língua portuguesa, mas também das demais áreas da educação, pois sabemos que os livros didáticos apresentam os aspectos historiográficos como as formas de discurso. A seguir, apresentamos a **Foto 1** que corresponde ao encontro no Colégio Guilherme Dourado em que houve a apresentação do projeto:

Foto 2: Momento de apresentação do projeto



Fonte: pesquisadora

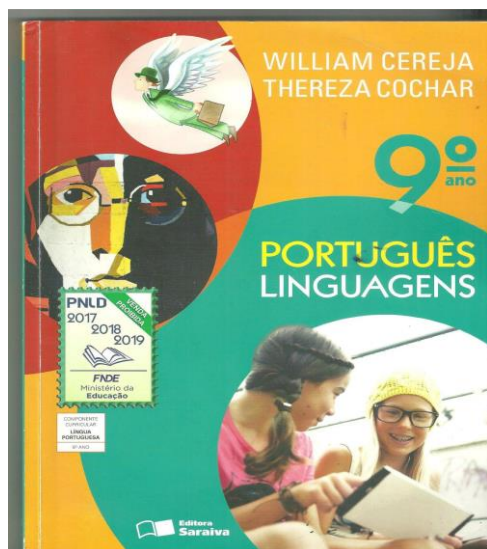
Convém que esta parceria não se consolidou, em virtude de reestruturação do calendário escolar municipal, assim como do corpo docente da referida escola. Mesmo assim, o curso foi realizado para um público constituído de egressos e alunos da UEMASUL.

Em relação ao curso ministrado pela bolsista, realizamos, dentre outras obras, a análise da obra *Português linguagens*, 9º ano, dos autores William Cereja e Thereza Cochar, 9ª edição reformulada, publicado no ano de 2015, pela editora Saraiva, uma das maiores e mais conceituadas editoras do país, de São Paulo, contendo 272 páginas, de acordo com a

Figura 1:

ISBN: 978-85-7862-785-0

Figura 1 – Português e Linguagens



Fonte: Cereja e Cochar (2015, capa)

Tal obra foi selecionada, em virtude de estar sendo utilizada nas escolas da rede pública de ensino de Imperatriz/MA. Pode-se observar que a obra conta com o selo do Plano Nacional do Livro Didático – PNLD e Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, que autoriza a sua circulação nacional nos anos de 2017, 2018 e 2019; e está de acordo com a política linguística e a legislação que regulamentam a educação do país. Nesse sentido, há uma preocupação quanto ao cumprimento das normas que orientam as políticas públicas voltadas para o processo educacional.

Na contracapa, há um texto direcionado ao estudante, esclarecendo que as “escolas públicas de ensino recebem as obras referentes ao Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, adquiridos pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, após criteriosa avaliação do Ministério da Educação”, com o objetivo de que os “professores e estudantes contem com materiais de qualidade física e pedagógica”. Com isso, o discurso inferido é de que a obra tem a chancela do governo federal para ser adotado nas escolas públicas do país e, afirma-se que é de excelente qualidade tanto em conteúdo quanto na apresentação física. Além disso, a obra “é reutilizável, outros estudantes o utilizarão durante a vida útil do material. Por isso, você deverá devolvê-lo bem conservado ao final do ano letivo”. Assim, verifica-se que a linguagem utilizada é acessível aos estudantes do 9º (nono) ano, a fim de obter a compreensão do mesmo na utilização correta da obra.

A qualidade teórica do manual didático do século XXI é reconhecida por meio das referências que inseridas na obra *Português linguagens*, a exemplo de Bakhtin (1997), Maingueneau (2001), Perini (1996), Travaglia (1996), Vygotsky (1993). Tais autores abordam os gêneros do discurso, análise de textos de comunicação, gramática descritiva do português, gramática e interação como proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus, pensamento e linguagem, respectivamente.

Logo após, Cereja e Cochar (2015, p. 1), apresentam minibiografia que imprimem a autoridade de elaborarem o manual didático, pois William Roberto Cereja é professor

graduado em Português e Linguística e licenciado em Português e Mestre em Teoria Literária pela Universidade de São Paulo; Doutor em Linguística Aplicada e Análise do Discurso na PUC/SP, além de professor na rede particular de ensino em São Paulo/SP. Thereza Cochar Magalhães, por sua vez, é professora graduada em Português e Francês e licenciada pela FFCL de Araraquara/SP, Mestra em Estudos Literários pela Unesp de Araraquara/SP e professora da rede pública de ensino em Araraquara/SP.

A *Apresentação* é direcionada ao estudante, com o tratamento diferenciado, “Caro estudante”, como forma de valorização do leitor e, ao mesmo tempo, de aproximação quando Cereja e Cochar (2015, p. 2) afirmam que este “livro foi escrito para você”. Assim, incentivam o estudante ao afirmarem que “é curioso, gosta de aprender, de realizar coisas, de trocar ideias com a turma sobre os mais variados assuntos, que não se intimida ao dar uma opinião... porque tem opinião”.

Outro discurso de aproximação selecionado pelos autores é o discurso informal, identificado em: e “também para você que, ‘plugado’ no mundo, viaja pela palavra, lendo livros, jornais ou revistas; viaja pelo som, ouvindo música ou tocando um instrumento; viaja pela imagem”; e continuam com o rol de interesses do estudante: “apreciando uma pintura, lendo quadrinhos, assistindo à tevê ou a um vídeo, ou navega pela Internet, procurando outros saberes e jovens de outras terras para conversar”, além de outros. Nessa perspectiva, Cereja e Cochar (2015, p. 2) concluem que “este livro foi escrito para você que deseja aprimorar sua capacidade de interagir com as pessoas e com o mundo em que vive”. Com este discurso, os autores oferecem em sua obra todos os conteúdos necessários para o cumprimento de seus objetivos em atendimento às necessidades de boa formação do estudante.

Considerações finais

De acordo com os resultados expostos, podemos verificar que os manuais didáticos apresentam o discurso dos autores em consonância com a legislação vigente no país. E, com isso, estas obras são autorizadas a serem adotadas na instrução pública, tal qual identificamos nas escolas de Ensino Fundamental em Imperatriz/MA.

Nesse sentido, este projeto de extensão poderá contribuir na compreensão dos fundamentos da Análise do Discurso, identificados nos manuais didáticos de ensino de Língua Portuguesa do século XX e XXI, com a participação de docentes do Ensino

Fundamental, Ensino Médio, Universitários de Língua Portuguesa e áreas afins, assim como com a participação de acadêmicos do curso de Letras e áreas afins da rede pública.

Referências

- BASTOS, N. B., PALMA, D.V. (org.) **História entrelaçada**: a construção de gramáticas e o ensino de língua portuguesa do século XVI ao XIX. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.
- BASTOS, N. M. O. B. et al. **Língua Portuguesa através dos séculos (XVI ao XX)**: em busca do método historiográfico. Araraquara: *Anais II EDIP*, 2002.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- KOERNER, E. F. K. “Questões que persistem em Historiografia Lingüística.”. Trad. de Cristina Altman [orig. inglês “Persistent Issues in Linguistic Historiography.”] *Professing Linguistic Historiography*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 1995] ANPOOL. **Revista da Associação Nacional de Pós-graduação em Letras e Lingüística** 2. 1996. p. 45-70.
- MANGUENEAU, D. **Análise do discurso**. Campinas, SP: Pontes, 1989.
- NOGUEIRA, S. M. **Língua Portuguesa no Maranhão do século XIX sob o enfoque historiográfico**. São Luís/MA: EDUEMA, 2015.
- ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 12. ed. Campinas, SP: Pontes Editora, 2015.

CAMPO SEMÂNTICO *RELIGIÃO E CRENÇAS* NO MARANHÃO: UMA ANÁLISE DOS DADOS DO ALiB

Georgiana Márcia Oliveira Santos - UFMA

Resumo:

Esta pesquisa objetiva investigar os fatores extralinguísticos que influenciam a seleção/variação lexical realizada pelos informantes maranhenses no campo semântico *Religião e Crenças* do ALiB, além de documentar a diversidade lexical ocorrida no referido campo e de contribuir para a preservação de parte da memória sócio-linguístico-cultural do grupo investigado. Seguindo o referencial teórico-metodológico do ALiB, serão analisados, na perspectiva da Geossociolinguística - Biderman (1998), Brandão (1991), Cardoso (2010) -, os itens do Questionário Semântico Lexical – QSL do ALiB referente ao campo *Religião e Crenças* a partir do repertório linguístico de informantes mulheres e homens de 9 municípios maranhenses, pertencentes às faixas etárias I (18 a 30 anos) e II (50 a 65 anos), com Ensino Fundamental/Ensino Superior e que, preferencialmente, não tenham passado mais de 1/3 da vida fora das localidades investigadas e que possuam pais nascidos nessas localidades. Como resultado preliminar temos, por exemplo, o fator dialetológico marcando a variação lexical para a pergunta 148: “O que algumas pessoas dizem já ter visto, à noite, em cemitérios ou em casas, que se diz que é do outro mundo?”. Assim, somente em Alto Parnaíba, surgiu “livozia” em comparação às lexias “assombração”, “visagem”, “alma”, “espírito” recorrentes nos demais municípios investigados.

Palavras-chave:

ALiB. Religião e Crenças. Maranhão.

Introdução

O léxico atesta a vitalidade de uma língua por ser um sistema em movimento que se constitui de marcas específicas que tanto refletem a manutenção quanto revelam a mudança da identidade sociocultural dos grupos que o (re)produzem.

Nesse jogo de manutenção e mudança, o léxico do Português Brasileiro oportuniza o conhecimento da rica variedade regional, social e cultural inerente a esse Português. Nesse sentido, o Projeto Atlas Linguístico do Brasil – ALiB investiga, entre outros aspectos, a variação léxico-semântica do Português falado no Brasil a partir da análise do cruzamento de fatores, sobretudo, diatópicos, diagenéricos e diageracionais.

Alinhada a esse propósito, esta pesquisa, em desenvolvimento, se insere no conjunto dos estudos lexicais realizados com base nos dados do ALiB, mais especificamente, com base nos dados do ALiB coletados no Maranhão e, assim, objetiva investigar os fatores extralinguísticos que influenciam a seleção/variação lexical realizada por informantes maranhenses no campo semântico *Religião e Crenças* constituinte do Questionário Semântico-Lexical – QSL desse Atlas.

A escolha desse campo semântico, dentre os outros que formam o QSL, deveu-se a dois motivos principais: a) à importância desse campo para a constituição da identidade sócio-linguístico-cultural maranhense uma vez que as religiosidades (des)constroem percepções de mundo e, no caso do campo religioso maranhense, são privilegiadas distintas expressões religiosas como o catolicismo, o protestantismo, os cultos afros, o kardecismo, etc. e b) a pouca exploração desse campo semântico, em específico, no âmbito do Maranhão, à exceção, por exemplo, do estudo sobre o tabu linguístico religioso no Português falado no Maranhão, de Coelho (2018) a partir dos dados coletados pelo Projeto Atlas Linguístico do Maranhão – ALiMA e não com os do ALiB como objetivamos.

Em suma, com base no referencial teórico-metodológico do ALiB, analisamos, na perspectiva da Geossociolinguística - Biderman (1987), Brandão (1991), Cardoso (2010), os itens do Questionário Semântico Lexical – QSL do ALiB referentes ao campo *Religião e Crenças* a partir do repertório linguístico de informantes maranhenses, mulheres e homens, naturais de 9 (nove) municípios maranhenses, a saber: Alto Parnaíba, Bacabal, Balsas, Brejo, Imperatriz, São João dos Patos, São Luís, Tuntum e Turiaçu, pertencentes às faixas etárias I (18 a 30 anos) e II (50 a 65 anos), com Ensino Fundamental/Ensino Superior, que preferencialmente não tenham passado mais de 1/3 da vida fora das localidades investigadas e que possuam pais nascidos nessas localidades.

O estudo, em questão, além de documentar e analisar a variedade do léxico maranhense no campo semântico *Religião e Crenças* como fator diatópico, diagenérico e/ou diageracional, busca contribuir para a preservação de parte importante da memória sócio-linguístico-cultural do grupo investigado e subsidiar estudos de análises contrastivas do léxico desse campo em outros estados brasileiros.

Língua, sociedade e cultura: uma relação indissociável

As relações entre língua, sociedade e cultura têm sido analisadas a partir de diferentes enfoques por estudiosos de diversas áreas. Tais enfoques, inclusive o linguístico, ou sustentam a defesa da existência de enlaces intrínsecos entre língua, sociedade e cultura, ou sustentam a defesa da demarcação de suas fronteiras.

Nesta pesquisa, partimos do pressuposto de que as relações existentes entre língua, sociedade e cultura são indissociáveis, profícuas e múltiplas como afirma Diki-kidiri (2002, p. 01).¹⁴⁴

O homem é essencialmente um ser cultural, tanto individual como coletivamente. Por isso, segue o mesmo processo de apropriação do conhecimento tanto no âmbito individual como no comunitário. Este processo que vai da apreensão do novo até sua denominação é a base do crescimento do homem no conhecimento e a construção de seu universo. A análise deste processo revela a importância da percepção cultural na reconceitualização da nova realidade, desde sua integração em um ambiente cultural, diferente de sua origem.

Diki-kidiri (2002, p. 15) reforça essa relação entre língua, sociedade e cultura, ressaltando as implicações que o social e o cultural têm na constituição do léxico de uma língua:

O conceito permite ao homem elaborar seu conhecimento. Mas o conjunto das características pertinentes a um conceito não se encontram inevitavelmente na palavra ou expressão verbal que serve para designá-lo. A denominação mais adequada, melhor aceita, é frequentemente a que se integra melhor à língua e à cultura da comunidade dos falantes. A denominação aparece assim estreitamente vinculada a uma percepção cultural inscrita essencialmente na relação signifiicante/significado [...].¹⁴⁵

Dessa forma, entendemos que os recortes culturais feitos por um grupo social - como ocorre, por exemplo, no campo religioso - manifestados quando do uso de uma língua, são referentes para esse grupo, revelam sua visão de mundo e seus sistemas de valores.

Tal posicionamento pressupõe concebermos a língua como atividade heterogênea de interação social, como fenômeno variável que tanto é processo como produto de expressão da cultura de uma sociedade.

¹⁴⁴ El hombre es esencialmente un ser cultural, tanto individual como colectivamente. Por eso, sigue el mismo proceso de apropiación del conocimiento tanto en el ámbito individual como en el comunitario. Este proceso que va de la aprehensión de lo nuevo hasta su denominación es la base del crecimiento del hombre en el conocimiento y la construcción de su universo. El análisis de este proceso revela la importancia de la percepción cultural en la reconceptualización de la nueva realidad, desde su integración en un ambiente cultural, diferente de su origen.

¹⁴⁵ El concepto permite al hombre elaborar su conocimiento. Pero el conjunto de las características pertinentes de un concepto no se encuentra inevitablemente en la palabra o expresión verbal que le sirve para designarlo. La denominación más adecuada, mejor aceptada, es a menudo la que se integra mejor a la lengua y a la cultura de la comunidad de los oradores. La denominación aparece así estrechamente vinculada a una percepción cultural inscrita esencialmente en la relación signifiicante/ significado y más concretamente en la relación signifiicante/ percepto cuando se trata de terminología.

Defender a existência de uma estreita relação entre língua, sociedade e cultura possibilita-nos investigar o papel crucial desempenhado pelo léxico de uma língua no estabelecimento dessa relação. Nesse sentido, entre outros tantos estudiosos, Isquierdo (2001, p. 91) afirma que:

Partindo-se do princípio de que investigar uma língua é investigar também a cultura, considerando-se que o sistema lingüístico, nomeadamente o nível lexical, armazena e acumula as aquisições culturais representativas de uma sociedade, o estudo de um léxico [...] pode fornecer, ao estudioso, dados que deixam transparecer elementos significativos relacionados à história, ao sistema de vida, à visão de mundo de um determinado grupo. Deste modo, no exame de um léxico, [...] analisa-se e caracteriza-se não apenas a língua, mas também o fato cultural que nela se deixa transparecer. Essa perspectiva de análise favorece uma melhor compreensão do próprio homem e da sua maneira de ver e de representar o mundo.

Assim, essa defesa pressupõe conceber o léxico como o principal articulador dessa relação, o que decorre da feição multifacetada que as unidades lexicais — entidades linguísticas, culturais, pragmáticas e ideológicas — adquirem nos processos de interação e, conseqüentemente, nas interligações que estabelecem com outros universos além do lingüístico, afinal, o léxico “constitui um vasto universo de limites imprecisos e indefinidos.” (BIDERMAN, 1978, p. 139).

Nesta pesquisa, portanto, entendemos que o léxico de uma língua “constitui uma forma de registrar o conhecimento do universo. [...] A geração do léxico se processou e se processa através de atos sucessivos de cognição da realidade e de categorização da experiência, cristalizadas em signos lingüísticos: as palavras.” (BIDERMAN, 1998, p. 11).

O léxico é, então, um sistema em permanente expansão, uma espécie de “pulmão das línguas” que se caracteriza por um fluxo constante de formação e de renovação de suas partes constitutivas, consequência das diversificadas experiências que vamos construindo no mundo as quais vão mudando ao longo do tempo.

Geossociolinguística: novos olhares sobre a variação linguística

Considerando a heterogeneidade constitutiva da língua, vários são os desafios apontados por estudiosos no campo da variação lexical, como demonstrar que certas variantes léxicas são realmente formas alternantes de uma mesma variável e descobrir quais variáveis extralingüísticas explicam o uso de certas variáveis lexicais. (MORENO FERNÁNDEZ, 1998)

Os estudos dialetológicos, por exemplo, contribuíram e contribuem para a análise das especificidades linguísticas a partir da distribuição geográfica dos falantes, como explicita Cardoso (2010, p. 15):

O espaço geográfico evidencia a particularidade de cada terra, exibindo a variedade que a língua assume de uma região para outra, como forma de responder à diversidade cultural, à natureza da formação demográfica da área, à própria base linguística preexistente e à interferência de outras línguas que se tenham feito presentes naquele espaço no curso de sua história.

Ao longo do tempo, contudo, houve a necessidade de se compreender, dentro de uma delimitação geográfica, outros fatores extralinguísticos que influenciam o sistema linguístico, o que acabou resultando no desenvolvimento da Geossociolinguística ou Dialetologia Pluridimensional.

A monodimensionalidade cedeu espaços, então, para investigações num plano pluridimensional o qual atrela à análise linguística sob a perspectiva da distribuição espacial – *variação diatópica* – aspectos socioculturais como as diferentes faixas etárias - *variação diageracional* - e o gênero/sexo dos falantes - *variação diagenérica*.

A Geossociolinguística, segundo Cardoso (2010, p.45), possibilita observar as particularidades sociais dos grupos de fala de uma determinada área geopolítica, assim, além de objetivar compreender a variação diatópica, o faz a partir da valorização de parâmetros diastráticos.

ALiB: aspectos gerais e metodologia

Sendo o Projeto Atlas Linguístico do Brasil – ALiB um empreendimento de amplitude nacional que objetiva, de forma geral, a realização de um atlas geral do Português Brasileiro e fundamenta-se nos princípios gerais da Geolinguística contemporânea, priorizando a variação diatópica (fônica, morfossintática e léxico-semântica) e suas implicações de natureza social, pretende, consequentemente, entre outros, contribuir para o entendimento da língua portuguesa no Brasil como instrumento social de comunicação diversificado, possuidor de várias normas de uso, mas dotado de uma unidade sistêmica e oferecer aos estudiosos da língua portuguesa (linguistas, lexicólogos, etimólogos, filólogos, etc.), aos pesquisadores de áreas afins (história, antropologia, sociologia, etc.) e aos pedagogos (gramáticos, autores de livros-texto, professores) subsídios para o aprimoramento do ensino/aprendizagem e para uma melhor interpretação do caráter multidialetal do Brasil.

Para cumprir tais objetivos estão sendo coletados dados *in loco* em 250 pontos representativos de todas as cinco regiões brasileiras a partir de inquéritos realizados com 1.100 informantes distribuídos equitativamente por duas faixas etárias — 18 a 30 anos e 50 a 65 anos —, pelos dois gêneros e por dois níveis de escolaridade — fundamental e universitário — este, somente nas capitais de Estado, em número de 25 (excetuando-se as capitais Palmas, do Estado de Tocantins, e Brasília, do Distrito Federal, por serem cidades recém-criadas), ficando os demais pontos da rede com informantes apenas do nível fundamental.

Quanto à rede de pontos, tanto no Maranhão como nos demais estados, a seleção dos municípios obedeceu às sugestões de critérios feitas por Antenor Nascentes em Bases para a elaboração do Atlas Linguístico do Brasil (Rio de Janeiro: MEC, Casa de Rui Barbosa, v. I, 1958) que focam os aspectos representativos das identidades regionais/estaduais brasileiras: extensão territorial, aspectos demográficos, culturais e históricos, a natureza do processo de povoamento.

No Maranhão, 09 (nove) municípios maranhenses compõem a rede de pontos do ALiB por serem representativos da delimitação geográfica e da diversificada formação étnico-racial e social maranhense. A seguir, suas respectivas numerações e denominações: 25. Turiaçu; 26. São Luís; 27. Brejo; 28. Bacabal; 29. Imperatriz; 30. Tuntum; 31. São João dos Patos; 32. Balsas; e 33. Alto Parnaíba.

O Questionário Semântico-Lexical - QSL do ALiB é composto de 202 perguntas organizadas em 14 campos semânticos, entre os quais está o campo *Religião e Crenças*, formado das questões 147 à 154:

QSL 147 - Deus está no céu e no inferno está _____.

QSL 148 - O que algumas pessoas dizem já ter visto, à noite, em cemitérios ou em casas, que se diz que é do outro mundo?

QSL 149 - O que certas pessoas fazem para prejudicar alguém e botam, por exemplo, nas encruzilhadas?

QSL 150 ... o objeto que algumas pessoas usam para dar sorte ou afastar males?

QSL 151 ... uma mulher que tira o mau-olhado com rezas, geralmente com galho de planta?

QSL 152 ... a pessoa que trata de doenças através de ervas e plantas?

QSL 153 ... a chapinha de metal com um desenho de santo que as pessoas usam, geralmente no pescoço, presa numa corrente?

QSL 154 - No Natal, monta-se um grupo de figuras representando o nascimento do Menino Jesus. Como chamam isso?

Para conseguirmos evidenciar as variantes lexicais maranhenses registradas, assim como a distribuição geográfica dessas variantes e a relevância das variáveis diastráticas nesse campo no falar dos grupos linguísticos investigados, nesta pesquisa, pretendemos analisar os dados dos 40 (informantes) desses 09 municípios.

Os dados maranhenses no campo *Religião e Crenças* do ALiB

O Maranhão está situado na região Nordeste do Brasil. Por sua localização, possui características tanto da região amazônica quanto do sertão nordestino.

Do ponto de vista da formação étnico-racial, a população do Maranhão é bastante miscigenada. Tendo sido o Maranhão colonizado por franceses, holandeses e portugueses, sua população é formada por indígenas - os primeiros habitantes da região -, por brancos e negros. Em relação à população negra maranhense, interessa-nos dizer que atualmente os negros compõem a maior parte da população maranhense, sendo o Maranhão o segundo estado com maior número de terras de quilombo tituladas e o terceiro estado da federação com maior número de população negra. (MARANHÃO, 2009, p. 41-42).

Essas informações, somadas ao dado de que há distintas expressões religiosas no Maranhão, nos ajudarão a entender a variação lexical expressiva nesse campo comprovada pela gama de lexias usadas para responder, por exemplo, à questão 147 do QSL – “Deus está no céu e no inferno está ____.” e à questão QSL 148 - O que algumas pessoas dizem já ter visto, à noite, em cemitérios ou em casas, que se diz que é do outro mundo?

Para este momento, os dados coletados em 03 municípios maranhenses – Alto Parnaíba, São Luís e Tuntum em relação às questões 147 e 148 do QSL revelam o que os quadros abaixo enfatizam.

Para uma leitura adequada, destacamos que H e M referem-se, respectivamente, a homens e mulheres e que 1 refere-se à faixa etária I (18 a 30 anos) e 2 refere-se à faixa etária II (50 a 65 anos).

QUADRO I – Dados do Projeto ALiB – Alto Parnaíba/MA
QSL 147 - Deus está no céu e no inferno está ____.

VARIANTES				

	1	2	1	2
Cão				
Demônio				
Diabo				
Satanás				
Sujo				

QUADRO II – Dados do Projeto ALiB – Alto Parnaíba/MA

QSL 148 - O que algumas pessoas dizem já ter visto, à noite, em cemitérios ou em casas, que se diz que é do outro mundo?

VARIANTES	1	2	1	2
Alma				
Difunto				
Espírito				
Livozia				
Visagem				

QUADRO III – Dados do Projeto ALiB – Tuntum/MA

QSL 147 - Deus está no céu e no inferno está _____.

VARIANTES	1	2	1	2
Cão				
Demônio				
Diabo				
Satanás				
Sujo				

QUADRO IV – Dados do Projeto ALiB –Tuntum/MA

QSL 148 - O que algumas pessoas dizem já ter visto, à noite, em cemitérios ou em casas, que se diz que é do outro mundo?

VARIANTES	1	2	1	2
Alma				
Visagem				
Vulto				

QUADRO V – Dados do Projeto ALiB – São Luís/MA
QSL 147 - Deus está no céu e no inferno está _____.

VARIANTES	ENSINO FUNDAMENTAL				ENSINO SUPERIOR			
	1	2	1	2	1	2	1	2
Anjo Mau								
Cão								
Capeta								
Chifrudo								
Coisa Ruim								
Demônio								
Diabo								
Príncipe Dos Céus								
Satanás								

QUADRO VI – Dados do Projeto ALiB – São Luís/MA
QSL 148 - O que algumas pessoas dizem já ter visto, à noite, em cemitérios ou em casas, que se diz que é do outro mundo?

VARIANTES	ENSINO FUNDAMENTAL				ENSINO SUPERIOR			
	1	2	1	2	1	2	1	2

Alma								
Alma penada								
Assombração								
Espírito								
Fantasma								
Morto-vivo								
Visagem								
Vulto								

Em relação à questão 147 do QSL: “Deus está no céu e no inferno está _____.”, os quadros nos revelam que, dentre as variantes lexicais de *diabo* coletadas nos municípios investigados até o momento, *cão* é a mais recorrente seguida de *demônio*.

Quanto à variação de natureza diatópica, pudemos verificar que *capeta* é uma variante lexical que só apareceu na fala dos informantes ludovicenses até agora e que, em relação à questão 147 do QSL, o município que apresentou mais variantes lexicais foi a capital, São Luís.

Quanto à variação diageracional, apenas o informante masculino da faixa etária I com Ensino Fundamental de São Luís usou variante lexical para *diabo*, em Alto Parnaíba e Tuntum os informantes homens dessa faixa etária disseram apenas *diabo*.

Quanto à escolaridade, os informantes com Ensino Superior revelaram a maior parte das variantes lexicais ludovicenses para *diabo*.

A variável sexo não se mostrou relevante para essa questão até o momento.

Em relação à questão 148 do QSL: “O que algumas pessoas dizem já ter visto, à noite, em cemitérios ou em casas, que se diz que é do outro mundo?”, constatamos, no âmbito da variação diatópica, que em Alto Parnaíba e Tuntum não houve ocorrência do que o ALiB determinou como a lexia mais padrão para essa questão: *fantasma*; apenas em São Luís essa lexia apareceu, até o momento.

Em Alto Parnaíba, concorrem ao posto de variantes mais recorrentes *alma*, *difunto* e *livozia*, sendo que esta apareceu apenas nesse município. Em Tuntum e em São Luís, a variante mais recorrente foi *visagem*, seguida, na capital, de *alma*.

Na capital, se observou a maior diversidade de variantes lexicais para *fantasma*, oportunamente, destacamos que, ainda que essa lexia tenha aparecido na fala dos

informantes ludovicenses, os dados revelam que outras lexias assumem a posição de lexia padrão na questão 148 do QSL.

Quanto à escolaridade, os informantes ludovicenses com Ensino Superior revelaram a maior parte das variantes lexicais identificadas.

As variáveis sexo e idade não se mostraram relevantes para essa questão até o momento.

Considerações finais

Os dados do ALiB no Maranhão revelam, até o momento, implicações de natureza social na variação diatópica constatada.

O que se observou aponta para a necessidade de se aprofundar o cruzamento dos resultados obtidos com dados de natureza histórica, étnica e religiosa dos municípios que constituem a rede de pontos do ALiB no Maranhão para um entendimento mais amplo da variação lexical maranhense no campo *Religião e Crenças*.

Referências

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. **Dicionário didático do português**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1998.

_____. **Teoria linguística**. Linguística quantitativa e computacional. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1978.

BRANDÃO, Silvia Figueiredo. **A geografia linguística no Brasil**. São Paulo: Ática, 1991.

CARDOSO, Suzana Alice Marcelino. **Geolinguística**: tradição e modernidade. São Paulo: Parábola, 2010.

COELHO, CAROLINA BATISTA E SILVA. **Palavras que ardem**: o tabu linguístico religioso no português falado no Maranhão. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Maranhão. 2018. 127 p.

DIKI-KIDIRI, Marcel. **La terminología cultural**: fundamento de una verdadera localización. SIMPÓSIO DE RITERM, 8., Cartagena de Índias, 2002. **Anais...** Cartagena de Índias, 2002, p. 01-18.

ISQUERDO, Aparecida Negri. Vocabulário do seringueiro: campo léxico da seringa. In: ISQUERDO, Aparecida Negri; OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires de. (Org.). **As ciências do léxico**: lexicologia, lexicografia, terminologia. v.1. 2.ed. Campo Grande: Ed. UFMS, 2001. p. 91-100.

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco. **Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje**. Barcelona: Editorial Ariel, 1998.

A LITERATURA AMERICANA NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA: OS CONTOS DE TERROR DE EDGAR ALLAN POE

Nellihany dos Santos Soares¹⁴⁶

Resumo:

A literatura americana nas aulas de Língua Inglesa: os contos de terror de Edgar Allan Poe é um relato de experiência que emprega o texto literário como ferramenta didático-pedagógica, auxiliando na formação intelectual, humana e cidadã dos discentes do 1º ano do ensino médio do IFPA – Campus Marabá Industrial. O objetivo geral do projeto é utilizar a literatura como ferramenta de ensino capaz de reforçar o processo de aprendizagem da disciplina de Língua Inglesa, e também despertar o interesse pela literatura estrangeira. Por meio da leitura das obras, de aula expositiva sobre a vida e obra do autor, contação de histórias, produção de resumos e desenhos, e exposição do trabalho em evento. Dentre os contos trabalhados, destacamos: O gato preto, Os assassinatos da rua Morgue, O coração delator, Ligéia, Berenice, O retrato oval e A máscara da morte rubra. Após o desenvolvimento das atividades propostas, observou-se que os alunos desenvolveram um maior interesse não somente pela literatura estrangeira, mas pelo hábito da leitura em geral. Os conteúdos básicos da disciplina Língua Inglesa passaram a ser compreendidos com mais facilidade, pois foram inseridos num contexto interessante para os discentes. Foi possível ainda, avançar nas habilidades de leitura, escrita e oralidade.

Palavras-chave:

Língua Inglesa. Literatura. Edgar Allan Poe. Contos. Terror.

Introdução

A proposta de trabalhar a Língua Inglesa utilizando a obra de Edgar Allan Poe - por meio de uma ferramenta artística (o texto literário) – é promover o reforço e o complemento da aprendizagem da disciplina, que pertence ao currículo obrigatório da educação básica.

Será por meio da leitura dos contos de terror, de aula expositiva sobre a vida e obra do autor, da contação de histórias, da produção de resumos e desenhos, encenações teatrais e exposição do trabalho em evento, que o projeto oportunizará o conhecimento das obras de um dos escritores mais consagrados da literatura americana e universal.

A literatura apresenta um material vasto e rico e estimula a percepção do aluno como ser humano e como cidadão, pois através do conhecimento dos costumes e valores de outras culturas estrangeiras pode-se estimular nele um interesse e conhecimento ainda maiores da cultura do seu próprio país, permitindo inclusive um trabalho interdisciplinar com os conteúdos de língua portuguesa ou história, ou contrastivo dentro da própria disciplina de língua inglesa. Através do uso do texto literário há também a aquisição de vocabulário da

¹⁴⁶ nellihany@gmail.com. Prof. de Língua Inglesa no IFPA – Campus Marabá Industrial. Mestranda do Mestrado acadêmico em Letras (POSLET) da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (INIFESSPA).

língua estrangeira e, automaticamente, o reforço de conteúdos da grade da educação básica. Para Ur (1996), “o uso de textos literários no ensino de língua inglesa pode ser muito útil, já que esta desenvolve o vocabulário, sugere tópicos para discussões e redações, apresenta diferentes estilos de escrita, entre outros”. Duff e Maley (2003) comentam que “a literatura quebra o uso de atividades comuns em sala de aula”.

Público alvo, condições para a manutenção no projeto e conteúdos

O projeto envolverá os alunos do 1º ano matriculados no turno da manhã, atendendo assim, no contra turno, aqueles que disponham de tempo livre - sem afetar a participação em disciplinas obrigatórias - nas sextas-feiras (dia agendado para os encontros) entre às 16 e 18 hs. Serão recrutados até 30 (trinta) alunos entre os matriculados no 1º ano matutino dos cursos integrados em Informática, Controle Ambiental e Eletromecânica.

Para manter-se ligado ao projeto o aluno deverá ser assíduo no que se refere à participação nas atividades do projeto como um todo. Será desligado do projeto o aluno que faltar aos encontros sem apresentar justificativa prévia ou documento oficial que justifique a sua falta. O projeto será executado em cinco meses, iniciando com a apresentação do projeto a ser realizada no dia 10/04/2018 e a conclusão que ocorrerá no dia 10/08/2018, com a avaliação do projeto (datas poderão sofrer alteração).

O Projeto contemplará conteúdos da grade referente ao componente Língua Inglesa I, que compõem a grade dos cursos integrados em informática, controle ambiental e eletromecânica do Campus IFPA Marabá - Industrial, em que são trabalhados os conceitos e noções fundamentais para a aprendizagem da disciplina.

Os alunos estudarão a obra de Edgar Allan Poe, mais especificamente os contos (SHORT STORY) de terror e policial. Os contos a serem trabalhados seguem abaixo: O gato preto, A queda da casa de Usher, O demônio da perversidade, Os assassinatos da rua Morgue, O coração delator, O escaravelho de ouro, Ligéia, Berenice, O retrato oval, A máscara da morte rubra, O caixão quadrangular, A carta roubada e O homem da multidão.

Língua e Literatura: uma relação possível

As reflexões sobre o ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira Moderna (LEM) na educação básica abrangem questões sobre sua função e importância na formação da identidade e do conhecimento de mundo do indivíduo. Desse modo, para que a aprendizagem de uma língua estrangeira seja significativa, o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita, compreensão e comunicação oral é essencial. (BRASIL, 2000; BRASIL, 2006).

Na maioria das instituições de ensino brasileiras, principalmente as públicas, as aulas têm foco nas estruturas gramaticais da língua. As competências de leitura e

escrita são trabalhadas com o objetivo do ensino da gramática, dissociadas da construção de sentido do texto (CORCHS, 2006; MOTA, 2010).

Considerando tais aspectos, entende-se que uma ferramenta diferenciada precisa ser utilizada para que o aluno possa sentir-se motivado na aquisição da língua (não somente no que diz respeito aos aspectos gramaticais, mas também aos aspectos culturais/literários da mesma), e entendemos que uma destas ferramentas seja a *Literatura*.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Médio agrupam as disciplinas escolares em três categorias, sendo que a disciplina de Língua Estrangeira Moderna (LEM) pertence à área denominada “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”. É interessante, então, que se entenda o sentido do ensino da linguagem nessa etapa da educação. Como produtora de significado, a linguagem objetiva a comunicação entre os indivíduos; ela dá sentido ao que é chamado de cultura, ou seja, aos modos de pensamento e conhecimento, às formas de agir do homem em determinada sociedade. Os PCN, portanto, propõem uma reformulação do ensino de LE, tornando fundamental não só a comunicação efetiva do aluno em outra língua, como também, a sua “formação geral enquanto cidadão”.

A utilização de textos literários - contos, poemas, romances ou peças - nas aulas de Língua Inglesa proporcionam a integração do indivíduo com novas culturas e o contato com a linguagem literária. Além disso, o uso da literatura estimula a criatividade dos alunos, visto que a maioria das atividades utilizados em sala de aula já é conhecida por eles (CORCHS, 2006).

É no Ensino Médio que o educando tem real contato com a literatura nas aulas de Língua Portuguesa, portanto, o uso de textos literários de Língua Inglesa aproxima-o de grandes autores da literatura estrangeira e, conseqüentemente, do conhecimento histórico e social referente às obras estudadas. Os processos de leitura, escrita, comunicação e compreensão oral são essenciais para o desenvolvimento dos estudantes, pois contribuem para uma formação crítico-reflexiva e estimulam a expressão de opiniões e emoções.

O ensino da literatura justifica-se pelo inciso III da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que prega o desenvolvimento do pensamento autônomo e crítico do indivíduo. Logo, torna-se fundamental o estudo de diversos textos literários nessa fase do ensino brasileiro, pois é esse contato que propiciará a reflexão sobre o uso incomum da linguagem, bem como ampliará a visão de mundo por meio da proximidade com o conhecimento não científico (BRASIL, 2006).

Pode-se concluir que a utilização da Literatura em aulas de Língua Inglesa só enriquecerá o aprendizado dos alunos, visto que estes já têm contato com textos literários da sua língua materna. Além disso, “a literatura pode ter um papel mais efetivo no aprendizado de Língua Inglesa, fazendo com que haja o pleno desenvolvimento das quatro habilidades”(COLLIER;SLATER,1987) já mencionadas no decorrer deste texto. O trabalho

de maneira contextualizada com essas habilidades torna-se mais instigante – claro que com a escolha do texto adequado ao interesse dos alunos.

Fazendo acontecer

Para o sucesso da aprendizagem, uma metodologia precisa ser aplicada, afinal ler é tarefa comum aos jovens da atualidade, porém, a leitura dos textos literários e , principalmente, dos grandes mestres da literatura estrangeira é limitada. Por tal motivo, a introdução de textos tanto da literatura americana quanto da literatura inglesa nas aulas de inglês exige algumas orientações , as quais detalharemos abaixo. Primeiramente, o autor e suas respectivas obras serão previamente selecionados pelo professor coordenador do projeto. Para essa seleção levou-se em conta a questão da representatividade do autor/obra para a história da literatura universal. Entre tantos, foi selecionado Edgar Allan Poe, mestre da literatura americana que consagrou-se mundialmente por escrever contos de terror.

Em uma primeira aula denominada de Aula Inaugural, o professor/coordenador fez uma breve apresentação a respeito da vida e da obra literária de Poe, trazendo informações que o retrate social/histórico/cultural e literariamente. Neste momento, o objetivo é fazer com que os alunos fiquem a par de informações importantes sobre o autor e os contos, para que mais tarde, possam vir a utilizá-las como elementos de interpretação. E é claro, também causar a *motivação* em fazer as leituras que farão parte do projeto através das curiosidades que existiram na vida do autor e as temática por ele abordadas.

Os alunos serão divididos em pequenos grupos e cada um deles será responsável pela leitura de uma obra específica. Num primeiro momento essa leitura será feita com o texto em português, e num segundo momento, após se familiarizar-se com o texto, será realizada a leitura em inglês. Durante esses momentos de leitura, será solicitado a compreensão/interpretação da obra, identificando elementos da narrativa como personagens, ambientes, foco narrativo, temática, etc. Identificado esses elementos dentro da obra, será solicitado um ABSTRACT (resumo) da mesma.

Finalizado o resumo, chega o momento de socializar a obra de cada grupo com os demais participantes do projeto. Será o momento da contação da história. E em seguida, criarão uma imagem/desenho que seja representativo da obra a eles destinada.

Após encerradas as etapas acima, é chegado o momento de revisar o conteúdo trabalhado em sala de aula, usando para isto, passagens dos textos de Poe. Desta forma, os aspectos gramaticais serão revisados de maneira contextualizada e, logicamente, muito mais

atraente, pois chegou-se até eles sem a imposição de regras e estruturas, como costuma acontecer com frequência nas aulas de língua estrangeira.

Como finalização das etapas do projeto, é prevista a exposição do trabalho desenvolvido para a comunidade interna/externa do IFPA.

Plantar e Colher os frutos do trabalho

716

Esperamos que a execução do projeto *A Literatura Americana nas aulas de Língua Inglesa: Os contos de terror de Edgar Allan Poe* cause impactos positivos na vida dos discentes do Campus do IFPA Marabá Industrial que venham a participar das atividades desenvolvidas.

É um desejo que os alunos participantes do projeto desenvolvam um maior interesse pela Literatura de origem estrangeira, e que através dela tomem gosto pelo aprendizado da língua inglesa, aprimorando suas habilidades de leitura, escrita e oralidade, como também se tornem capazes de refletir sobre as temáticas presentes em cada obra, em que as problemáticas que envolvem o *ser humano* é uma constante. Caso isto ocorra, irá contribuir de maneira fundamental não apenas para sua experiência enquanto discente, mas para a sua formação humana e cidadã. Além disso, esperamos que os discentes revelem suas habilidades acadêmicas e artísticas, tonando-se mais preparados para o mundo do trabalho e, quem sabe, revelar e trabalhar talentos até então não conhecidos.

Finalmente, desejamos que os conhecimentos adquiridos nesta primeira edição do projeto sirvam de inspiração e motivação para o desenvolvimento de pesquisas e a possível promoção do mesmo para projeto de extensão ainda no ano de 2018.2.

Referências

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20/12/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília/DF: 1996.

BRASIL. Ministério da Educação . Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC, 2006, V.1, p. 239.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília: MEC, 2000, p.109.

COLLIE, J.; SLATER, S. **Literature in the english classroom**: a resource book of ideas and activities. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

CORCHS, M. **O uso de textos literários no ensino de língua inglesa**. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2006.

DUFF, A & MALEY, A. **Literature**. Resource books for teachers. Oxford University Press, 2003.

INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ-IFPA. **Conselho Superior**. Instrução normativa 04/2016. Dispõe sobre a normativa: fluxo processual dos projetos de ensino do IFPA. Instituto Federal do Pará – IFPA. Belém, 2016.

MOTA, F. **Literatura e(em) ensino de língua estrangeira**. Fólio- Revista de Letras, Vitória da Conquista, v.2, n. 1, p. 101-111, jan./jun.2010. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/folio/article.viewFile/39/277>>. Acesso em: 10mar.2018.

Perrenoud, P. (1999). **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed.

TIBÉRIO, Daniela. **A literatura no ensino de Língua Inglesa**. Dissertação (Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares) Universidade Estadual da Paraíba, João Pessoa, Paraíba, 2014.

UR, PENNY. **A course in language teaching**. Practice and theory. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

POE, Edgar Allan. **Histórias Extraordinárias**. 1ª edição: São Paulo: Companhia das Letras, 2017

A PERSPECTIVA HERMENÊUTICA PARA A PRÁTICA DOS ESTUDOS LITERÁRIOS

Joseylza Lima Silva¹⁴⁷

Resumo:

A discussão proposta neste trabalho objetiva pôr em circulação a perspectiva hermenêutica como uma forma viável para os estudos literários. Hodiernamente, os estudos literários apontam para uma realidade obsoleta, pois, as disciplinas literárias são trabalhadas de modo fracionário, com ênfase na divisão dos períodos literários, em que se fragmentam os acontecimentos e os modos de pensar e agir nesses contextos. A grande maioria das práticas educacionais está embasada em visões históricas e/ou teóricas em que o verdadeiro objeto literário, a obra, é deixado de lado. Desta forma, destaca-se que a leitura hermenêutica enquanto prática de estudos para literatura pode ser vista como um caminho que oferta ao leitor conhecimentos além dos oferecidos por práticas tradicionais de estudo, pois a teoria hermenêutica contemporânea instiga o leitor a interpretar, ouvir e sentir os conhecimentos humanos que a obra literária encerra. Os estudos hermenêuticos são embasados nas ideias de autores como Alfredo Bosi, Richard Palmer, entre outros.

Palavras-chave:

Estudos. Literatura. Hermenêutica.

Considerações sobre os estudos de literatura

Das várias razões que suscitam esta escrita, a discussão sobre a prática dos estudos de literatura, na atualidade, é indubitavelmente a que mais causa inquietações. Contudo, não se pode iniciar as considerações sobre o tema específico sem antes fazer algumas ressalvas a respeito do próprio conceito de literatura. Vitor Manuel de Aguiar e Silva, em sua obra intitulada *Teoria da Literatura* (2009, p.10), apresenta um estudo etimológico do conceito de literatura, no qual o autor afirma que a sua definição contemporânea foi formulada na segunda metade do século XIX: “uma arte particular, uma específica categoria da criação artística e um conjunto de textos resultantes desta actividade criadora”.

Partindo dos pressupostos de Aguiar e Silva (2009), de que a literatura é arte específica e uma coleção de textos que derivam deste exercício criativo, aponta-se para a necessidade da mesma enquanto direitos essenciais e indispensáveis a todos os seres humanos. A literatura é um importante instrumento intelectual e afetivo de instrução e educação. Nesse sentido, Cândido (1995, p.175) assevera que:

¹⁴⁷ Mestra em Letras pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC); Professora EBTB do Instituto Federal do Maranhão – Campus Grajaú.

Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia, e da dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominantes.

É através do texto literário, da narrativa, mais especificamente, que os leitores compreendem a si mesmos, pois a interpretação transcende o enunciado que se encontra inserido no texto, alcançando o que o texto revela de nós, leitores. Samuel (2007, p.82), diz que “compreender é compreender-se diante do texto”. A narrativa literária é composta por conhecimentos que proporcionam ao leitor a percepção do seu eu, da cultura, das crenças, de tudo que engloba a vida humana.

Entende-se, portanto, que os conhecimentos contidos nos textos literários são repletos de singularidades e, por esse motivo, são intrínsecos à condição humana. Neste sentido, necessita-se considerar uma postura diferenciada ante ao estudo de literatura, enquanto disciplina, apontando para uma prática na qual o leitor possa não somente reconhecer as características do período literário, da obra em si e, do autor; mas que ele possa auto constituir-se, reconhecendo-se diante das informações e conhecimentos oferecidos pelo texto narrativo.

Os estudos de literatura são conduzidos, geralmente, em duas abordagens: a histórica e a teórica. Voltadas à historicidade da escola literária, prática corriqueira na qual a grande maioria dos mediadores do estudo enfatiza as características históricas, sociais e ideológicas dos períodos literários; ou atividades relacionadas à vida e obras dos autores, ficando, conseqüentemente, esta última à disposição da crítica literária. Não defende-se aqui que tais abordagens estejam erradas, ou que essas informações não sejam relevantes, porém, os enfoques histórico e teórico não devem ser considerados como únicos e mais eficazes para o aprendizado de literatura.

A origem dessa realidade impregna a formação acadêmica dos professores que, antes do exercício da profissão foram alunos e que, em sua grande maioria, tiveram formação acadêmica em que sempre ao lado de uma explicação do texto literário fazia-se a relação ao contexto histórico e social. Desta forma, as práticas de ensino acabam perpetuadas e repassadas a cada geração de estudantes. Vale notar a contribuição de Todorov (2009, p.35):

Como aconteceu de o ensino de literatura na escola ter-se tornado o que é atualmente? Pode-se, inicialmente, dar a essa questão uma resposta simples: Trata-se do reflexo de uma mutação ocorrida no ensino superior. Se os professores de

literatura, em sua grande maioria, adotaram essa nova ótica na escola, é porque os estudos literários evoluíram da mesma maneira na universidade: antes de serem professores, eles foram estudantes. Essa mutação ocorreu uma geração mais cedo, nos anos 1960 e 1970, e sob a bandeira do “estruturalismo”.

O estudo de literatura para Todorov (2009) deveria, tanto na atualidade quanto em épocas passadas, ser tratado de forma complementar das abordagens interna e externa, unindo o estudo das relações dos elementos da obra com o contexto histórico, ideológico e estético. O objetivo do estudo, contudo, permaneceria acerca da compreensão do sentido das obras, conduzindo essencialmente a fatores sociais, políticos, étnicos e psíquicos, dos quais o texto literário supostamente seria a consequência.

Outros eventos impulsionam a crise no estudo de literatura, tendo em vista a escassez de espaço consagrada a ela na sociedade: as escolas são devoradas por textos midiáticos; na imprensa, as páginas literárias estiolam; nos lares, a célere ocupação das mídias digitais fragmenta o tempo disponível, antes ocupado por livros (COMPGNON, 2012). Uma vez distanciados da leitura literária, os alunos se afeiçoam menos à literatura, ficando expostos às leituras obrigatórias do ensino fundamental e médio, adquirindo postura, muitas vezes, de leitores de resumos. Salvo leitores juvenis que têm encontrado no mercado literário, livros atraentes a uma leitura deleite como as *séries* e *best-sellers*, os demais consideram que o ato da leitura é uma prática entediante, pois, requer períodos imóveis, de solidão e concentração.

Os estudos literários, para a crítica, na concepção realista, sucumbiram a um modo científico de pensar. O texto literário tende a ser tratado como um objeto de análise, um objeto autônomo da existência do ser, gerando no leitor um comportamento desinteressado e objetivo diante de uma obra que não deve ser vista como um material científico, mas como um produto humano que cabe ao leitor dar vida.

Conceituando a hermenêutica contemporânea

Conceituar de modo objetivo o que é a hermenêutica contemporânea, ou o que ela se tornou, requer um olhar diacrônico sobre suas concepções teóricas e os principais nomes vinculados às abordagens. Certos de que este é o ponto de partida para tal estudo, decidiu-se, a princípio, fazer algumas reflexões sobre o próprio termo “hermenêutica”, com a intenção de aproximar, de familiarizar-se com a palavra, com os sentidos e tudo o que ela poderá provocar em nós, leitores. Em seguida, os estudos serão por uma breve síntese do desenvolvimento da hermenêutica desde sua origem até a atualidade para, de fato, possa ser

abordado a teoria desenvolvida por alguns dos principais hermeneutas contemporâneos a nós.

Não tão comum quanto a palavra “interpretação”, no entanto, de mesma origem grega, o termo “hermenêutica” é usualmente utilizado para designar uma teoria para interpretar corretamente textos. Mas, será que a hermenêutica se limita a este conceito? Nos mais diversos campos de estudo há intérpretes e interpretações, Schimidt (2014, p 11) argumenta que:

721

Interpretamos romances, poemas, peças e filmes. Interpretamos a Bíblia, a Torá, o Alcorão, o Tao Te Ching e os Brahma-sutras. Será que é possível fazer algo com eles que não seja interpretá-los? Nós interpretamos a lei. No Brasil, o Supremo Tribunal Federal é encarregado de interpretar a Constituição brasileira. Um ator interpreta o papel que ele deve representar. Um maestro interpreta uma peça musical. Nós sabemos que há diferentes teorias de interpretação. A *Poética* de Aristóteles nos diz como interpretar a tragédia grega; ele até anuncia algumas regras. A crítica literária desenvolveu várias teorias para a interpretação de textos literários.

A hermenêutica aparenta estar muito mais presente na vida dos seres humanos do que se pode supor. Segundo Stein (1996, p.95), “a hermenêutica trata fundamentalmente da postura que o leitor ou pesquisador tem diante dos textos”, no entanto, reitera-se que essa postura não está restrita aos textos, já que se procede, de forma geral, cotidianamente, muito à maneira da interpretação de textos. Observa-se que a hermenêutica enquanto teoria filosófica tem por objeto de estudo as questões referentes ao mundo, ou seja, à condição humana. Diferentemente, a exemplo, das teorias científicas, que como afirma Stein (p.10, 1996), as ciências sempre tratam de um objeto exterior ao seu discurso, falam de dentro do próprio mundo, enquanto as teorias filosóficas falam de uma perspectiva sobre o mundo.

Remontando ao período da mitologia grega, a hermenêutica, desde a era clássica até os dias atuais, tem suscitado o debruçar de grandes pesquisadores. Derivada da palavra Hermes, aquele que transmitia as mensagens dos deuses aos mortais, a hermenêutica, origina-se como atividade de anúncio textual, interpretativa, que tinha por função tornar acessíveis e compreensíveis as palavras. Caracterizada pela tradução e mediação, a hermenêutica tem suas raízes no sistema educativo grego quando as obras de Homero já não eram mais compreensíveis pelos pensadores daquele período. Sobre a característica funcional da hermenêutica, Bleicher (1980, p.23-24) acrescenta que:

Ao longo da sua história, a hermenêutica surgiu esporadicamente e progrediu, no seu desenvolvimento, como teoria da interpretação, sempre que houve necessidade de traduzir literatura autorizada em condições que não permitiam o acesso directo a ela, quer em virtude da distância no espaço e no tempo, quer de diferenças ao

nível da linguagem. Em ambos os casos, o sentido original de um texto era disputado ou então permanecia oculto, sendo necessária a explicação interpretativa a fim de tornar transparente.

O caráter de tradução de textos que perdurou do período clássico até a Idade Média é modificado através da hermenêutica teológica, que se fundava na diferenciação dos sentidos das palavras, com realce para a distinção entre o sentido literal e o figurado. Grondin (2012), afirma que o termo hermenêutica foi cunhado no século XVII, quando Conrad Dannhauer, teólogo estraburguense, usou para nomear o que era antes conhecido com *Auslegungslehre* ou arte da interpretação. Ainda que conhecida desde a antiguidade clássica, é em 1654 que surge a primeira obra intitulada *Hermeneutica sacra sive methodus exponendarum sacrarum litterarum* de J. Dannhauer, quando também é datada a distinção entre a hermenêutica teológica, filosófica e jurídica.

Até o século XVIII a hermenêutica permaneceu fragmentada, enquanto disciplina, em posição de subordinação à teologia e à filologia, usada com finalidades práticas e didáticas. É com Friedrich Schleiermacher (1768-1834), filósofo, teólogo de grande expressão e teórico hermeneuta, que a hermenêutica é vista como teoria geral da compreensão e da interpretação, pois ele se colocava como proponente da unificação das teorias hermenêuticas de disciplinas específicas em uma hermenêutica universal. Segundo Grondin (2012, p.26):

A esperança de Schleiermacher é desenvolver uma “hermenêutica universal” que ainda não existia: “A hermenêutica como arte do entender ainda não existe sob uma forma geral, mas existem apenas várias hermenêuticas especiais”. O objetivo aqui é uma hermenêutica geral que não se limitaria a um setor restrito, como é o caso das hermenêuticas especiais do Novo Testamento ou do direito. E se a hermenêutica deve adquirir um estatuto universal, é enquanto arte geral do entender [...].

Para Friedrich Schleiermacher, a hermenêutica pode ser conceituada como a arte de compreender a linguagem escrita e falada. A necessidade da hermenêutica, nesta concepção, se dá pelo fato de que os erros da compreensão são comuns já que qualquer expressão da língua está ligada à totalidade da linguagem, com a sua pluralidade de sentidos e, ao pensamento do autor, com suas singularidades (SCHMIDT, 2014). Desta forma, o ato de compreender textos estaria proposto de forma universal, para quaisquer áreas de conhecimento.

Há por trás das letras e símbolos do texto uma consciência de ordem subjetiva e cultural que guia os valores ideológicos, as experiências de vida, as crenças e os pontos de

vista encerrados na forma textual. Cabendo, portanto, ao leitor, o papel de decifrar na palavra escrita o não escrito. Nesses termos, Bosi diferencia ler e interpretar:

A palavra que eu leio (lego: colho) na sua ingrata renitência sobre a página do livro [...]. Ler é colher tudo quanto vem escrito. Mas interpretar é eleger (ex-legere: escolher), na messe das possibilidades semânticas, apenas aquelas que se movem no encaixe da questão crucial: o que o texto quer dizer? (BOSI, 2003, p. 274 -275)

723

O leitor é, por eminência, um intermediário entre o que é pontual na superfície textual e o que está relativamente distante da letra, nas entrelinhas. O intérprete estará diante da árdua tarefa de colher e escolher entre o que está escrito, com seus sinais e símbolos, e o que se encontra secretamente velado. Ainda que o caminho interpretativo seja tortuoso e indeterminado, a postura do leitor reclama um comprometimento com o “colhido”, no texto. Neste processo de ler e interpretar, o autor retrata que nenhum texto pode ser interpretado sem considerar o seio de sua produção. Pois, há no interior da construção literária uma memória social, uma visão ideológica, uma percepção singular e um estilo próprio do escritor para com a escrita. Desse modo, Bosi (2003, p.279) considera que:

Sim, porque o sujeito para o qual se abre o evento significativo, o sujeito que sente, pensa e escreve, não é um *eu* abstrato, posto fora ou acima da história concreta dos seus semelhantes. Ele percebe e julga as situações e os objetos através de um prisma que foi construído e lapidado ao longo de anos de experiência social, com todas as constantes e surpresas que esse processo veio manifestado.

Interpretar, de acordo com Alfredo Bosi, seria compreender as diferentes representações implícitas e explícitas da obra literária. A compreensão envolve, portanto, a valorização do símbolo ao mesmo tempo que considera os domínios do mundo simbolizado. É percorrer o caminho já traçado pelo escritor, a partir do pensamento dele, mas atendendo as próprias necessidades enquanto leitor.

A hermenêutica, para Richard Palmer, é definida como estudo da compreensão, como uma tarefa essencial de compreender textos. No entanto, seus preceitos não encerram apenas obras escritas, a hermenêutica transcende as formas linguísticas e abrange obras de arte, de modo geral. Haja vista que a hermenêutica é necessária à humanidade e ocupa-se de toda e qualquer obra humana. O caráter analítico em que a interpretação literária encontra-se, estagnada em um modo científico de pensar, que trata o texto como objeto separado de qualquer sujeito recepcionante tem dado respaldo para este estudo de compreensão dos significados histórico e humanístico da obra literária. A despeito disso, Palmer (2014, p.18) diz que:

A interpretação literária de um modo geral é ainda essencialmente encarada como um exercício de «dissecação» conceptual (é uma imagem biológica) do objeto (ou «ser») literário. É claro que como este ser ou objeto «estético», pensamos que dissecá-lo é sempre muito mais «humanizante» do que dissecar um sapo num laboratório; no entanto, a imagem do cientista, que isola um objeto para ver como ele é feito, tornou-se o modelo dominante na arte da interpretação.

As obras literárias devem ser vistas não enquanto objetos de análise científica, dissecadas como componentes biológicos; mas como textos que falam, que foram criados por seres humanos. A compreensão de uma obra literária não é, portanto, uma forma de conhecimento científico em que foge da existência humana para o mundo dos conceitos; é um encontro histórico que recorre ao ser humano no mundo e as suas experiências de vida, que se constitui em forma de conhecimento, que proporcionam ao leitor a percepção de si, da cultura, das crenças, de tudo que engloba a vida humana.

O ponto central da hermenêutica é a decifração da marca humana na obra literária, desta forma, a visão cientificista com métodos analíticos não contempla este trabalho. Palmer (2014) assevera que “as ciências da natureza têm métodos para compreender os objetos naturais”, a obra literária não sendo um objeto natural deverá, portanto, ser compreendida enquanto obra. Nesses termos, Palmer diz que:

É certo que os métodos de «análise científica» podem e devem ser aplicados às obras, mas ao proceder deste modo estamos a tratar as obras como objetos silenciosos e naturais. Na medida em que são objetos, são redutíveis a métodos científicos de interpretação; enquanto obras, apelam para modos de compreensão mais subtis e compreensíveis. O campo da hermenêutica nasceu como esforço para descrever estes últimos modos de compreensão, mais especificamente «históricos» e «humanísticos». (PALMER, 2014, p.19)

O autor enfatiza a importância de distinguir os termos objeto e obra abordando a necessidade de se trabalhar com a literatura enquanto obra a ser interpretada e não objeto a ser analisado. A hermenêutica, para Palmer, assim como para outros estudiosos que embasam seu discurso filosófico, deve servir a toda interpretação literária, em contraponto ao contexto realista, ou cientificista, que medeia, de modo geral, a interpretação que tende a tratar a obra de forma independente, separada dos que a captam. A intenção do autor, a percepção do leitor e a obra em si são rigidamente separados, de forma que, a interpretação da obra é confundida com uma análise textual.

Para o autor, as obras literárias, por serem criações humanas necessitam ser recepcionadas como textos humanos, que falam. De tal forma, que sua interpretação importa o arriscar do mundo pessoal do leitor, para que a partir deste ponto, o leitor possa penetrar no mundo vivo da obra literária (PALMER, 2014, p.19). Assim, não há necessidade de

nenhum método científico, mas unicamente de uma visão humanística para a interpretação da obra literária. Caso contrário, a finalidade hermenêutica resumiria em uma simplória análise sobre o que o autor queria dizer, excluindo toda e qualquer manifestação significativa do leitor.

A obra, quando concebida como objeto pelo leitor, torna-se uma fonte que possibilita o conhecimento através de uma dissecação, uma análise. Desta maneira, o texto distancia-se do leitor, de modo que a obra é interpretada como uma visão de apropriação de conhecimento. Do mesmo modo, o crítico enxerga a obra como uma relação lógica, composta por partes e estruturas. Palmer (2014, p.228) reitera que:

[...] a finalidade da interpretação literária é ultrapassar a distância a que o leitor está do texto. Não basta conhecer uma obra do mesmo modo que um psicanalista conhece os problemas do seu doente; a interpretação literária deveria permitir que o evento linguístico captasse, dominasse e transformasse o próprio intérprete. Uma obra não fala quando é cortada em pedaços de modo a que o leitor analítico veja como e porquê ela é feita de uma maneira; temos que deixar falar a obra, sabendo ouvir quer aquilo que é dito por meio de palavras quer aquilo que é dito mas que se mantém presente por detrás das palavras.

É válido lembrar que a interpretação literária emerge de uma relação de significados entre obras e intérpretes; não é algo ao dispor, objetivo, inquestionável e absoluto. Nesses termos, compreende-se que uma interpretação de caráter metodológico e científico tenderá a produzir significados deturpados, impossibilitando que o leitor possa ser envolvido pela obra. Para Palmer (2014, p.21) “Uma obra literária não é um objeto que compreendemos através da conceptualização ou da análise; é uma voz que devemos ouvir, e «ouvindo-a» (mais do que vendo-a) compreendemo-la”.

A visão hermenêutica, diante da obra literária, como ratificada e defendida ao longo deste trabalho, remonta à ideia de abordagem que desconsidera a tão aludida metodologia, embora alguns hermeneutas tenham se voltado para a reflexão teórica acerca do método. A este respeito, cita-se o trabalho de Betti, que, mencionado por Josef Bleicher, em *Hermenêutica Contemporânea* (1980), propõe uma prática metodológica para a interpretação de textos. Betti tenciona formular uma metodologia de interpretação que impedisse as influências de caráter subjetivistas. Assim, Betti pressupõe quatro “momentos teóricos”, que são considerados no decurso da interpretação: o momento filológico, que trabalha com a reconstrução da coerência gramatical e lógica do discurso falado ou escrito; o momento crítico, que objetiva distinguir os elementos originais, autênticos, e os que foram acrescentados posteriormente; o momento psicológico, quando o leitor se põe no lugar do escritor no intuito de reconhecer e recriar sua visão pessoal e intelectual; e, o momento

técnico-morfológico, que propõe a compreensão do conteúdo do significado do mundo real, objetivo. (BLEICHER, 1980, p.62).

Com a finalidade de esclarecer a proposição deste trabalho e, utilizando de outros termos, reitera-se que a defesa deste artigo é por uma abordagem hermenêutica humanística, em que se possa compreender não só a literatura, mas também a vida. Dito isso, não se recorre às técnicas, práticas, métodos, estratégias, aplicações, ou ainda, quaisquer termos que sejam do mesmo campo semântico, para a leitura e interpretação de obras literárias. As obras literárias são compostas por expressões humanas e têm de ser reconhecidas como tais. A hermenêutica, no conceito e proposição aqui expostos, é a percepção de que as obras literárias são componentes significativos de expressões humanas que devem ser reconhecidas pelo sujeito leitor a partir do seu sistema de valores e significados. Assim sendo, a interpretação literária perpassa pela subjetividade do próprio leitor, não cabendo, pois, nestes meandros, uma sequência lógica, sistemática e objetiva de passos.

A obra literária ocupa-se com verdades que não podem ser verificadas pelos meios científicos. Ela não se destina a um conhecimento objetivo que recorre aos processos metodológicos, mas à percepção e narração do ser humano na sua singularidade. A hermenêutica, neste trabalho, não incide sobre a metodologia ou ciência, mas sobre a relação do leitor com sua experiência de mundo. Partindo deste princípio, a compreensão de uma obra deixa de ser unicamente o objetivo, explícito e dito pelo autor e passa, também, para o conhecimento produzido pelo próprio sujeito que, diante dos fatos lidos, refaz sua existência, não lendo só o texto, mas lendo-se diante do texto, sendo, o leitor, o maior responsável por sua relação com a leitura.

Em outra forma de expor a questão, na interpretação literária, de acordo com a hermenêutica contemporânea, a subjetividade do leitor é chamada a intervir e estar subordinada às relações de perguntas, respostas, hipóteses, inferências, direções e expectativas, que surgem ao longo da leitura. O sentimento de pertença que emerge entre leitor, texto e autor, configura a intimidade existente nesse contexto. Uma vez a obra escrita, ela já não está mais presa ao seu autor, a obra assume sua forma, seu corpo, sua existência, mas é o leitor que lhe dá a expressão, a vida. É, contudo, a hermenêutica que, definida como o estudo da interpretação das obras humanas, transcende as configurações linguísticas do texto em busca do sentido que ultrapassa a superfície e as formas simbólicas. Nesse sentido, aponta-se para uma leitura literária do texto a partir da perspectiva hermenêutica. Pois é uma leitura de expressões e não uma decomposição de materiais biológicos.

Como versado ao logo deste trabalho, a postura hermenêutica que se deseja e defende diante do texto é a que propiciará ao leitor uma possibilidade diferenciada de aprendizagem, tendo em vista que o texto sairá de uma posição estática, fora do mundo e contido apenas no interior da obra e passará a fazer parte da vida do leitor, mobilizando diversas formas de conhecimento que a obra literária é capaz de produzir. O leitor, em uma atitude hermenêutica, poderá perguntar-se e responder: o que o texto quer dizer-me?

Assim sendo, dos grandes nomes que estiveram presentes, neste estudo, com o intento de conhecer e compreender melhor a trajetória e atual estado da hermenêutica, realça-se as ideias de Bosi e Palmer que dizem que: por trás das palavras há mais que o óbvio; na vida, de certa forma, procedemos à maneira da interpretação dos textos. É, pois, a vida um texto a ser interpretado; o texto literário deve ser compreendido a partir de uma visão humanística, pois se trata de uma produção humana que narra a própria vida. O conceito de hermenêutica que se propõe abarcar não se relaciona só ao texto, mas é diante do texto que é possível compreender que a hermenêutica é indispensável à humanidade, é a hermenêutica o despertar para as condições humanas que suscitadas no texto refletem em nós leitores os seres humanos que realmente somos.

A hermenêutica como uma prática de estudos literários

Partindo do pensamento de que toda teoria pressupõe uma prática e diante das reflexões expostas ao longo deste estudo, defende-se que a validade da teoria hermenêutica para os estudos de literatura devem ir além da mera leitura da obra. A experiência vivenciada por mim, autora deste trabalho, ao acompanhar e estagiar com a orientadora do mestrado, Prof. Eunice Terezinha Piazza Gai¹⁴⁸, que ministrou no segundo semestre de 2016, no período de 02/08/2016 a 20/12/2016, a disciplina de Estudos de Literatura I, no curso e departamento de Letras, da Universidade de Santa Cruz do Sul – RS, proporcionou um desvelamento do que realmente é a teoria hermenêutica e sua importância para os estudos de literatura.

Os objetivos para a disciplina eram compreender as obras, reconhecer as principais características estilísticas e de sentido dos principais autores contemplados nos períodos

¹⁴⁸ Graduada em Letras pela Faculdade Porto-alegrense de Educação Ciências e Letras (1977), mestrado em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1986) e doutorado em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1996). Atualmente é professor titular da Universidade de Santa Cruz do Sul, com pesquisa e orientações no Programa de Pós-Graduação em Letras da mesma Universidade. Tem experiência nas áreas de Letras e Filosofia, com ênfase em Teoria Literária, Hermenêutica, Ceticismo, atuando principalmente nos seguintes temas: narrativas e conhecimento, literatura portuguesa, Machado de Assis, narrativas brasileiras contemporâneas, ironia.

literários estudados; e, refletir sobre as condições históricas e humanas retratadas nas obras estudadas. As aulas aconteceram a partir de exposições orais, com uso de recursos midiáticos, que seguiam por diálogos sobre os temas. Até aqui, o trabalho configurou de maneira normal a toda e qualquer aula de literatura. No entanto, não se pode afirmar que foram aulas comuns.

Durante o percurso da disciplina de Estudos de Literatura I, os acadêmicos do curso de Letras foram instigados à leitura de textos épicos, clássicos mundiais, poesias e produções de autores canônicos. A exemplo: *Os Lusíadas*, de Camões; *Farsa de Inês Pereira* e *O Auto da Barca do Inferno*, ambos do autor Gil Vicente; obras de Pe. Antônio Vieira, Pe. Manuel da Nóbrega, Pe. José de Anchieta e Gregório de Matos, Cláudio Manuel da Costa e Tomás Antônio Gonzaga; *Caramuru*, de Santa Rita Durão; *O Uruguai*, de Basílio da Gama; As cantigas de D. Dinis, João Garcia de Guilhade, Fernão Rodrigues de Calheiros, Afonso Eanes de Coton, dentre outros.

As leituras propostas foram discutidas e interpretadas no intuito de revelar, a partir dos textos, a essência das obras. A forma de condução das atividades planejadas, que aqui nomeia-se de prática hermenêutica, deram suporte às aulas de literatura. A marca humana decifrada em cada leitura, durante as aulas, provocava a curiosidade e instigava os acadêmicos a realizarem suas leituras de forma mais reflexiva. Como supracitado ao longo deste estudo, os estudos de literatura têm ocorrido, em grande parte, em uma configuração cientificista, que se ocupa de análises objetivas, onde a interação do leitor não ocorre com o texto, ambos estão desvinculados e distantes um do outro.

As propostas de interpretações hermenêuticas saíam do plano superficial e objetivo, alcançando as profundezas dos mais diversos sentimentos, que poesias e narrativas despertavam nos leitores. As cantigas do Trovadorismo encantavam com o amor cortês; Adamastor, Inês de Castro, Prometeu levavam os leitores aos tempos homéricos ou renascentistas; as sandices de Inês Pereira em busca de um marido que lhes proporcionasse uma vida de regalias, tirava risos dos leitores, por vezes ganhando desprezo e/ou simpatia dos mesmos. A caricatura social, a sátira, o humor e atualização de personagens como fidalgo, agiota, diabo e anjo provocavam uma profunda reflexão sobre valores humanos em épocas tão distintas e tão iguais.

A leitura literária, nesta proposta de estudo, além de cumprir seus objetivos burocráticos enquanto disciplina universitária, provocou, instigou a curiosidade, transformou centenas de páginas de obras clássicas e de linguagem difícil em aprendizagem sobre os

conhecimentos humanos, sobre as personagens, sobre cada leitor, que se descobria e se conhecia a partir dos textos.

Considerações Finais

A filosofia hermenêutica, como apresentada neste trabalho por vários autores, as reflexões sobre os estudos literários e a experiência compartilhada, na forma de prática hermenêutica, em sala de aula, conduz à meditação de que existem, de fato, vários caminhos para o estudo de literatura, no entanto, estudos pontuais, objetivos e analíticos não produzem nos leitores a compreensão desejada, a literatura não cumpre sua função de formação social, enveredada pelos conhecimentos humanos que só a literatura dispõe.

Os filósofos Alfredo Bosi, Stein e Richard Palmer, contemporâneos a nós, ratificaram e fundamentaram os argumentos, que foram desenvolvidos desde a origem da hermenêutica, no intuito de compreender e propagar a ideia de que a obra literária é viva, é produzida por seres humanos, portanto, carregada de sentidos e sentimentos que só uma leitura aberta, despretensiosa e verdadeiramente humana, poderá ser capaz de oferecer ao leitor os conhecimentos, pensamentos, prazeres que a mesma pode oferecer. Parafraseando Bosi, é necessário à obra literária mais que vê-la, ou ouvi-la, mas senti-la.

REFERÊNCIAS

- CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 3ª ed. revista e ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- BLEICHER, Josef. **Hermenêutica contemporânea**. Lisboa: Edição 70, 1980.
- AGUIAR E SILVA, V. M. de. **Teoria da literatura**. Coimbra: Almedina, 2009.
- SAMUEL, Rogel. **Novo manual de teoria literária**. 4. ed. Revista e ampliada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- PALMER, Richard. **Hermenêutica**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BOSI, Alfredo. A interpretação da obra literária. In: _____. **Céu, inferno: ensaios de crítica literária e ideologia**. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2003.
- GRONDIN, J. **Hermenêutica**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- STEIN, E. **Aproximações sobre hermenêutica**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.
- SCHMIDT, L. K. **Hermenêutica**. Tradução de Fábio Ribeiro. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.
- TODOROV, Tzvetan. **A Literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DFEL, 2009.
- COMPAGNON, Antonie. **Literatura para quê?** Belo Horizonte, Editora da UFMG, 2012.

**POR UMA REEDUCAÇÃO DO OLHAR:
REFLEXÕES SOBRE CÉZANNE A PARTIR DE ÉMILE ZOLA E MAURICE
MERLEAU-PONTY**

Vanessa de Oliveira Temporal¹⁴⁹

Franco Baptista Sandanello¹⁵⁰

Resumo:

Em uma entrevista para Émile Bernard, Paul Cézanne diz sobre a natureza: “É preciso curvar-se a essa obra perfeita. Dela nos vem tudo, por ela existimos, esqueçamos o resto”. Nesta busca incessante pela natureza, o pintor utilizou vários recursos para escapar às alternativas prontas que lhe propunha o impressionismo, com seu cultivo aos dados imediatos dos sentidos e sua crítica ao intelectualismo da tradição. Propomos, no presente trabalho, uma discussão da pintura de Cézanne e de seu estudo da perspectiva a partir de uma relação com a filosofia de Merleau-Ponty – sobretudo, a partir do artigo “A dúvida de Cézanne”, por ele escrito em 1945 e posteriormente compilado em *L’œil et l’esprit* por Claude Lefort – e com a obra literária de Émile Zola – mais especificamente, com o romance *L’œuvre*, publicado em 1886, que ocasionou o rompimento de sua amizade de infância com Cézanne, ao representar a relação obsessiva do protagonista com a pintura.

Palavras-chave:

Paul Cézanne; Merleau-Ponty; Émile Zola; Literatura; Artes Plásticas.

Introdução

Em uma entrevista a Émile Bernard, Paul Cézanne diz sobre a natureza: “é preciso curvar-se a essa obra perfeita. Dela nos vem tudo, por ela existimos, esqueçamos o resto”. Nesta busca pela natureza, o pintor utilizou vários recursos para escapar às alternativas prontas que lhe propunham o impressionismo, com seu cultivo aos dados imediatos dos sentidos e sua crítica ao intelectualismo da tradição.

No presente trabalho, pretendemos apresentar os recursos pictóricos utilizados pelo pintor, na medida em que suas pesquisas sobre a perspectiva descobrem, por sua fidelidade aos fenômenos, o que a psicologia recente e a filosofia de Merleau-Ponty haveriam de formular posteriormente. Tal relação entre vanguardismo estético e filosofia contemporânea será contraposta, por fim, ao recorte de época feito por Émile Zola, contemporâneo e amigo íntimo de Cézanne, em seu romance *A obra* (1886).

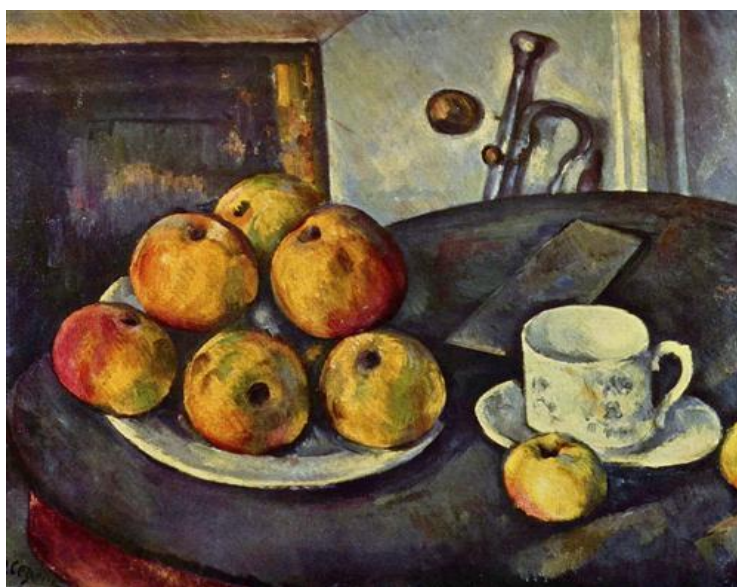
A reeducação do olhar

¹⁴⁹ Doutoranda, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e Université Lyon III Jean Moulin. Email: vanessatemporal@gmail.com.

¹⁵⁰ Professor Adjunto, Academia da Força Aérea (AFA). Email: fb sandanello@gmail.com.

Segundo Merleau-Ponty (2013, p. 131-132), Cézanne não acreditou ter que escolher entre a sensação e o pensamento, como entre o caos e a ordem. Ele não busca separar as coisas fixas que aparecem ao nosso olhar de sua maneira fugaz de aparecer; ele quer pintar a matéria em vias de se formar, a ordem nascendo por uma organização espontânea. Não estabelece um corte entre "os sentidos" e a "inteligência", mas entre a ordem espontânea das coisas percebidas e a ordem humana das ideias e das ciências. Percebemos coisas, entendemo-nos sobre elas, estamos enraizados nelas, e é sobre essa base de "natureza" que construímos ciências. Foi esse mundo primordial que Cézanne quis pintar; por isso, seus quadros dão a impressão da natureza em sua origem, enquanto as fotografias das mesmas paisagens sugerem os trabalhos dos homens, suas comodidades, sua presença iminente. Cézanne nunca quis "pintar como um bruto", mas colocar a inteligência, as ideias, as ciências, a perspectiva, a tradição novamente em contato com o mundo natural que elas estão destinadas a compreender, a confrontar com a natureza as ciências "que saíram dela".

A tentativa de conciliar estas duas dimensões (sentidos e inteligência) comporia um paradoxo em sua pintura: "buscar a realidade sem abandonar a sensação, sem tomar outro guia senão a natureza na impressão imediata, sem delimitar os contornos, sem enquadrar a cor pelo desenho, sem compor a perspectiva nem o quadro" (MERLEAU-PONTY, 2013, p. 130). Este mesmo aspecto é percebido pelo crítico Émile Bernard, que o nomeia d' "o suicídio de Cézanne", pois, para si, Cézanne visa a realidade, mas proíbe-se os meios de alcançá-la. Este aspecto paradoxal pode ser observado na obra de Cézanne, sobretudo nas deformações presentes em seus quadros:



Neste quadro de 1894, “*Still life with apples*”, podemos observar os aspectos mencionados nas deformações: a mesa circular não compõe um círculo exato; de uma ponta a outra do conteúdo do prato de maçãs, há uma quebra na continuidade do círculo; a xícara e o pires estão inclinados em direção ao prato de maçãs etc. A interação com os objetos não se limita a uma visão fotográfica, mas sim representa um observador em movimento. Mais do que simplesmente vistos, os objetos “convidam” à ação. Este será o aspecto da pintura de Cézanne que o fará convergir para muitas descobertas da psicologia: a perspectiva vivida, de nossa percepção, não é a perspectiva geométrica ou fotográfica, pois os objetos próximos parecem menores, e os objetos afastados, maiores do que numa fotografia. “Dizer que um círculo visto obliquamente é visto como uma elipse é substituir a percepção efetiva pelo esquema daquilo que veríamos se fôssemos aparelhos fotográficos: vemos, na realidade, uma forma que oscila em torno da elipse sem ser uma elipse” (MERLEAU-PONTY, p. 132).

Segundo Merleau-Ponty (2013, p. 133),

o gênio de Cézanne é fazer com que as deformações perspectivas, pelo arranjo de conjunto do quadro, deixem de ser visíveis por elas mesmas quando ele é olhado globalmente, e contribuam apenas, como o fazem na visão natural, para dar a impressão de uma ordem nascente, de um objeto em via de aparecer, em via de aglomerar-se sob nossos olhos.

Outros exemplos podem ser observados também no quadro “*Le père du peintre, Louis-Auguste Cézanne*” (1865), onde os pés da cadeira não formam um quadrado no chão, mas um quadrilátero disforme:



Ou em “*Madame Cézanne au fauteuil jaune*” (1891), onde a linha do papel de parede atrás da cadeira não possui continuidade, e aparece mais abaixo do lado direito, que do lado esquerdo:



Ou, em “*Maison et ferme du Jas de Bouffan*” (1887), no qual a casa à esquerda aparece visivelmente inclinada:



De 1870 a 1890: o período das “deformações” e seu paralelo com o conceito de percepção na filosofia francesa contemporânea

Desde *Matéria e Memória* (1896), Henri Bergson, a partir de uma análise fisiológica do cérebro, conclui que o homem não está comprometido essencialmente com a especulação. Primeiramente ele se caracteriza como um centro de ação. Nas palavras de Bergson (2006, p. 36):

Antes de especular, é preciso viver, e a vida exige que tiremos partido da matéria [...]. Muito antes que tivesse havido uma filosofia e uma ciência, o papel da inteligência já era o de fabricar instrumentos e guiar a ação de nosso corpo sobre os corpos circundantes.

Isto traz consequências diretas ao conceito de percepção, fazendo com que ela se limite àquilo que esteja diretamente ligado à utilidade do organismo e favoreça a manutenção da vida. Perceber já é uma preparação virtual para agir. A percepção de um ser vivo é a extração da matéria das informações de que necessita para se guiar no mundo. Este funcionamento está ligado ao sistema nervoso e ao corpo, estando presente no homem e nos animais. É desta forma que a percepção dos animais se limita ao discernimento do útil: “É o capim em geral que atrai o herbívoro: a cor e o odor do capim, sentidos e experimentados como forças (não chegamos ao ponto de dizer: pensamos como qualidades ou gêneros), são os únicos dados imediatos de sua percepção exterior” (BERGSON, 1999, p. 186). Estamos, portanto, diante de outra espécie de semelhança, anterior ainda ao conceito e que age objetivamente como uma força.¹⁵¹ Com ela, a ideia geral é sentida e experimentada antes de ser representada. A tradição concebe que a percepção parte de objetos individuais. Bergson mostrará que é ainda na totalidade que percebemos os objetos, e que os separamos um a um apenas posteriormente, obedecendo ao critério de utilidade para manutenção da vida.

Assim como Bergson, Merleau-Ponty também identifica uma ambiguidade primordial e uma limitação perspectiva na apreensão do dado sensível. Na percepção, a constituição material que compõe o objeto em sua totalidade é limitada, e até mesmo

¹⁵¹ Cabe apenas acrescentar que quando empregamos aqui a palavra *força*, queremos evocar seu sentido metafísico e que difere da concepção comumente empregada pela física moderna. Esta diferenciação foi feita pelo próprio autor no capítulo final de *Matéria e Memória*, por ocasião da questão do caráter absoluto do movimento. Ao empregarmos a palavra “força” devemos atentar para os dois sentidos que ela possui. O sentido empregado pela física, sobretudo em Newton, e que se traduz em termos de deslocamento no espaço, sendo caracterizada como “função da massa e da velocidade” e “calculada pela aceleração”. Esta concepção de força só confere realidade absoluta ao próprio espaço. E, o sentido circunscrito por Bergson como metafísico, o qual vem preencher a lacuna deixada pelo primeiro sentido no que diz respeito à existência das “causas profundas” daquilo que desencadearia a execução da força, o próprio movimento. A analogia com o esforço procura exemplificar a dificuldade que levou os físicos a definir o movimento em função do espaço: só temos consciência do esforço/movimento já executado. Apesar desta impossibilidade de se apreender o movimento, ele possui realidade absoluta, sendo a causa de si próprio, pois a análise nos faz retornar sempre a ele. Do outro lado da analogia, a noção de força também deve ser entendida como uma realidade absoluta capaz de gerar movimento.

suplantada, de maneira simultânea e indivisa pelo resultado do interesse enquanto organismo. Segundo Merleau-Ponty (2006, p. 139):

A cor ou a posição que serão efetivamente percebidas por causa dessas excitações retinianas não dependem apenas das propriedades destas últimas, mas das leis próprias do funcionamento nervoso. Não são os estímulos que fazem as reações ou que determinam o conteúdo da percepção. Não é o mundo real que faz o mundo percebido.

735

A partir do conceito de percepção desses dois filósofos, a subjetividade é concebida como um agente limitador. Toda coisa está submetida ao interesse vital do indivíduo pensante, e recebe seu sentido a partir deste interesse. Vista desta forma, porque destinada a uma função atual específica, as coisas oferecem a si este aspecto, ou seja, nada mais que a fisionomia de suas próprias antecipações.

Do estudo da perspectiva ao estudo de temperamento: *A obra*, de Émile Zola

As semelhanças entre a vanguarda estética de Cézanne e a filosofia francesa contemporânea encontram, porém, o anteparo de um intérprete contemporâneo a Cézanne, que fez de seu convívio com o pintor o material para um romance polêmico e contraditório, em que contrapõe à deformação da perspectiva o que entende ser uma deformação de caráter, com base em uma crítica de cunho eminentemente social dos elos entre indivíduo (agora, individualismo) e arte.

Assim, a revisão da tradição pictórica empreendida por Cézanne, e que encontraria ecos na psicologia e na filosofia do século XX, não poderia deixar de constar do amplo painel da sociedade francesa oitocentista empreendido por Émile Zola em *Les Rougon Macquart*, conforme podemos ver no décimo quarto volume da “História natural e social de uma família sob o Segundo Império”, *A obra* (1886).¹⁵²

Mais especificamente, o romance *A obra* é um estudo da vida cultural parisiense das décadas de 1860 a 1880, abrangendo a miséria dos artistas e a riqueza dos especuladores.¹⁵³

¹⁵² O romance está postado estrategicamente entre os emblemáticos volumes do *Germinal* e d’*A terra*.

¹⁵³ Veja-se, a título de exemplo, o relato da voga crescente dos *Salons*: “Paulatinamente, Paris decretara à moda o dia da envernizagem, o dia que em outros tempos se dedicava apenas aos pintores para darem a última demão aos seus quadros. Agora era uma dessas solenidades que despertam uma cidade, que a fazem lançar-se num esmagamento de desordem. Havia uma semana, a imprensa, a rua, o público eram de artistas. Tomavam conta de Paris, só deles se falava, dos seus quadros, dos seus feitos, dos seus gestos, de tudo o que era atinente às suas pessoas: um desses entusiasmos fulminantes, cuja energia erguia as ruas, até entre grupos de empregados, campônios e criadas, passeando nos dias gratuitos por entre aquelas salas, atingindo essa cifra colossal de cinquenta mil visitantes, em certos lindos domingos, todo um exército, a retaguarda da arraia miúda ignorante,

Zola atenta para a vida profissional à margem dos *Salons*, para os difíceis anos de iniciação dos jovens escultores e pintores e, sobretudo, para a miséria pessoal daqueles que, em prol de um ideal de arte, ignoraram a realidade comercial terra-a-terra e o gosto vulgar de boa parte do público parisiense, então afeito à pintura acadêmica (chamada, muito a propósito, de *art pompier*). Assim, representa a sorte ingrata dos homens talentosos, embora inflexíveis (Bongrand, Claude), paralela à riqueza dos comerciantes (Malgras, Naudet) e dos artistas inescrupulosos (Fagerolles)

O protagonista do romance é Claude Lantier, um pintor para quem a arte é uma devoção cotidiana. Claude mantém uma amizade de longa data com Pierre Sandoz, romancista que o acompanha invariavelmente, tecendo uma série de reflexões acerca dos fracassos do amigo. As semelhanças entre Claude e Cézanne, e entre Sandoz e Zola, levaram o pintor a romper uma amizade de infância com o escritor, vendo n' *A obra* uma crítica ácida ao seu pensamento e à sua *obra*. A bem da verdade, há, de fato, uma disparidade provocadora entre Claude e Sandoz, marcada pela incapacidade criativa do primeiro (que o leva ao suicídio) e pelo ânimo imorredouro do segundo (que, mesmo após a morte do amigo, afirma, na última linha d' *A obra*: “-Vamos trabalhar!” (ZOLA, 1956, p. 369))¹⁵⁴

Devoto da arte e mártir de si mesmo, Claude é descrito como alguém no limiar da loucura:

[...] ele preferia morrer de fome a recorrer ao comércio, à execução de retratos burgueses, de santidade duvidosas, aos estores de restaurantes, e cartazes de parteiras. Por ocasião de sua volta, montou, no pátio de Bourdonnais, um grande estúdio; depois veio para o cais de Bourbon, por economia. Vivia como um selvagem, com completo desprezo por tudo o que não fosse pintura, indiferente com a família que o desgostava, tendo quebrado relações com uma tia, salsicheira do mercado, porque era rica [...]. Chegava a declamar contra o trabalho no Louvre, dizendo que preferia mil vezes ficar sem as mãos do que gastar a vista numa dessas cópias, que prejudicam sempre a visão do mundo em que se vive. [...] Um molho de cenouras, sim, um molho de cenouras, estudado diretamente, pintado candidamente, segundo a impressão pessoal de quem o observa, não vale mais do que as eternas fatias da Escola, essa pintura de sabor de fumo mascado horivelmente, cozinhada segundo as receitas? Um dia chegaria em que uma só cenoura original faria uma revolução. (idem, p. 37-38)

seguindo a gente da sociedade, desfilando de olhos assustados, por esse grande armazém de imagens.” (ZOLA, 1956, p. 286)

¹⁵⁴ Há, a este respeito, o pormenor verrinoso da tentativa falhada de Claude ao tentar pintar o próprio filho morto, aproveitando-se de sua imobilidade para usá-lo de modelo. De qualquer forma, e para além de uma leitura demasiado direta da relação mencionada, observa Joel Dalançon (1994, p. 186) “*Ce que vise le roman, c’est moins la mise en scène du tableau achevé que celle de sa genèse, moins l’exposition de l’oeuvre finie que l’hypervalorisation d’une tension vers le tableau et le procès de son travail = mot-bilan qui clôt le livre.*”

Como seria de se esperar, as hipóteses vanguardistas de Claude não encontram suporte perante o público, que o ridiculariza a propósito de um quadro onde a harmonia do azul, praticamente onipresente nas figuras e no fundo, é vista como deformação (= destruição) do real, além de negação da imediaticidade do *plein air* (expressão que serve, aliás, de título ao quadro):

[...] escutava o que dizia a multidão. A explosão não parava, aumentando numa gama de risos estultos. [...] E os ditos de espírito choviam mais abundantemente que até ali; era o assunto que, sobre todos, animava a alegria; não entendiam, achavam-no incoerente, de uma jocosidade mórbida. Como permitiam que a arte fosse assim tão humilhada? [...] um homenzinho meticuloso, procurando no catálogo a explicação do quadro, para explicar à filha, e lendo em voz alta o título: *Ar livre*, ergueu à sua volta uma repetição formidável de gritos e de ameaças. A frase corria, repetia-se, comentava-se: *Ar livre!* Oh! Sim, ar livre, ventre ao ar livre! Provocava-se o escândalo. (idem, p. 124-125)

As reações desenfreadas de Claude ao meio artístico parisiense, todavia, não só decorrem de seu gênio arreado – e nisto se encontra o limiar entre a crítica de Zola a Cézanne, como deformador do real, e o painel social de *Les Rougon Macquart* –, mas também de uma concepção de arte compreendida enquanto entrega total do pintor ao imediatamente visto. Tal entrega não deixa de possuir diversos pontos de contato com o naturalismo de Zola, voltado para uma compreensão experimental do romance como estudo de temperamento, através da observação direta do meio representado.¹⁵⁵ Há, evidentemente, uma postura semelhante perante o real, de aproximação e de análise. Contudo, é radicalmente oposta à postura ideológica derivada desse mesmo exame. Enquanto o romancista experimental busca ser um moralista social, capaz de julgar e avaliar as tensões sociais de um período histórico,¹⁵⁶ como Sandoz, o pintor (pós) impressionista busca a beleza até a exaustão, sem almejar ser nada além de um olho, de um instrumento de sua captação, como Claude.

Assim, muito embora esteja atento às contribuições das inovações científicas ao seu métier, como no caso do contraste simultâneo das cores¹⁵⁷ – divulgado décadas antes por

¹⁵⁵ Veja-se sua defesa unilateral da observação como meio de elevação do trabalho crítico ao trabalho científico: “[...] desejo simplesmente expor claramente um método. Se o romancista experimental ainda caminha às palpadelas na mais obscura e complexa das ciências, isto não impede tal ciência de existir. É inegável que o romance naturalista, tal qual o concebemos agora, é uma experiência verdadeira que o romancista faz com o homem, apoiando-se na observação.” (ZOLA, 1982, p. 32)

¹⁵⁶ “Nós romancistas somos os juizes de instrução dos homens e de suas paixões.” (ZOLA, 1982, p. 33)

¹⁵⁷ “Deste jeito, a ciência penetrava na pintura, criava-se um método pela observação nos fatos, e não havia mais do que tomar a dominante de um quadro, para estabelecer a complementar ou a congênere, com o fito de chegar de uma maneira experimental às variações que se produzem, um vermelho cambiando-se num amarelo junto de um azul, por exemplo [...] Daqui tirava esta conclusão: que os objetos não tem cor fixa, que tomam a cor, segundo as circunstâncias do ambiente.” (ZOLA, 1956, p. 250)

Eugène Chevreul e vulgarizado posteriormente por Ogden Rood –, a ingenuidade ideológica de Claude torna-se sua maldição, pois faz com que se torne, lentamente, um defensor de uma arte tão incompreendida quanto incompreensível.

A caricatura do pintor vanguardista empreendida por Zola toma, assim, apenas parte do sentido deformador das inovações pictóricas de Cézanne e limita-o, deformando-o uma segunda vez, e como que à segunda potência – pois priva-o do sentido original, desmerecendo sua exclusiva conquista estética por seu caráter individual (entendido, ainda uma vez, em termos de individualismo).

Trata-se de uma reeducação (deformadora) do olhar, seguida de uma compreensão (deformadora) das funcionalidades do olhar. Por seu intermédio, discutir e entender os limites da mencionada (de) formação para o desenvolvimento da psicologia, da filosofia e da literatura do século passado consiste em um dos grandes desafios para a justa compreensão do legado de Cézanne.

Referências

- ARGAN, Giulio Carlo. 1992. **Arte moderna**. Trad. Denise Bottmann e Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras.
- BERGSON, Henri. **Oeuvres**. 6 ed. Paris: Presses Universitaires de France, 2001.
- BIMBENET, Étienne. **L’animal que je ne suis plus**. Paris: Folio, 2011.
- _____. **Nature et humanité: le problème anthropologique dans l’oeuvre de Merleau-Ponty**. Paris: Vrin, 2004.
- DALANÇON, Joel. L’oeuvre de Zola ou l’odyssée du peintre-marcheur. In: GUILLERM, Jean-Pierre (Ed.). **Récits / tableaux**. Lille, França: Presses Universitaires de Lille, 1994. p. 185-200
- GRASSI, Ernesto. **Poder da imagem, impotência da palavra racional. Em defesa da Retórica**. Trad. Henriqueta Ehlers e Rubens Siqueira Bianchi. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1978.
- HAUSER, Arnold. **História social da arte e da literatura**. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Oeuvres**. Paris: Gallimard, 2010.
- _____. **O Olho e o Espírito**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- SCHAPIRO, Meyer. **Impressionismo: reflexões e percepções**. Trad. Ana Luiza Dantas Borges. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.
- TOMASELLO, Michel. **Aux origines de la cognition humaine**. Trad. Yves Bonin, Paris: Retz, 2004.
- VOLLARD, Ambroise. **Ouvindo Cézanne, Degas, Renoir**. São Paulo: Civilização Brasileira, 2000.
- ZOLA, Émile. **A obra**. São Paulo: Cia. Brasil Editora, 1956.

_____. O romance experimental e o naturalismo no teatro. Trad. Célia Barretini. São Paulo: Perspectiva, 1982.

_____. Mon Salon – Le Jury. In: _____. **Mon salon**. Paris: Librairie Centrale, 1866. p. 17-30.

**TESTIMONIO:
'FILHO DESTA RAÇA NÃO DEVE NASCER', POR PAULO FONTELES FILHO**

Msc. Huarley Mateus do Vale Monteiro (UERR/PPGL-UFPA)¹⁵⁸

Resumo:

A proposta que formata este texto tem por referência estudos sobre o testemunho. Propomos estas reflexões enquanto possibilitadora de análise do depoimento prestado por Paulo Fonteles Filho, intitulado 'Filho desta raça não deve nascer' prestado à Comissão da Verdade, publicado na obra *Infância roubada: crianças atingidas pela Ditadura Militar no Brasil* (2014). O objetivo centra-se em localiza-lo enquanto Testimonio, desdobramento de vertente teórica na América Latina que ganha forte impulso nos estudos pós-coloniais. O recorte delimitou-se frente aos indícios que o relato aponta e os acontecimentos que motivaram a produção da referida obra. Nela estão presentes depoimentos de pessoas que, à época, ainda crianças, experimentaram as práticas de violência e autoritarismo efetivadas pelo poder constituído durante a ditadura militar-civil brasileira iniciada em 1964. Deve-se mencionar que este exercício teórico é um desdobramento da proposta de leitura realizadas pelo grupo de pesquisa de Narrativas de Resistência (Narrares-UFPA), cujos estudos associam a relação da literatura com diversas formas narrativas contemporâneas. Assim, o texto/depoimento interage com a matéria literária enquanto acontecimento. O aporte metodológico apoia-se na interdisciplinaridade; já o referencial teórico fundamenta-se nas formulações acerca da noção de 'testimonio', discutido por Tânia Sarmiento-Pantoja (2014), de violência e memória, abordados por Jaime Ginzburg (2012); além destes, serão de grande relevância as contribuições dos estudiosos Pedro Mandagará (2016) e Alfredo Bosi (1995). Os estudos apontam que a noção de 'Testimonio' é um chave interpretativa relevante para estudos de narrativas contemporâneas na América Latina.

Palavras-Chave:

Literatura de Testemunho. Testimonio. Infância. Fonteles Filho.

Introdução

“Se este é meu depoimento, vou falar de um tempo em que, menino, testemunhei a retomada de meus pais na luta do povo, meu pai no campo e minha mãe na cidade”
(P. Fonteles Filho, p. 218)

O fragmento que abre esta reflexão, apresenta um depoente que chama a responsabilidade para si sobre os apontamentos que caracterizaram o processo repressivo vivenciado por aqueles e aquelas que foram atingidos pelo ditadura militar-civil brasileira iniciada em 1964. Nele, percebe-se a evocação à memória para produzir um estilo narrativo situado no limiar entre a militância política e evocações das lembranças. Cabe-nos uma indagação: o que este acontecimento, definido na assertiva como 'tempo', provocou o ir a 'luta' e por conseguinte, uma narrativa de 'testemunho'?

¹⁵⁸ Professor da Universidade Estadual de Roraima-UERR, Doutorando em Letras (PPGL-UFPA). E-mail: mdmvale72@gmail.com.

É fato que, nos últimos tempos, aspectos sobre violência e barbárie ganham espaço nas mídias, nos debates públicos e científicos; muito embora isto tenha acompanhado a história da humanidade das mais diferentes maneiras. Pensando por esta linha de entendimento, acreditamos que a representação dos mais distintos episódios envolvendo essa temática, principalmente no campo literário, não pode ser relegado ao desconsiderado.

Nesse sentido, é válido reconhecer que as relações implementadas pela sociedade contemporânea têm apontado possibilidades outras de análise no campo literário. E aqui se encontram as narrativas de testemunho, articulando relações entre o poder autoritário e a violência, assumindo o viés da denúncia e resistência, registros de subjugo e silenciamentos.

Abordamos desta maneira, por acreditarmos que os vínculos socialmente construídos revelam, por um lado, a história de violência à qual muitos de nossa geração, de alguma maneira, foram historicamente submetidos e, por outro, a dinâmica e potência da literatura na (tentativa de) representação de tais acontecimentos.

Pensando por este viés é bem possível que se a historiografia literária pudesse ser tecida a partir de uma historiografia da barbárie, talvez tivéssemos observado as produções artísticas ao longo da história humana por uma outra linha de entendimento. Não com o intuito de naturalizá-la como tenta fazer a mídia ideológica, mas na perspectiva de apontar questões referentes as injustiças sociais.

A obra ‘Infância roubada...’

Seguindo a reflexão que delineamos até este ponto, poderíamos pensar que elas revelam o alcance das diferentes maneiras de como os efeitos do poder autoritário e as variadas formas de violências foram sendo perpetuadas e naturalizadas ao longo dos tempos. Dessa maneira acreditamos que seja possível constatar, a partir dos testemunhos publicados no livro *Infância roubada: crianças atingidas pela Ditadura Militar no Brasil (2014)*, registro de grande relevância a respeito das questões de violência e dos mecanismos políticos de governos autoritários, em que pese os efeitos das práticas de aniquilamento que encontrou nos insubmissos ao poder constituído o foco para imprimir práticas de violações e barbáries.

A respectiva obra reúne quarenta e quatro narrativas de testemunhos de filhos de presos políticos que, por ocasião da ditadura civil-brasileira (1964-1985) muitos foram perseguidos, assassinados, e outros até hoje ainda encontram-se desaparecidos. Ademais,

ocorre o testemunho, também, de mães e de crianças, filhas de militantes, que foram vitimadas pela violência durante esse período.

Os depoimentos são ilustrados com imagens (desenhos, fotografias), que dão o tom memorialista das famílias e contextualizam momentos singulares da trajetória dessas pessoas. Contudo, esclarecemos que, ao que consta, esses registros não foram feitos para marcar momentos de afeto familiar apenas, mas apontam uma época em que crianças, em tenra idade eram consideradas como uma ameaça ao poder autoritário. A prática de fotografá-las servia como registro de controle dos/as ‘subversivos’ e ‘terroristas’ pelos órgãos de repressão. Afirmamos isto sem resguardo algum, pois a obra aponta também para casos em que crianças, juntos com presos políticos, foram banidas do país, forçadas pelo dispositivo AI 05, assinado pelo então presidente Emílio Médici.

O depoimento

A partir da obra em questão, o recorte feito para este trabalho é o Depoimento de Paulo Fonteles Filho (intitulado, *Filho desta raça não deve nascer*, p.213) feitos à Comissão da verdade do Estado de São Paulo. Nele, vê-se refletir questões referentes à violência, o preconceito e a exclusão social a que estão submetidos diferentes grupos minoritários, contrariando o argumento que alega um Brasil constituído nos ‘arremedos de democracia’, em que todos convivem harmonicamente sem apontar elementos que nos diferenciam e nos tornam singulares, sujeitos de histórias pessoais.

Vale destacar o que escreveu o professor da Universidade de Brasília (UNB) e amigo de causa em comum, Pedro Mandagará, no artigo “Nós, os outros: *El otono del Patriarca*” (*Revista Literatura e Autoritarismo/UFMS*, 2016), quando analisa a obra de García Márquez, em que enfatiza o perfil autoritário do protagonista da narrativa e sua relação com a configuração histórica da sociedade latino-americana, afirmando ele que a personagem/protagonista encobriria indícios da realidade latino-americana.

No caso do relato de Fonteles Filho, o protagonista não está na ficcionalidade e não assume o discurso autoritário; pelo contrário, faz uso do gênero Testemunho para denunciar a barbárie praticada pelo poder autoritário. É ele próprio um, entre os tantos atingidos pela violência praticada pelo poder constituído. Entendemos violência no Sentido de Ginzburg (2012):

Neste livro, vou tratar de violência dentro de uma delimitação específica. Aqui a violência é entendida como uma situação, agenciada por um ser humano ou um grupo de seres humanos, capaz de produzir danos físicos em outro ser humano ou outros grupos de seres humanos. Estou entendendo a violência como um fenômeno que inclui um deliberado dano corporal. A violência, tal como definida aqui, envolve o interesse em machucar ou mutilar o corpo do outro, ou leva-lo à morte. (GINZBURG, 2012, p. 11).

Nessa linha de entendimento, a literatura de testemunho, que carrega consigo traços de violência e de poder autoritário, potencializa a escritura como força contrária à barbárie e à coisificação das pessoas, para sustentar a importância do testemunho como recurso no qual os que a vivenciaram ou foram atingidos por ela, ponham às claras as barbaridades que conheceram cujos indícios, rastros de existência, os responsáveis cuidam e tentam apagá-los.

O fragmento a seguir bem reforça esta reflexão:

Sinto que em tempos de Comissão Nacional da Verdade (CNV) devemos cobrar que estejam embutidos, no relatório que será apresentado aos brasileiros, os acontecimentos criminosos que foram perpetrados por questões políticas contra a infância deste imenso país.

Tua segunda morte carrega o legado de que, mais do que nunca, devemos cuidar da tenra idade contra os infanticidas, dos de ontem como também os da atualidade. (FONTELES FILHO, p. 218)

Sobre este ponto de vista a fala de Fonteles Filho, fortalece a reflexão de Ginzburg quando aponta a chave violência, citada anteriormente, e nos traz outro desdobramento, a infância ‘eleita’ como um dos grandes inimigos da ditadura civil-militar brasileira. A seguir ele, o depoente, localiza-se novamente como um dos atingidos pelo sistema repressivo:

No dia de meu nascimento, em 20 de fevereiro de 1972, minha mãe asseverou ao insurgente jornal dos paraenses que: “levaram-me ao Hospital da Guarnição em Brasília, onde fiquei até o nascimento do Paulo. Nesse dia, para apressar as coisas, o médico, irritadíssimo, induziu o parto e fez o corte sem anestesia. Foi uma experiência muito difícil, mas fiquei firme e não chorei”. Minha mãe, Hecilda, afirma ainda que o tal médico disse-lhe que ela não gostava do filho, simplesmente porque não sofria. Minha mãe, que peitou o general Bandeira, ia dar o braço a torcer? Nunca, jamais. (FONTELES FILHO, p. 217)

No fragmento citado é possível verificar a intencionalidade de causar o sofrimento, a dor; alinhando-se com o teor que o poema ‘Segunda anunciação’, de Paulo Fonteles¹⁵⁹,

¹⁵⁹ Paulo Fonteles foi advogado defensor e militante das causas sociais camponesas. Experimentou os momentos mais cruéis ‘dos anos de chumbo’ vividos no Brasil. Assassinado em 11/06/1987 era pai de Paulo Fonteles Filho, também ativista e defensor dos Direitos Humanos na Amazônia, falecido em 26/10/2017.

transcrito a seguir, que experimentou as práticas de tortura durante o período militar-civil brasileiro, apresenta. Nele, destaca-se ainda a maneira repetitiva dos versos; isto faria alusão a constante dos procedimentos de tortura apontados no texto/poema, podendo ser aproximado da reflexão feita por Ginzburg (2012).

Vejamos o poema:

SEGUNDA ANUNCIAÇÃO¹⁶⁰

TEU FILHO

TEU FILHO

TEU FILHO

NÃO NASCERÁ.

TEU FILHO

FILHO DESSA RAÇA

FILHO DESSA RAÇA

NÃO DEVE NASCER.

NÃO DEVE NASCER

NÃO DEVE NASCER.

FILHO DESSA RAÇA

NÃO DEVE NASCER.

TEU FILHO

FILHO DESSA RAÇA

FILHO DESSA RAÇA

NÃO DEVE NASCER

NÃO DEVE NASCER.

(PAULO FONTELES, s.d)

Podemos formular a observação de que o poema coaduna com o que é apresentado no depoimento feito por Fonteles Filho, apontando outro aspecto a ser considerado, o manifesto de resistência efetivado através do testemunho. Dessa maneira, depor, neste caso, pode e deve ser entendido como atitude contrária às práticas abusivas de poder e controle, e para além deste ponto, em relação a Fonteles Filho, o ‘*testimonio*’ é resultante da militância política junto aos grupos subalternos e minorias ativas; mas principalmente, como um dos atingidos pelas práticas de violências que elegeram a infância como opositora a seus interesses.

A seguir, o depoente nos conduz ao entendimento que:

¹⁶⁰ <https://eupassarin.wordpress.com/2011/04/15/paulo-fonteles-brasil-1949-1987/>

Neste sentido, é preciso que as Comissões da Verdade façam as ligações na perspectiva de traçar um paralelo comum entre essas vivências de filhos de presos políticos e dos inúmeros centros de detenção de menores, criados durante a ditadura, como a Febem e que na vida democrática não mudou seus métodos e, como é o caso de São Paulo, onde a tortura se esconde travestida pelo pomposo nome de Fundação Casa. (FONTELES FILHO, p.218)

Se é fato que a infância tornou-se um dos pontos a ser controlado, combatidos durante o sistema de repressão civil-militar brasileira, parece-nos que tais mecanismos de controle usou, ou ainda usa, de técnicas outras para permanecer agindo.

O *Testimonio*

Em um outro giro, pontuando ainda sobre o fragmento, assim como em outras passagens já apresentadas aqui, ele nos traz um estilo próprio de narrativa que os momentos pós 1960, no campo da escrita literária, experimental, principalmente na América latina, configurado, não apenas na maneira direta e pessoal de narrar, mas principalmente no teor crítico vinculado à causa dos direitos humanos.

Aqui, antes de mais nada, devo por convicção e ativa consciência denunciar locais e os verdugos que atuaram severamente para pôr fim em nossas vidas, seja no Pelotão de Investigações Criminais da Polícia do Exército, e no DOI-CODI instalado dentro do próprio Ministério do Exército, em Brasília, seja no Rio de Janeiro, no Centro Científico de Torturas, na terrível Barão de Mesquita, também da Polícia do Exército. Meus pais também ficaram presos em Belém, na Gaspar Viana, onde meu irmão Ronaldo foi gerado, e no antigo Presídio São José. Nessa fase eu já havia nascido, portanto, estava em segurança familiar. (FONTELES FILHO, p. 217)

Para além da relevante contribuição que o fragmento nos apresenta é possível ainda verificar que, em relação ao testemunho, aqui sendo tratado, acreditamos que a categoria *Testimonio*, enquanto desdobramento latino-americano desta vertente teórica, bem categoriza a narrativa de Fonteles Filho. Porém, entendendo *testimonio* em conformidade com que nos ensina Tânia Sarmiento-Pantoja, no texto ‘As memórias de Aleksander Henryk Lanks Paradigma do Testimonio’ (2014); segundo ela:

O Testimonio pode agregar diferentes discursos (literário, arquivístico, jornalístico, confessional) ou por mimetismo ou pela inserção de paratextos no corpo do testemunho, daí provém um intenso teor documental. No Testimonio é, também, comum o testemunho mediatizado, uma forma de testemunho que apresenta no discurso um mediador, um terceiro, cuja função é a de registrar a fala de quem testemunha, inserido no discurso

como coautor ou co-narrador. (SARMENTO-PANTOJA, In Olho D'Água, 2014)

Nessa perspectiva, é possível verificar que a literatura de testemunho age como ponto de reconhecimento histórico da violência, podendo ser entendido o papel da memória na luta contra o autoritarismo e refletindo sobre o modo como as narrativas testemunhais ressignificam os acontecimentos históricos de uma sociedade específica e agindo, também, como elemento de resistência. A esta questão, é possível verificar que a fala de Fonteles Filho, bem evidencia esta questão. Vejamos:

746

Existe uma luta na sociedade brasileira nessa perspectiva. E nós precisamos ganhar a sociedade brasileira para isso. Esse é um dos fatores que têm me alimentado a vida: não apenas ter vivido esse processo todo, ter nascido na prisão, ter tido um pai assassinado, mas também esse processo da luta política, da militância social. E aqui eu não quero colocar em discussão o Partido A ou Partido B, mas sempre a perspectiva da luta coletiva, da luta civilizatória, na luta para fazer valer a questão dos direitos humanos no nosso país, revisitando isso na atualidade. (FONTELES FILHO, p. 218)

Seguindo o que nos aponta o fragmento, a assertiva é ratificadora e pontua fortemente o que constitui a análise de narrativas que tem por foco o *Testimonio*. Apresenta, ainda, aspecto que tratam e potencializam a literatura testemunhal, cuja a emergência se consoma e necessita ser posta à crítica especializada sem os ditames que determina e delineiam os pudores que escamoteiam acontecimentos histórico que acometeram a América Latina.

Considerações finais

Por fim, se o *testimonio* é o desdobramento que singulariza a vertente latino-americana desta perspectiva teórica, então as lembranças, enquanto aspecto de memória, serão fundamentais para releitura de “tempos” de repressão e seus desdobramentos contemporâneos. É possível que esteja neste fundamento um dos pontos principais para a literatura como manifesto das incessantes e permanentes “lutas” por justiça social. Além disso, ampliar a leitura crítica a respeito da temática em questão, buscando interpretações teóricas mais fecundas para tais acontecimentos é possibilitar que os mecanismos que atuam para o ‘esquecimento’, que naturalizou atos de violações e barbáries, possam ser rompidos e posto à tona suas práticas silenciosas.

Referências

- BOSI, A. **A escrita do testemunho em Memórias do cárcere**. Estudos Avançados, São Paulo, v. 9, n. 23, p. 309-322, 1995. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v9n23/v9n23a20.pdf>>. Acesso em 02/10/2013.
- GINZBURG, Jaime. **Literatura, violência e melancolia**. Campinas, São Paulo: Autores associados, 2012.
- SARMENTO-PANTOJA, Tânia. **As memórias de Aleksander Henryk Lanks Paradigma do Testimonio**. Olho d'água, São José do Rio Preto, 6(1): 1-169, Jan.–Jul./2014
- MANDAGARÁ, Pedro. **Revista Eletrônica Literatura e Autoritarismo**, nº 27 – janeiro a junho de 2016 – ISSN 1679-849X. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/LA/index>
<https://eupassarini.wordpress.com/2011/04/15/paulo-fonteles-brasil-1949-1987/>