


Adeilson Pinheiro Sedrins
Rafael Bezerra de Lima
Emanuelle C. M. de M. Albuquerque
Eudes da Silva Santos
(Orgs.)

**Estudos sobre
Língua,
Literatura
e Ensino**



Adeilson Pinheiro Sedrins
Rafael Bezerra de Lima
Emanuelle C. M. de M. Albuquerque
Eudes da Silva Santos
(Orgs.)

Estudos sobre Língua, Literatura e Ensino

Garanhuns, 2019
EDUFRPE





UFRPE

Prof^a. Maria José de Sena
Reitora

Prof. Marcelo Brito Carneiro Leão
Vice-Reitor

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE
Biblioteca Ariano Suassuna, Garanhuns - PE, Brasil

E82 Estudos sobre língua, literatura e ensino / Adeilson Pinheiro
Sedrins et al. (orgs.). Recife: EDUFRPE, 2019

362 p. : il.

Disponível em versão online

Inclui referências

ISBN: 978-65-86547-05-4

1. Linguística 2. Literatura - Estudo e ensino 3. Análise do discurso 4. Leitura I. Sedrins, Adeilson Pinheiro. II. Lima, Rafael Bezerra de. III. Albuquerque, Emanuelle C. M. de M. IV. Santos, Eudes da Silva (organizadores). V. Título.

APRESENTAÇÃO



Apresentamos, neste livro, trabalhos apresentados na III Semana de Letras da Unidade Acadêmica de Garanhuns da Universidade Federal Rural de Pernambuco (III SeLUAG – UFRPE) e do I Seminário de Estudos Linguísticos e Literários Aplicados ao Ensino (I SELLAE). Esses eventos, realizados no período de 3 a 7 de dezembro de 2018, na UFRPE/UAG, em Garanhuns, Pernambuco, foram frutos da iniciativa de professores e alunos do curso de licenciatura em Letras da referida Unidade, com apoio do Programa de Mestrado Profissional em Letras da UFRPE.

Após um hiato de quatro anos, o curso de licenciatura em Letras da UAG, por iniciativa do Grupo de Estudos em Teoria da Gramática (GETEGRA), retomou a sua Semana, com o objetivo de promover espaços de produção e divulgação do conhecimento, envolvendo seus alunos e professores em atividades científicas, acadêmicas e culturais. O tema da III SeLUAG, “Novos desafios para o ensino de língua e literatura: diversidade, pluralismo teórico e formação de professores”, buscou discutir os desafios para a docência na área de Letras na contemporaneidade, com vistas a provocar reflexões e produzir ações concretas em prol de uma melhoria do ensino básico e superior, que se mostre inclusivo, democrático, plural e, por isso, mais justo e efetivo.

O I Seminário de Estudos Linguísticos e Literários Aplicados ao Ensino (I SELLAE) foi promovido pelo Mestrado Profissional em Letras da UFRPE/UAG – Profletras – ocorrendo dentro da programação da III SeLUAG, com o objetivo de promover atividades para a discussão da formação docente, no âmbito da Linguística, da Literatura e da Educação.

Ao todo, a III SeLUAG e o I SELLAE foram constituídos por 4 mesas-redondas, 3 conferências, 1 sessão de pôster, 14 minicursos, 19 sessões de simpósios temáticos e atividades culturais promovidas em diferentes momentos da programação. Foram cerca de 115 trabalhos aprovados para apresentação e 250 inscritos. Este livro reúne trinta e três trabalhos apresentados durante os dois eventos, que estão divididos em seis seções temáticas: Estudos em teoria e análise linguística; Estudos do texto e de gêneros textuais; Estudos em Análise do Discurso; Estudos sobre o ensino de Literatura; Estudos em Literatura; Estudos sobre o ensino de língua. O objetivo desta obra é divulgar os resultados de pesquisas realizadas por pesquisadores e professores, a fim de promover, junto ao leitor, novas reflexões sobre a língua, a literatura e o ensino.

Agradecemos a toda equipe docente e discente da UFRPE/UAG envolvida na realização do evento, aos nossos apoiadores e patrocinadores, em especial, à CAPES e à FACEPE, sem as quais a realização da III SeLUAG e do I SELLAE não seria possível.

Os organizadores.

SUMÁRIO



APRESENTAÇÃO.....	3
ESTUDOS EM TEORIA E ANÁLISE LINGUÍSTICA	7
AS REALIZAÇÕES DE /R/ EM ALAGOAS: UM ESTUDO SOCIOLINGUÍSTICO Jeylla Salomé Barbosa dos Santos.....	8
LIMITAÇÕES IMPOSTAS AO VP POR MEIO DOS ADVÉRBIOS <i>ANTES</i> E <i>DEPOIS</i> EM ORAÇÕES COMPLEXAS ENCAIXADAS PELO COMPLEMENTIZADOR <i>QUE</i> Joelma Sobral da Silva, Rafael Bezerra de Lima	21
VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NUMA COMUNIDADE DE FALA Alexsandro Vital de Almeida, Fábيا Barbosa dos Santos	36
ESTUDOS DO TEXTO E DOS GÊNEROS TEXTUAIS.....	44
A COMPREENSÃO TEXTUAL COMO ESTRATÉGIA ESSENCIAL PARA A LEITURA Jainy de Noronha Silva.....	45
A CONSTRUÇÃO DE PROCESSOS IDENTITÁRIOS DE ALUNOS ACERCA DA “ARTE DE FALAR EM PÚBLICO” Afonso da Silva, Arcelino Cavalcante Cordeiro, Fábio Fabrício Alves Cardoso	56
CONSTRUÇÃO DOS REFERENTES TEXTUAIS: ESTRATÉGIAS DE REFERENCIAÇÃO POR MEIO DO USO DE PRONOMES DEMONSTRATIVOS EM REDAÇÕES DE ALUNOS DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO Alikaelli Paulino da Porciúncula	62
ATIVIDADES INTERTEXTUAIS DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS Ronaldo Miguel da Hora.....	73
O FENÔMENO DA INTERTEXTUALIDADE NO ENSINO DE LITERATURA COMO METODOLOGIA PARA PROMOVER A LEITURA LITERÁRIA Ronaldo Miguel da Hora.....	86
DESVENDANDO A (IM)PARCIALIDADE DO GÊNERO NOTÍCIA EM TEXTOS PUBLICADOS PELO JORNAL DO COMMERCIO Andrea Siqueira Quirino Oliveira	97
AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS EM SALA DE AULA: UMA ANÁLISE DOS PROCESSAMENTOS TEXTUAIS EM ATIVIDADES DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO Eliane Maria Nascimento.....	110
ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO	124

VIOLENCIA FÍSICA E SEXUAL CONTRA A MULHER: ANÁLISE DA MÚSICA <i>P.U.T.A.</i> DA BANDA MULAMBA Flávia Lopes Pimentel Barbosa, Samuel Barbosa da Silva.....	125
A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR NAS MATERIALIDADES CHARGÍSTICAS: UMA ANÁLISE DISCURSIVA Dalexon Sérgio da Silva.....	135
O BATOM VERMELHO COMO INSTRUMENTO DE MILITÂNCIA: UMA ANÁLISE DO CLIPE SURVIVOR DE CLARICE FALCÃO Breno da Silva, Ketiley Giovana Araújo Menezes, Samuel Barbosa da Silva.....	149
ESTUDOS SOBRE O ENSINO DA LITERATURA	159
A POESIA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA PROPOSTA DIDÁTICA Ginete Cavalcante Nunes	160
UMA LEITURA INTERPRETATIVA DE DON JUAN – O CONVIDADO DE PEDRA DE MOLIÈRE A PARTIR DA PERSPECTIVA DE LETRAMENTO LITERÁRIO DE RILDO COSSON Elisangela Maria da Silva, Eliane Maria do Nascimento	173
PROPOSTA PARA A LEITURA DE POESIA NO ENSINO FUNDAMENTAL Ginete Cavalcante Nunes	188
LITERATURA DE CORDEL E LETRAMENTO LITERÁRIO: ADAPTAÇÕES DA SEQUÊNCIA BÁSICA PARA A MODALIDADE EJA Andreia da Silva, Carlos Alberto de Moura Cavalcanti	198
SARAU MUSICAL COMO INTRODUÇÃO AO LETRAMENTO NA LITERATURA ALAGOANA Herlanne Nayara do Nascimento Santana, José Manoel Siqueira da Silva, Maria Andréia Barros Feitosa	205
O ENSINO DE LITERATURA SOB UMA PERSPECTIVA MULTIDIMENSIONAL: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS PARÂMETROS CURRICULARES DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ESTADO DE PERNAMBUCO Maria Geovana Ferreira da Silva, Luiza Cristina Pereira de Araújo	213
ESTUDOS EM LITERATURA	228
A MALANDRAGEM NO FILME <i>MADAME SATÁ</i> E NA LETRA “MALANDRO DEMAIS VIRA BICHO”: ESPAÇO E SOBREVIVÊNCIA Moacir Japearson Albuquerque Mendonça, Nilson Pereira Carvalho	229
QUEM (E DE QUE FORMA?) SE PERDE POR AMOR: O ROMANTISMO NAS PERSONAGENS DE <i>AMOR DE PERDIÇÃO</i> Salvia de Medeiros Souza, Lucas Feitoza Diniz, Sávio Roberto Fonseca de Freitas	237

MAIOR AMOR NEM MAIS ESTRANHO EXISTE QUE O MEU: A DESMISTIFICAÇÃO DO AMOR ROMÂNTICO NO “SONETO DE FIDELIDADE”, DE VINICIUS DE MORAES Débora da Silva Moreira, Susana Souto Silva.....	246
VOZES DE ESCRITORES INDÍGENAS: GRAÇA GRAÚNA, ELIANE POTIGUARA E DANIEL MUNDURUKU Joel Vieira da Silva Filho.....	253
BREVIDADE E COMPLEXIDADE SEMÂNTICA: A METALINGUAGEM COMO UMA DAS POSSIBILIDADES DE LEITURA DE MICROCONTOS EM LINHA ÚNICA (2016), DE JOÃO ANZANELLO CARRASCOZA Mariana Cavalcante Oliveira.....	267
UMA MALANDRAGEM CRISTÃ Wellington Hugo Lima Freitas Souto	278
MALANDRAGEM: AS ARTIMANHAS DA SEXUALIDADE E DO COTIDIANO MARGINAL NOS PERSONAGENS DE SATIRICON E GIOVANNI Marcos Apolo Cordeiro Sobral Júnior.....	284
ESTUDOS SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA E LITERATURA	298
O ENSINO GRAMATICAL NA ESCOLA: UMA ANÁLISE BASEADA NAS QUESTÕES DO ENEM Natália Oliveira de Souza, Lúcia de Fátima Santos.....	299
LETRAMENTO DIGITAL: A APRENDIZAGEM A PARTIR DA PRÁTICA Izabel Cristina Barbosa de Oliveira.....	309
HABILIDADES: ISOLADAS OU INTEGRADAS? PERCEPÇÕES DA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS EM TURMAS INICIANTE DO PROGRAMA DE LÍNGUAS E INFORMÁTICA DA UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO, NA CIDADE DE GARANHUNS Laécio Eugênio da Silva	317
A DINÂMICA DE ENSINO: SUBSÍDIOS PARA A PRÁTICA DOCENTE Fábia Barbosa dos Santos, Alexsandro Vital de Almeida	328
AULAS ON-LINE: PERSPECTIVAS E NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO Izabel Cristina Barbosa de Oliveira.....	338
EDUCAÇÃO EM FOCO: OS ECOS DAS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM Anderson da Silva Pereira, Christine Tayse Gomes de Barros, Ana Carolina Faria Coutinho Gléria	346
REFLEXÕES INICIAIS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA Salvia de Medeiros Souza, Sônia Virginia Martins Pereira.....	353

**Estudos em
Teoria e Análise
Linguística**



AS REALIZAÇÕES DE /R/ EM ALAGOAS: UM ESTUDO SOCIOLINGUÍSTICO

Jeylla Salomé Barbosa dos Santos¹

Resumo: Este artigo tem como objetivo investigar a realização da variável /R/ no português alagoano, representado pelas cidades, a saber, Arapiraca, Delmiro Gouveia, Maceió, União dos Palmares, São Miguel dos Milagres e Santana do Ipanema. Dispomo-nos a analisar todas as variantes encontradas, observando o percentual de realização de cada uma, em cada cidade pesquisada e buscando entender as variáveis linguísticas e sociais que as influenciam. O corpus é constituído pela fala espontânea de 144 participantes nascidos nas cidades pesquisadas. Distribuídos segundo as variáveis sociais sexo, faixa etária, níveis de escolaridade e cidade. Analisamos 3.936 dados e classificamos as variantes. De acordo com os resultados obtidos, a variante com maior frequência de realização é a glotal [h] com 76%, seguida da variante [Ø] com 14%, da aproximante [ɹ] com 7% e da vibrante [r] com praticamente 1% de realização. Esta pesquisa está baseada na perspectiva teórico-metodológica da Sociolinguística Variacionista (LABOV, 2008[1972]).

Palavras-chave: Róticos, Sociolinguística, Português alagoano.

Introdução

Este trabalho investiga a variação do [R] em posição de coda silábica interna em falares alagoanos, sob a luz da perspectiva teórico-metodológica da sociolinguística variacionista (LABOV, 2008[1972]). Tem como objetivo identificar e analisar o comportamento fonético-fonológico da variável, assim como os fatores sociais e suas variantes, verificando se há indícios de mudança em curso ou de variação estável. O *corpus* é constituído pela fala de participantes nascidos, não se ausentado por mais de um ano e tendo ambos os pais também nascidos nas cidades alagoanas pesquisadas, a saber, Arapiraca, Delmiro Gouveia, Maceió, Santana do Ipanema, São Miguel dos Milagres e União dos Palmares.

Utilizamos a fonologia autosegmental como aporte para explicação dos fenômenos observados. Buscamos através dessa teoria compreender o processo, sobretudo, quando nos referimos a traços que se estendem a segmentos maiores ou menores. Para guiar esse percurso, faremos uma descrição fonética das variantes analisadas, observando o ponto de vista acústico e articulatorio.

Segundo Bisol (2005), uma teoria da linguagem tem de dispor de instrumentos formais que sejam capazes de mostrar, com precisão e clareza, o funcionamento das línguas, de formular

¹ Doutora em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas – jeylla@hotmail.com. Pesquisa financiada por bolsa CAPES.

generalizações verdadeiras e significativas e de oferecer meios de distingui-las de generalizações falsas. A autora observa aqui a importância dos traços distintivos, uma unidade de descrição e análise da fonologia das línguas que tem servido como instrumento formal para demonstrar a naturalidade do funcionamento dos sistemas linguísticos. Ainda, para Bisol (2005), os traços distintivos formalizam as regras e comprovam a sua naturalidade.

Santos (2010) analisou uma das realizações de [R], a aproximante, no povoado de Porto da Rua, município de São Miguel dos Milagres. A autora concluiu que há variação, com indícios de mudança do fenômeno estudado. Foi analisada a variável ambiente seguinte e pôde-se observar que as oclusivas alveolares [t] e [d] influenciam a realização da variante considerada aproximante pós-alveolar. Socialmente, é uma variante antiga, visto que são os homens idosos, menos escolarizados que mais a realizam, enquanto as mulheres realizam a fricativa glotal.

Neste estudo, propomos ir além para conhecer melhor o fenômeno e entender se a variação, com indícios de mudança, limita-se a Porto da Rua, estendendo a coleta para seis cidades alagoanas. Conseqüentemente, pode-se descobrir que a variante encontrada no litoral norte está presente no sertão, agreste e zona da mata alagoana, sendo possível observar que fatores linguísticos estariam condicionando a realização das variantes estudadas.

Estudos de cunho linguístico e sociolinguístico

Nesta seção, apresentamos alguns estudos que se debruçaram sobre as realizações de R no território brasileiro. Os estudos foram selecionados obedecendo alguns critérios. Inicialmente, teriam que tratar da variação do fonema R na coda silábica, sobretudo a medial, tendo como aporte teórico a Teoria da Variação e Mudança Linguística (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006 [1968], LABOV, 2008 [1972]). Precisamos de trabalhos dessa natureza para obter explicações sobre a aproximante e o apagamento, tentando entender as relações existentes entre os fatores linguísticos e sociais e os processos investigados. Posterior a isso, abordar os processos que também foram investigados por nós, por fim, abordar as variáveis, como tamanho da palavra, contexto seguinte, contexto anterior, tonicidade, faixa etária, sexo, níveis de escolaridade e cidade.

Callou, Leite e Moraes (1996) analisam as ocorrências do [r]² em cinco capitais brasileiras (Porto Alegre, São Paulo, Rio de Janeiro, Salvador e Recife – projeto NURC) em posição pós-vocálica no interior e no final da palavra, utilizando como corpus as amostras da década de 70. Nesse *trabalho*, foram analisadas as variantes vibrante alveolar, vibrante uvular, fricativa velar,

²O símbolo /r/ no trabalho de Callou et al (1996) significa o mesmo símbolo representado pelo símbolo /R/, em posição pós-vocálica, no trabalho de Silva (1999). Adotamos a representação de Silva neste trabalho.

aspirada, tepe e zero. O grupo de fatores “posição interna[externa no vocábulo” foi selecionado como o mais significativo de todos. Devido a isso, os autores acreditam que o comportamento do fonema em final de vocábulo deve ser analisado, pois a posição final constitui o ambiente em que o apagamento ocorre com mais frequência, atingindo 63%.

Uma de nossas hipóteses para definir entre a posição interna e a posição externa era a de que na posição externa a variante aproximante não fosse realizada, por acreditar que sua existência indicava depender da consoante seguinte. Essa hipótese se confirma ao verificarmos em nossos dados que nesse ambiente o apagamento é geral. Como apontam os autores acima citados, o ambiente de coda externa favorece o apagamento.

A fim de comparar resultados de dados coletados em épocas diferentes, Callou, Leite e Moraes (2002) analisam dados do mesmo projeto, na década de 90, dessa vez verificando se é a fricativa glotal e não a fricativa velar que predomina hoje em muitos dialetos brasileiros, em todos os contextos. Segundo os autores, esse processo poderia ser explicado como um enfraquecimento, não sendo exclusividade apenas da posição pós-vocálica, pois na década de 70, esse uso era considerado incipiente em onset. Alguns estudiosos alegam que essa simplificação é formalizada como um processo de debucalização, quando um determinado segmento deixa de ter ponto de articulação na cavidade oral e passa a ser realizado somente na região laríngea, ou seja, o segmento perde seus traços de articulação oral, resultando numa fricativa glotal[h].

Em 2013, Callou et alii retomam dados do projeto NURC reforçando a questão do enfraquecimento, afirmando que esse se dá muito mais pela articulação do rótico que pela interferência de fatores externos. Nesse trabalho, os autores buscam apontar os fatores sociais e estruturais condicionantes da variação, a natureza da mudança, o estágio em que os processos se encontram e sua distribuição geolinguística, objetivando estabelecer uma delimitação de áreas dialetais com a distribuição das variantes do fonema R, que são: vibrante alveolar [r], tepe [r], vibrante uvular [r], fricativa velar[uvular [x], aspiração [h] ou zero [Ø], em posição pós-vocálica. A metodologia utilizada é a da sociolinguística variacionista. As variáveis independentes analisadas são vogal antecedente, contexto subsequente, dimensão do vocábulo, classe morfológica, posição interna versus posição externa do vocábulo. Segundo os pesquisadores, é preciso distinguir a posição interna e a posição externa do vocábulo, não só no que diz respeito à distribuição das variantes, mas também em relação aos fatores favorecedores dos processos que ocorrem nessas posições. Concluíram que os processos estão condicionados regionalmente e que existe uma fronteira dialetal entre Porto Alegre e São Paulo e outra entre Rio de Janeiro, Salvador e Recife, que se torna mais nítida na posição interna: as duas primeiras optam pelas realizações vibrantes, e as três últimas, pelas realizações fricativas. As variáveis gênero e faixa etária não foram

selecionados em Porto Alegre em posição final, ao contrário de São Paulo, Salvador e Recife. Já o grupo classe morfológica foi selecionado como favorecedor do processo de apagamento em todas as cidades, mesmo diferenciando a ordem na seleção. Os autores alegam que isso não significa que a diferenciação dialetal não se resume apenas a percentuais de ocorrência de uma determinada realização podendo definir-se, também, em termos de grupos de fatores e de fatores condicionantes.

Sobre o chamado processo de enfraquecimento, que é um dos processos que nos interessa, os autores dizem que pode ser traduzido como uma tendência a aumentar a distância na escala de sonoridade entre *núcleo* e *coda*. Em síntese, os autores dizem ficar claro que a norma de pronúncia do[R] aponta para um processo de posteriorização, de enfraquecimento: de anterior para posterior (velar ou laríngeo), com eventual mudança de modo de articulação de vibrante para fricativa, em posição de coda, chegando até a cancelar-se, em posição final de vocábulo. Em nossos dados, em meio de palavra.

Em coda silábica medial, o tipo de consoante subsequente parece ser um fator estrutural importante para a perda da coda silábica. É comprovado, com base em estudos ao longo da história, que a presença de uma consoante de articulação aproximada a do rótico favorece processos assimilatórios que podem levar ao cancelamento de um dos segmentos. Uma de nossas hipóteses para o processo de apagamento em coda medial em nossa pesquisa é a de que se tivermos a variante “fricativa glotal surda” que é especificada com o traço [+contínuo], seguida das consoantes fricativas [f,v,s,z] especificadas também com o mesmo traço, a fricativa glotal tende a ser cancelada.

De acordo com Serra & Callou (2013), as variáveis sociais, gênero e faixa etária também atuam no processo de mudança. Isso porque o processo já não atua da mesma forma em todas as faixas etárias representadas no projeto NURC. Salvador e Porto Alegre apresentam, na década de 70, uma curva de mudança em progresso, com índices altos de apagamento na primeira faixa etária, enquanto o Rio de Janeiro apresenta relativa estabilidade nas três faixas. Entre as mulheres jovens, a frequência de apagamento em verbos já atingia 97%, em Salvador, e, em Porto Alegre, 93%, o que vem ao encontro da tese de que, nos processos de mudança sonora, as mulheres estão, em geral, uma geração à frente dos homens (GAUCHAT, 1905).

Os resultados alcançados no trabalho de Callou, Serra e Cunha (2015) confirmam a hipótese dos autores de serem as capitais que mais apresentam apagamento em coda final as que também apresentam mais apagamento em coda medial. João Pessoa e Maceió lideram o ranking de cancelamento em coda medial, com 22% (197 ocorrências, Input .21) e 23% (415 ocorrências,

Input .23), respectivamente. Por outro lado, Salvador e Fortaleza, que também se destacam pelos percentuais altos de cancelamento em coda final, apresentam percentuais baixos em relação ao zero fonético em coda medial, principalmente a última capital (6,3% e 1,6%, respectivamente). O apagamento do R em coda medial parece também ganhar espaço em Natal e em Recife (15% e 11%, respectivamente).

Os autores destacam as cidades de João Pessoa e Maceió em detrimento da variável região ter sido selecionada como fator importante para a aplicação da regra do cancelamento do rótico em coda medial. Em João Pessoa, o cancelamento é mais frequente nos contextos em que ao rótico se seguem as fricativas [s], [z] e [v] (97%, 67% e 40%, respectivamente). O mesmo acontece em Maceió, capital em que, mais uma vez, são as fricativas as que mais frequentemente propiciam o cancelamento do R ([s], 76%, e [v], 46%).

Santos (2010) investiga as realizações de [R] em coda silábica na comunidade de Porto da Rua, Litoral Norte de Alagoas, seguindo a abordagem da Sociolinguística Variacionista. A autora determina o ambiente fonético em que essa realização ocorre e verifica a influência de fatores extralinguísticos. O corpus para a pesquisa constitui-se de dados de fala espontânea, gravados em áudio, de textos espontâneos produzidos por 48 informantes, homens e mulheres nascidos (e que viveram sempre) no local estudado. A análise partiu do pressuposto que restrições linguísticas e não linguísticas motivariam mudanças no comportamento do [R] em posição de coda. Nesse corpus, as restrições controladas foram sexo, escolaridade e faixa etária e, como restrição linguística, a consoante seguinte.

A autora alega que o fator linguístico foi favorável à existência da variação. Uma de suas hipóteses era que o ambiente seguinte, que pode ser a classe da consoante seguinte quando em meio de palavra, seria um dos condicionadores linguísticos da realização da variante em estudo. Foram analisadas todas as consoantes seguintes, tomando como parâmetro os traços distintivos, que se apresentaram nos dados e verificou-se que as oclusivas se destacaram por terem tido uma atuação quase categórica em relação às demais consoantes em relação ao condicionamento, sendo as consoantes [t e d] as que mais influenciam a realização da aproximante pós-alveolar. Tais consoantes estariam também sendo influenciadas a ponto de serem realizadas não mais nos alvéolos, durante a realização da aproximante, porém no palato, com o dorso da língua e com um estiramento acústico perceptível.

Quanto aos fatores não linguísticos, a autora ressalta a relevância de todos eles. Os dados revelaram que o sexo feminino favorece à realização da fricativa glotal, ao passo que o masculino favorece a realização da aproximante. Em relação ao fator escolaridade, os dados revelaram que os não escolarizados realizam mais a aproximante pós-alveolar e os escolarizados a fricativa

glotal. Por fim, o fator faixa etária, que revela uma possível mudança ou uma gradação etária na comunidade pesquisada. A autora menciona a questão da mudança baseada na realização das variantes na fala dos mais jovens, uma vez que a faixa etária entre 15 e 30 anos já não apresenta a realização da aproximante.

Em síntese, os trabalhos selecionados nos mostram que a variação do R é complexa por apresentar um conjunto de possibilidades fonéticas, cada qual com sua peculiaridade dialetal, sobretudo em coda silábica, ambiente propício para a diversidade alofônica e que precisa de mapeamentos para entender o processo. Os estudos vêm mostrando que em coda final temos um processo de mudança, de vibrante para fricativa glotal, de anterior para posterior, chamado por Callou (1998) de enfraquecimento, e que este processo também está avançando para a coda medial.

Fundamentos teórico-metodológicos

Esta seção será dedicada aos pressupostos teórico-metodológicos que orientam a pesquisa sociolinguística, desenvolvida como uma das etapas deste trabalho, bem como à comunidade de fala selecionada e à teoria que serviu de apoio para explicação do processo

Há processos fonológicos, como a assimilação de ponto e modo de articulação da consoante seguinte, sobretudo as alveolares, ao referirmo-nos à passagem de fricativa para a variante aproximante. Temos uma fricativa glotal, que deixa de ser realizada diante de fricativas alveolares, labiodental e palatais. A Fonologia Autossegmental (GOLDSMITH, 1976) permite entender os processos fonológicos envolvendo vogais e consoantes, tratando as representações fonológicas como multidimensionais com arranjos em várias camadas, ligadas uma à outra por linhas de associação. Devido ao seu poder de explicação, a escolhemos para explicar e entender as variantes da variável [R] nos falares alagoano.

Esta pesquisa integra o projeto “Variação linguística no português alagoano -PORTAL³ (OLIVEIRA, 2017), aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Alagoas, parecer nº 621.763, que tem como objetivo principal compor um banco de dados de falares alagoanos. O projeto dispõe, atualmente, de dados de fala espontânea de 420 falantes de 10 cidades alagoanas, estratificados em relação ao sexo/gênero, à idade e à escolaridade. Os dados estão gravados, transcritos e sincronizados com o software PRAAT⁴, com acesso livre para toda a comunidade científica através do site⁴ do projeto.

³Projeto financiado pelo CNPq (406218/2012-9)

⁴Projeto PORTAL: www.portuguesalagoano.com.br

O projeto PORTAL contém dois bancos de dados: um banco de cidades alagoanas (denominado ‘Alagoas’), o qual mantém intervalos entre as faixas etárias e as faixas de escolaridade e um banco somente da cidade de Maceió, sem intervalos entre faixas etárias e escolaridade (chamado ‘Maceió’). A amostra ‘Alagoas’ contém dados gravados, transcritos e publicizados de 10 cidades alagoanas (Maceió, São Miguel dos Milagres, União dos Palmares, Capela, São Miguel dos Campos, Palmeira dos Índios, Arapiraca, Penedo, Santana do Ipanema e Delmiro Gouveia). Para esta pesquisa foram utilizados dados da amostra ‘Alagoas’, analisando-se dados de 6 cidades (Maceió, São Miguel dos Milagres, União dos Palmares, Arapiraca, Santana do Ipanema e Delmiro Gouveia).

Resultados

Nesta seção, apresentamos e discutimos os resultados da análise linguística e estatística sobre a realização do rótico nos falares alagoanos.

Em Alagoas encontramos quatro realizações da variável em coda interna, a fricativa glotal [ʔ], o apagamento [siØ'visu], a aproximante [ʔkɔidɐ] e a vibrante [ʔbarku]. Dispomo-nos a analisar todas as variantes encontradas, observando o percentual de realização de cada uma, em cada cidade pesquisada e buscando entender as variáveis linguísticas e sociais que as influenciam.

Para classificar nossas variantes, utilizamos o espectrograma de banda larga e delimitamos cada segmento, a fim de observar a produção de cada um deles. A seguir, ilustramos as variantes detectadas.

- a) Fricativa glotal – [h]
“só tinha a [pɔhtɐ] da frente a de trás não tinha” [MC48M04]
“o [abohtu] é uma coisa muito errada” [UP11F05]
- b) Aproximante – [ɹ]
“era como se fosse a casa de primeiro andar mas a minha casa na [veɪdadi] era na ladeira” [AR60F15]
“eu digo e o que me [impoɪtɐ] lá?” [SM80M01]
- c) Apagamento – [Ø]
“a praça é a do seu [minɛØvinu] e hoje onde é a casa da jaci” [UP21M13]
“eu cantei o primeiro [vɛØsu] que eu cantei aquele o primeiro eu senti diferente uma coisa diferente ne?” [SM84F11]
- d) Tepe – [ʔ]
“que qualidade não é não vale nada não o que vale é a [vɛʔgɔnhɐ] e o caráter de cada um” [SI65M04]
“vou aos bailes não [pɛʔku] um baile aqui” [SI68FM16]

A partir da análise do *corpus* de fala espontânea constituído por entrevistas de 144 participantes residentes das seis cidades pesquisadas, identificamos 3.936 (três mil, novecentos e

trinta e seis) ocorrências do processo variável em análise. A tabela a seguir mostra a distribuição das variantes de [R].

Tabela 1 - Distribuição das variantes [h], [Ø], [ɹ] e [ʀ]

Variante	Total	%
[h]	3089	78,5
[Ø]	555	14%
[ɹ]	293	7,5%
[ʀ]	26	0,66%
Total	3.936	

Fonte: elaboração própria

A glotal se constitui a variante mais frequente nos falares alagoanos. A variante zero [Ø] vem logo em seguida. Depois temos a aproximante, variante não vista nos estudos lidos na revisão de literatura; por fim, a vibrante umas das variantes mais estudadas, sobretudo no Brasil. A seguir, apresentamos uma tabela comparativa dos percentuais desta pesquisa com o dos estudos apresentados na revisão literária. É importante ressaltar que na tabela só estão resultados referentes à coda medial ou externa e a medial ao mesmo tempo.

Análise de [h] ~[ɹ]

Iniciamos esta seção apresentando a análise das variáveis linguísticas independentes em relação às variantes glotal e aproximante. A tabela que segue, mostra as variáveis que não apresentaram significância estatística (significância >0,05) e, conseqüentemente, foram excluídas do modelo de regressão logística multinível.

Tabela 2: Variáveis independentes incluídas no modelo final (estatisticamente significativas)

	Total	% _{aproximante}	Peso Relativo	Sig. _{Wald}	Sig. _{TRMV}
Contexto seguinte [coronal]					2,18e-12
[-coronal]	312	3,2	0,17	<0,001	
[+coronal]	1693	16,7	0,83	<0,001	
Idade*cidade					4,59e-11
Sexo					3,74e-06
Feminino	986	9,1	9,34	<0,001	
Masculino	1019	19,9	0,66	<0,001	
Cidade*escolaridade					0,00028
Total	4010	48,9			

Fonte: Elaboração própria

A tabela 7 mostra as variáveis independentes estatisticamente significativas em ordem crescente de significância. Todas apresentadas de acordo a ordem hierárquica de significância.

Com a análise da variável “contexto seguinte [coronal]”, esclarecemos quais consoantes ou classes de consoantes favorecem a realização da aproximante.

Das variáveis linguísticas analisadas, apenas “o contexto seguinte” foi selecionado como significativa estatisticamente para a realização da aproximante. É a consoante detraço [-contínuo, coronal] que favorece o fenômeno. As palavras “morte” e “fardo” exemplificam a produção da variante, apresentando um peso relativo igual a 0.83 na tabela 8.

Como visto nos exemplos, as coronais são [t e d], além do traço analisado, as coronais ainda possuem o traço [+obstruente, - contínuo e coronal], o que nos faz delimitar bem a classe para que possamos excluir os outros segmentos da regra. Então, temos que a classe de consoantes que influencia a realização da aproximante é a que contém tais traços [+obstruente, - contínuo e coronal].

As variações dentro do sistema estão condicionadas ao ambiente no qual determinadas variáveis se encontram. Podemos observar tal afirmativa em nosso dados. O fonema ‘r’ tem grande polimorfismo por apresentar variações alofônicas, sobretudo, no português brasileiro, por encontrar-se em posição de coda. A coda da sílaba é uma posição fraca (ALVARENGA; OLIVEIRA, 1997; HORA; MONARETTO, 2003). Segundo a teoria da sonoridade resta à coda a parte final e decrescente da sílaba, dando a ela o *status* de posição consonantal instável, pouco favorável às distinções fonológicas, ou seja, de grande instabilidade estrutural, portanto, um lugar de possíveis alofonias.

Dando continuidade, apresentamos os resultados das variáveis sociais para o fenômeno. Iniciamos com o resultado da interação entre as variáveis *idade* e *cidade*. Junto ao gráfico 1 apresentamos uma tabela com as significâncias das variáveis analisadas para cada cidade.

Gráfico 1: interação das variáveis idade e cidade na realização da aproximante

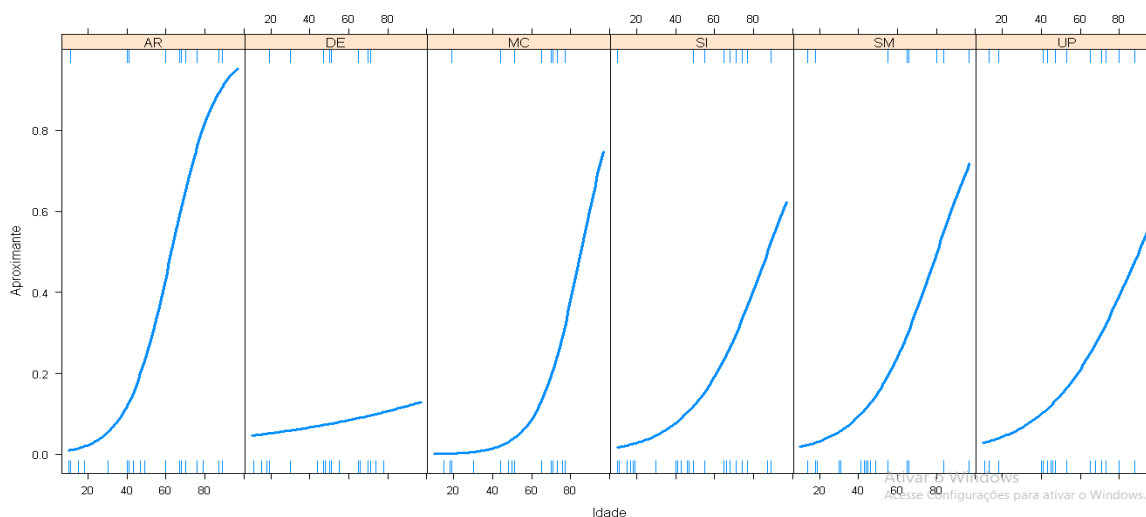


Tabela 3- interação entre as variáveis idade e cidade na realização da aproximante

Cidade	Sig-TRMidade	Sig-TRMvescolaridade
Arapiraca	0,000124	0,0433609
Delmiro Gouveia	0,741	0,966
Maceió	0,00498	0,18797
Santana do Ipanema	0,0375	0,5938
São Miguel dos Milagres	0,03668	0,01324
União dos Palmares	0,000231	2,42e-05

Fonte: elaboração própria

Como podemos observar os efeitos da interação entre as variáveis idade e cidade são bem acentuados nos indivíduos de maior idade, em quase todas as cidades, exceto Delmiro Gouveia, que apresenta significância estatística igual a 0,741. A cidade de Arapiraca se destaca com uma significância de 0,000124.

Tabela 4 - Variável *sexo* e a realização da aproximante (análise multivariada de regressão logística multinível)

Fatores	aproximante	%	PR	Sig
Feminino	986	9,1	0.34	0.000
Masculino	1019	19,9	0.66	0.001
Total	3.378	17.5		

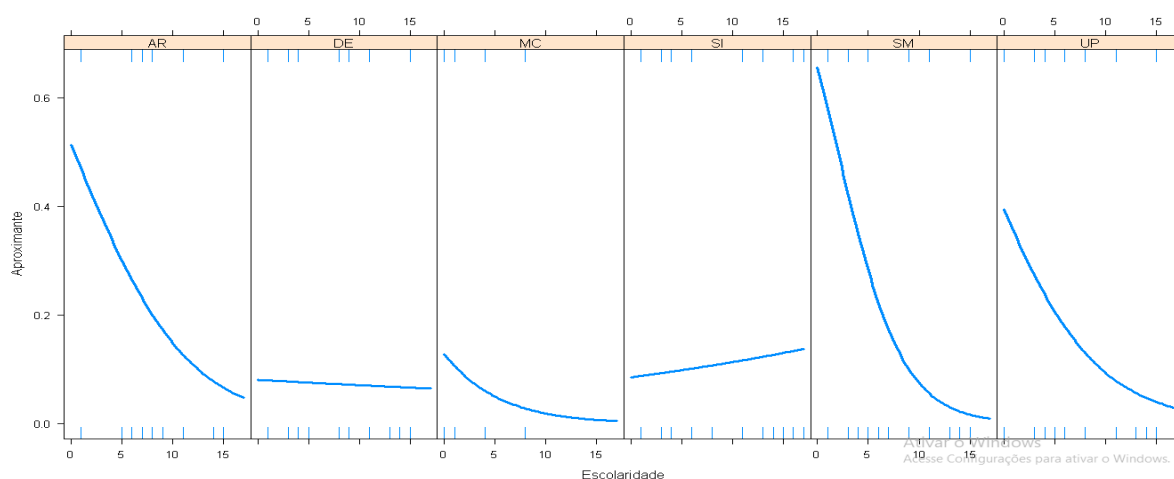
Significância < 0.001

Fonte: elaboração própria

A análise mostra que os homens realizam mais a aproximante que as mulheres, apresentando um peso relativo igual a 0.66 enquanto que as mulheres apresentam 0.34 de realização. A nossa análise é multivariada, o que significa que analisamos o comportamento de três ou mais variáveis simultaneamente, por isso, dizemos que o comportamento dos homens é o mesmo para todas as cidades pesquisadas. Testamos a interação entre as variáveis sexo e cidade, mas os resultados indicam que não há interação, o que nos leva a afirmar que o comportamento do sexo masculino é igual para todas as cidades.

Abaixo apresentamos os resultados da interação entre as variáveis cidade e níveis de escolaridade. Para completar a análise da interação, também apresentamos uma tabela com as significâncias das variáveis para cada cidade pesquisada.

Gráfico 2 – interação entre as variáveis cidade e escolaridade na realização da aproximante



Quanto aos níveis de escolaridade, acreditávamos que por ser a ⁵aproximante a variante não padrão, estaria ela diretamente relacionada aos participantes com menor grau de escolarização, fato comprovado em nossos dados. Os efeitos da interação entre as variáveis cidade e escolaridade apresentados no gráfico 2 nos mostram que os indivíduos com menor escolaridade são os que mais realizam a aproximante, com destaque para as das cidades de São Miguel dos Milagres, Arapiraca e União dos Palmares, apresentando respectivamente significância estatística igual a 0,01324, 0,0433609 e 2,42e-05. Delmiro Gouveia continua a não interferir na realização da variante com uma significância estatística igual a 0,966.

Considerações Finais

Para esta pesquisa tomamos como objeto de investigação realização da variável /R/ em posição de coda silábica interna em falares alagoanos, sob a luz da perspectiva teórico-metodológica da sociolinguística variacionista (LBOV, 2008[1972]). Tendo como objetivo identificar e analisar o comportamento fonético-fonológico da variável, assim como os fatores sociais e suas variantes, verificando se há indícios de mudança em curso ou de variação estável.

Todas as nossas coletas foram realizadas nos moldes conversacionais de Labov (2008). Coletamos 3.936 ocorrências, distribuídas em quatro variantes de /R/: a fricativa glotal [h] – [pɔRta] → [ˈpɔhtɐ]; o apagamento [Ø] – [seRˈvisu] → [siˈvisu]; a aproximante [ɹ] – [ˈkɔRdɐ] →

⁵**Padrão** ou **norma padrão** é o modelo de correção idiomática construído ao longo da história a partir da eleição de uma língua ou variedade linguística para se tornar a língua oficial de um Estado.

Prestígio “valor sociocultural positivo atribuído a uma coisa, a um indivíduo ou a um grupo, que faz com que estes se imponham aos demais, os quais adotam uma atitude de subordinação”. Dicionário Houaiss. **Norma Culta** quando o grupo de prestígio que a utiliza é da classe dominante e, nas sociedades letradas, aqueles de nível alto de escolaridade. Todas as definições retiradas do Dicionário Crítico de Sociolinguística, Marcos Bagno, 2017.

[ˈkõidɐ] e a vibrante simples ou tepe – [ˈbaRkũ] → [ˈbarkũ]. Para a análise quantitativa dos dados, utilizamos o *software* R para a obtenção dos resultados deste trabalho, no qual inserimos as ocorrências devidamente codificadas segundo as restrições controladas.

Como podemos ver, o fenômeno é favorecido pelos homens mais velhos e menos escolarizados e linguisticamente pelo traço [+obstruente, +contínuo, coronal]. Não há interferência de outras variáveis linguísticas.

Referências

- BISOL, L. e BRESCANCINI, C. (orgs.). **Fonologia e variação**: recortes do português brasileiro. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.
- CALLOU, D. **Variação e distribuição da vibrante na fala urbana culta do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: UFRJ/PROED, 1987
- CALLOU, D.; LEITE, Y.; MORAES, J. Processo(s) de enfraquecimento consonantal no português do Brasil. In: ABAURRE, M. B.; RODRIGUES, A. (Org.). **Gramática do português falado**. v.8: Novos estudos descritivos. Campinas: UNICAMP; FAPESP, 2002. p.537- 555.
- CALLOU, D.; LEITE, Y.; MORAES, J. Variação e diferenciação dialetal: a pronunciado [r] no português do Brasil. In: KOCH, I. (Org.). **Gramática do português falado**. v.6: Desenvolvimentos. Campinas: UNICAMP, 1996. p.465-493.
- CALLOU, D.; LEITE, Y.; MORAES, J. Variação e diferenciação dialetal: a pronúncia do [r] no português do Brasil. In: KOCH, I. (Org.). **Gramática do português falado**. v.6: Desenvolvimentos. Campinas: UNICAMP, 1996. p.465-493.
- CALLOU, D.; SERRA, C.; CUNHA, C.; Mudança em curso no português brasileiro: O apagamento do r no dialeto nordestino. 2015. CARVALHO, da S. Lucirene. **Os róticos em posição de coda: uma análise variacionista e acústica do falar piauiense**. Tese (Doutorado). Universidade Federal da Paraíba. 2009
- CALLOU, D.; SERRA, C.; CUNHA, C.; **Mudança em curso no português brasileiro: O apagamento do r no dialeto nordestino**. 2015.
- GOLDSMITH, John A. **Autosegmental Phonology**. Massachusetts. 1976.
- LABOV, William. **Padrões Sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola, 2008.
- LABOV, William. **Principles of linguistic change**. Vol. I: internal factors. Oxford: Blackwell, 1994.
- LABOV, William. **Principles of linguistic change**. Vol. II: Social factors. Oxford: Blackwell, 2001.
- LADEFOGED, P. e MADDIESON, I. **The Sounds of the world's languages**. Blackwell, Cambridge, 1996.
- LINDAU, M. The story of [r]. **UCLA Working Papers in Phonetics**, 51, 1980

LINDOSO, D. A Interpretação da Província: Estudo de uma Cultura Alagoana, Maceió: EdUFAL 2005.

MILROY, L. Social networks. In: CHAMBERS, J. K.; TRUDGILL, P.; SCHILLINGESTES, N. (Ed.). **The handbook of language variation and change**. Oxford: Blackwell, 2004.

MOLLICA, Maria Cecília. Aquisição de padrões fonológicos variáveis. In: **Variação e Aquisição**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

MONARETTO, V. 2010. Descrição da vibrante no português do sul do do Brasil. In: BISOL, L.; COLLISCHONN, G. (Orgs). **Português do Sul do Brasil**. Porto Alegre: EDIPUCRS. 2010.

SANTOS, J. S. B. **As realizações de [r] em coda silábica na comunidade de porto da rua, litoral norte de Alagoas**: análise linguística e sociolinguística. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2010.

SILVA, T.C. **Fonética e fonologia do português**: roteiro de estudos e guia de exercícios. 8ª ed. São Paulo: Contexto, 2005

SOARES, E. P. M. **As laterais palatal e nasal no falar paraense**: Uma análisesociolinguística e fonológica. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal do Ceará, UFC, Brasil, 2008.

LIMITAÇÕES IMPOSTAS AO VP POR MEIO DOS ADVÉRBIOS *ANTES* E *DEPOIS* EM ORAÇÕES COMPLEXAS ENCAIXADAS PELO COMPLEMENTIZADOR *QUE*¹

Joelma Sobral da Silva²
Rafael Bezerra de Lima³

Resumo: O presente trabalho tem como escopo o estudo do sintagma verbal (VP) e sua relação com os advérbios *antes* e *depois* em orações complexas encaixadas pelo complementizador *que*. Nesta acepção procuramos descrever e analisar as limitações relacionadas às desinências modo-temporais em estruturas como: / A advogada respondeu *antes* que o juiz interrogasse. / e /O músico tocará *depois* que ela pedir. A análise baseia-se nos pressupostos da Teoria Gerativa (CHOMSKY, 1993;1995; LIMA, 2006; 2010; KENEDY, 2018; MIOTO 2016; MOURA & SIBALDO, 2013). O estudo do tema se faz necessário para uma maior compreensão de fenômenos linguísticos relacionados à flexão modo-temporal de verbos no português brasileiro. Com base na análise preliminar, orações encaixadas encabeçadas pelo complementizador *que*, quando antecedidas pelos advérbios *antes* e *depois*, sofrem restrições de licenciamento modo-temporal. Num primeiro momento, observamos que quando a sentença matriz é colocada nos modos indicativo e imperativo em correlação com os modos subjuntivo e infinitivo pessoal da sentença encaixada, na presença do advérbio *antes*, ocorre um bloqueio com relação ao tempo futuro, sendo necessária mudança no modo verbal da oração encaixada, para o presente ou para o pretérito do modo subjuntivo e no caso do advérbio *depois*, diante das mesmas correlações impostas, o bloqueio acontece no tempo passado, o advérbio exige a mudança da oração encaixada para o futuro do subjuntivo ou para o infinitivo pessoal, uma explicação plausível para tal ocorrência seria a atribuição de traços de passado no caso do advérbio *antes* e de futuro quando se refere a *depois*, os quais interferem no não licenciamento das desinências modo-temporais analisadas devido a um conflito semântico no qual não se pode associar a um mesmo ato, o tempo futuro e passado de forma concomitante sob pena de agramaticalidade.

Palavras-chave: Advérbios Antes e Depois, Complementizador Que, Flexão modo-temporal, Orações Complexas, Sintagma Verbal.

Introdução

Investigar a linguagem humana, numa perspectiva gerativa, é estudar um aspecto particular das faculdades mentais da espécie humana, o nosso conhecimento linguístico. No

¹Este artigo é uma adaptação do terceiro capítulo do meu trabalho de conclusão de curso cuja pesquisa se encontra em andamento.

²Graduanda do curso de Licenciatura em Letras Português /Inglês da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e integrante do Grupo de Estudos em Teoria da Gramática (GETEGRA). E-mail: joelmasobral@yahoo.com.br

³Professor Adjunto da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Unidade Acadêmica de Garanhuns (UAG) coordenador do Grupo de Estudos em Teoria da Gramática (GETEGRA). E-mail: limarafaelb@gmail.com

sistema cognitivo, espécie de estrutura mental inata, guardamos informações; no sistema de performance, acessamos tais informações e as usamos de várias maneiras, ou seja, a maneira como os princípios interagem com a experiência, é o *input* linguístico a que o indivíduo é exposto, para depois fornecer o *output*, a língua. (CHOMSKY, 1995).

Sendo assim, com o objetivo de descobrir princípios e elementos comuns às línguas humanas por meio de processos cognitivos e na busca de desvendar os fenômenos linguísticos na estrutura das sentenças por meio da sintaxe, é que este trabalho foi desenvolvido, pois acreditamos que os estudos sintáticos com base nessa teoria, possibilita a compreensão de propriedades da sentença, que os falantes e os ouvintes conhecem por intuição, com a percepção de relações que possam explicar a produção de qualquer sentença como gramatical, sem gerar sentenças agramaticais, ou seja, a construção de estruturas que se encontrem sintaticamente bem formadas.

Segundo Kenedy (2018), as palavras se organizam em estruturas sintagmáticas, as quais se organizam dentro de outros sintagmas de maneira recursiva, essa organização é denominada hierarquia, uma propriedade fundamental da sintaxe das línguas naturais. O aspecto mais básico da hierarquia dos sintagmas é que todos eles são organizados em função de seu núcleo, no caso do VP⁴, o núcleo é um verbo. Porém, na maioria das vezes um núcleo sintagmático estabelece relações sintáticas com outros, em diferentes relações gramaticais.

Partindo disso, e entrando por um momento na seara da morfologia, o tempo como categoria gramatical é realizado pelo verbo, porém, pode também ser realizado por lexemas, morfemas e expressões várias. O elemento *que* é uma partícula que interfere na estrutura sintática das orações onde está presente, por isso, alguns advérbios precedem o transpositor *que*, para marcar a circunstância, formando o que a gramática tradicional chama de locuções conjuntivas adverbiais (VILELA & KOCH, 2001).

Os advérbios, por constituírem uma classe de palavra muito heterogênea, e por isso não têm ponto pacífico de discussão na literatura gerativista, acaba dificultando que lhe seja atribuída uma classificação precisa e coerente, pois seu papel na estrutura da sentença se amplia, o que interfere nas relações estabelecidas por ele com outras unidades no interior da sentença. (LIMA, 2006).

Segundo Miotto (2016), o complementizador *que*: além de possibilitar o encaixe de complementos sentenciais de verbos, encabeça complementos de nomes, de preposições e de advérbios. Como nos exemplos em (i) e em (ii) a seguir:

⁴Sintagma Verbal, do inglês *Verbal Phrase*(VP).

(i) João rezou antes que a Maria voltasse.

(ii) João rezou depois que a Maria voltou.

(MIOTO, 2016, p. 109, exemplos (105a) e (105b)).

Levando em consideração os respectivos argumentos, podemos entender o porquê das análises mostrarem limitações impostas pelos advérbios em alguns momentos, mas em outros, as limitações parecem surgir por influência do complementizador *que*, o que nos levou a analisar tais elementos de forma separada, diferente do que dispõe a gramática tradicional, não analisaremos como locuções.

Diante destas considerações, observamos que quando o VP se relaciona com os advérbios em orações complexas encabeçadas pelo complementizador *que*, ocorrem mudanças no percurso da ação verbal que limitam a sua atribuição categorial de modo, essa mudança é o foco do nosso trabalho. Para tanto, observaremos a correlação entre os modos indicativo e imperativo na oração matriz, em correlação com os modos no indicativo, infinitivo e subjuntivo nas orações encaixadas.

Sendo assim, na próxima seção apresentaremos o objeto de análise, em seguida discutiremos sobre a influência dos advérbios, *antes* e *depois*, assim como a influência do complementizador *que*, na flexão modo-temporal do VP, na sequência abordaremos considerações iniciais sobre o fenômeno na língua inglesa e ao final sintetizaremos nossas considerações a fim de organizarmos as ideias postas em discussão até então.

Delimitando o objeto de análise

A semântica do subjuntivo pode ser definida em oposição a do indicativo, do infinitivo e do imperativo, por ser um modo não realizado pelo fato de exprimir dúvida. Na análise de orações complexas mediante a correlação destes modos, quando introduzimos na oração encaixada os advérbios temporais *antes* e *depois*, o acontecer verbal da oração encaixada é apresentado respectivamente como anterior e posterior ao acontecer da oração matriz.

(1) “Ele atingiu seu objetivo *antes* que o sol se pusesse”.⁵

Neste exemplo é possível observar que o advérbio *antes* caracteriza anterioridade, ou seja, sua presença ajuda a entender o tempo da sentença, assim o objetivo foi atingido antes do pôr do sol e não depois.

⁵Exemplo retirado de Vilela & Koch (2001) p. 174.

Ao checar um VP, devemos ter em mente que ele, como qualquer categoria lexical, nem sempre se apresenta da mesma maneira na estrutura da sentença: seu licenciamento depende dos argumentos que o verbo seleciona e da relação com os outros constituintes da sentença. A flexão verbal modo-temporal influencia na construção de gramaticalidade da sentença. É importante observar que os verbos matrizes c-selecionam e s-selecionam um complemento. A c-seleção dita que o complemento seja uma sentença; a s-seleção, por sua vez, determina que a sentença complemento do verbo da sentença encaixada tenha uma correlaçãomodo-temporal com o verbo da sentença matriz (MIOTO, 2016).

Sendo assim, em nossas análises, quando incluímos os advérbios *antes* e *depois* na posição pós-verbal da sentença matriz, em orações encaixadas pelo complementizador *que*, observamos limitações imposta ao licenciamento modo temporal.

Na próxima seção, analisaremos o comportamento dos advérbios *antes* e *depois* e suas influências na limitação modo temporal do VP na correlação entre os modos, imperativo, subjuntivo, indicativo e infinitivo pessoal.

A influência dos advérbios *antes* e *depois* na flexão modo-temporal em orações encaixadas pelo complementizador *que*

Partindo do que foi exposto neste artigo, passamos a analisar a estrutura interna do sintagma verbal na correlação entre os modos indicativo e imperativo, da oração matriz em correlação com os modos infinitivo e subjuntivo da oração encaixada, numa discussão acerca do comportamento sintático dos advérbios *antes* e *depois* em orações complexas encaixadas pelo complementizador *que*. Neste artigo, levaremos em consideração apenas as limitações modo temporais, como podemos verificar nos exemplos abaixo:

(2) Imperativo Afirmativo/ Negativo X Presente do subjuntivo

ANTES

- a. Responda *antes* que o juiz interrogue.
- b. Não responda *antes* que o juiz interrogue.
- c. Toque *antes* que ela peça
- d. Não toque *antes* que ela peça.

DEPOIS

- a. *Responda *depois* que o juiz interrogue.
- b. *Não responda *depois* que o juiz interrogue.

- c. *Toque *depois* que ela peça.
- d. *Não toque *depois* que ela peça.

Na análise da relação entre os tempos verbais em (2), podemos observar que ocorrem limitações apenas com relação ao advérbio *depois*, nos exemplos em (2e), (2f), (2g), (2h), porque o advérbio *depois* exige a mudança do presente do subjuntivo da oração encaixada, para futuro do subjuntivo. Sendo assim, estaríamos diante de uma sentença bem formada, como as dos exemplos em (2i), (2j), (2k) e (2l) abaixo:

(2)

- i. Responda *depois* que o juiz interrogar.
- j. Não responda *depois* que o juiz interrogar.
- k. Toque *depois* que ela pedir.
- l. Não toque *depois* que ela pedir.

(3) Presente do indicativo X Presente do subjuntivo

ANTES

- a. A advogada responde *antes* que o juiz interrogue.
- b. O músico toca *antes* que ela peça.

DEPOIS

- a. *A advogada responde *depois* que o juiz interrogue.
- b. *O músico toca *depois* que ela peça.

Na análise da relação entre os tempos verbais em (3), podemos observar que mais uma vez, ocorrem limitações apenas com relação ao advérbio *depois*, nos exemplos em (2c), (2d), pelo mesmo motivo exposto acima em (2).

(4) Presente do indicativo X Infinitivo Pessoal

ANTES

- a. *A advogada responde *antes* que o juiz interrogar.
- b. *O músico toca *antes* que ela pedir.

DEPOIS

- c. A advogada responde *depois* que o juiz interrogar.
- d. O músico toca *depois* que ela pedir.

Na análise da relação entre os tempos verbais em (4), podemos observar que ocorrem limitações apenas com relação ao advérbio *antes*, nos exemplos em (4a) e (4b), porque o advérbio *antes* exige a mudança do tempo verbal do modo infinitivo, para o modo pretérito imperfeito do subjuntivo. Observe que não há restrições com o advérbio *depois*, pois o modo infinitivo expressa um tempo futuro. Para tanto, estaríamos diante de sentenças bem formadas, como as dos exemplos em (4e) e (4f) abaixo:

(4)

e. A advogada responde *antes* que o juiz interrogasse.

f. O músico toca *antes* que ela pedisse.

(5) Pretérito Perfeito do indicativo X Pretérito Imperfeito do subjuntivo

ANTES

a. A advogada respondeu antes que o juiz interrogasse.

b. O músico tocou antes que ela pedisse.

DEPOIS

c. *A advogada respondeu depois que o juiz interrogasse.

d. *O músico tocou depois que ela pedisse.

Na análise da relação entre os tempos verbais em (5), podemos observar que mais uma vez, ocorrem limitações apenas com relação ao advérbio *depois*, nos exemplos em (5c), (5d), o advérbio *depois* exige a mudança do tempo verbal da oração encaixada para futuro do subjuntivo, assim como nos exemplos acima em (2) e em (3).

(6) Pretérito Imperfeito do indicativo X Pretérito Imperfeito do subjuntivo

ANTES

a. A advogada respondia antes que o juiz interrogasse.

b. O músico tocava antes que ela pedisse.

DEPOIS

c. *A advogada respondia depois que o juiz interrogasse.

d. *O músico tocava depois que ela pedisse.

Na análise da relação entre os tempos verbais em (6), podemos observar que mais uma vez, ocorrem limitações apenas com relação ao advérbio *depois*, pelos mesmos motivos do exposto nos exemplos em (2), em (3) e em (5).

(7) Imperativo Afirmativo/ Negativo X Futuro do subjuntivo

ANTES

- a. *Responda antes que o juiz interrogar.
- b. *Não responda antes que o juiz interrogar.
- c. *Toque antes que ela pedir.
- d. *Não toque antes que ela pedir.

DEPOIS

- a. Responda depois que o juiz interrogar.
- b. Não responda depois que o juiz interrogar.
- c. Toque depois que ela pedir.
- d. Não toque depois que ela pedir.

Na análise da relação entre os tempos verbais em (7), podemos observar que ocorrem limitações apenas com relação ao advérbio *antes*, nos exemplos em (7a), em (7b), em (7c) e em (7d), mais uma vez observamos que o advérbio *antes* boqueia o tempo futuro, exigindo que a oração encaixada esteja no modo presente do subjuntivo. Para tanto, estaríamos diante de sentenças bem formadas, como as dos exemplos em (7i), em (7j), em (7k) e em (7l) abaixo:

(7)

- e. Responda antes que o juiz interogue.
- f. Não responda antes que o juiz interogue.
- g. Toque antes que ela peça.
- h. Não toque antes que ela peça.

(8) Futuro do presente do indicativo X Futuro do subjuntivo

ANTES

- a. *A advogada responderá antes que o juiz interrogar.
- b. *O músico tocará antes que ela pedir.

DEPOIS

- c. A advogada responderá depois que o juiz interrogar.
- d. O músico tocará depois que ela pedir.

Na análise da relação entre os tempos verbais em (8), podemos observar que ocorrem limitações apenas com relação ao advérbio *antes*, o qual exige a mudança do modo da oração encaixada para presente do subjuntivo. Observe que tais mudanças formam sentenças bem formadas:

(8)

- e. A advogada responderá antes que o juiz interrogue.
- f. O músico tocará antes que ela peça.

Nesse caso, observamos que a limitação ocorre também por bloqueio do complementizador *que* nos exemplos em (8a) e (8b), tendo em vista que a sentença recupera a gramaticalidade, se for substituído pelo operador do tipo Wh⁶ *quando*, como nos exemplos em (8g) e (8h) abaixo:

(8)

- g. A advogada responderá quando o juiz interrogar.
- h. O músico tocará quando ela pedir.

(9) Futuro do Presente do indicativo X Infinitivo Pessoal

ANTES

- a. *A advogada responderá antes que o juiz interrogar.
- b. *O músico tocará antes que ela pedir.

DEPOIS

- c. A advogada responderá depois que o juiz interrogar.
- d. O músico tocará depois que ela pedir.

⁶Pronomes relativos, contrações semânticas de tempo. (Wh é a sigla internacional criada a partir de expressões *who, what, when, which* etc do inglês para representar pronomes relativos e expressões interrogativas). Para a discussão de *quando* como pronomes Wh, ver Mioto (2016).

Na análise da relação entre os tempos verbais em (9), podemos observar que ocorrem limitações apenas com relação ao advérbio *antes*, nos exemplos em (9a) e (9b), pelos mesmos motivos analisados nos exemplos em (8) acima.

(10) Futuro do pretérito do indicativo X Futuro do subjuntivo

ANTES

- a. *A advogada responderia antes que o juiz interrogar.
- b. *O músico tocaria antes que ela pedir.

DEPOIS

- c. A advogada responderia depois que o juiz interrogar.
- d. O músico tocaria depois que ela pedir.

Na análise da relação entre os tempos verbais em (10), podemos observar que ocorrem limitações apenas com relação ao advérbio *antes*, nos exemplos em (10a) e (10b), pelos mesmos motivos analisados nos exemplos em (8) e (9) acima.

(11) Futuro do pretérito do indicativo X Infinitivo Pessoal

ANTES

- a. *A advogada responderia antes que o juiz interrogar.
- b. *O músico tocaria antes que ela pedir.

DEPOIS

- a. A advogada responderia depois que o juiz interrogar.
- b. O músico tocaria depois que ela pedir.

Na análise da relação entre os tempos verbais em (11), podemos observar mais uma vez, que ocorrem limitações apenas com relação ao advérbio *antes*, nos exemplos em (11a) e (11b), pelos mesmos motivos analisados nos exemplos em (8), (9) e (10) acima.

Sendo assim, podemos verificar que a correlação entre os tempos no futuro do indicativo na oração matriz diante do advérbio *antes*, bloqueiam os tempos no futuro do subjuntivo e no infinitivo pessoal na oração encaixada. As diferenças podem se mostrar de forma mais visível sendo sumarizadas em um quadro.

Sendo assim, a partir das análises realizadas, torna-se pertinente elaborarmos um quadro⁷ para mostrar os resultados encontrados:

Quadro1: limitações modo temporais

AdvP/CP	LIMITAÇÕES MODO-TEMPORAIS									
	IMP. X PRES. SUB	PRES.IND X PRES. SUB	PRES.IND X INF.	PRET.P IND X PRET. IMP. SUB	PRET.I IND X PRET. IMP. SUB	IMP. X FUT. SUB	FUT.P IND. X FUT. SUB	FUT.P IND. X INF.	FUT. PRET IND X INF.	FUT. PRET IND X FUT. SUB
ANTES			X			X	X	X	X	X
DEPOIS	X	X		X	X					
QUE (na presença do AdvPantes)							X	X	X	X

O quadro facilita a compreensão do fenômeno investigado, observe que o advérbio *antes*, nos exemplos analisados, bloqueia o infinitivo pessoal e o futuro do subjuntivo das orações encaixadas, o advérbio *depois*, bloqueia o passado, exigindo que as orações encaixadas estejam no modo futuro do subjuntivo ou no infinitivo pessoal, exatamente o contrário do advérbio *antes*.

Com relação à análise sobre o complementizador *que*, observamos de forma inicial que o mesmo corrobora com a seleção de modo subjuntivo na oração encaixada. Porém é importante observar que sendo *que* um CP⁸, quando ele está na posição pós verbal junto com o advérbio *antes*, ele não admite a ocorrência do tempo futuro do subjuntivo que seria o mesmo que a forma infinitiva, o que não acontece quando está junto com o advérbio *depois*, provavelmente porque o advérbio *depois* exige o tempo futuro.

Segundo Miotto e Kato (2002), o CP que tem um C preenchido por *que* ou *se* determina que o IP complemento seja finito. Porém na nossa análise, isso só ocorre diante do advérbio *antes*, não ocorrendo com o advérbio *depois*. O que comprova que os advérbios influenciam na limitação modo-temporal do SV.

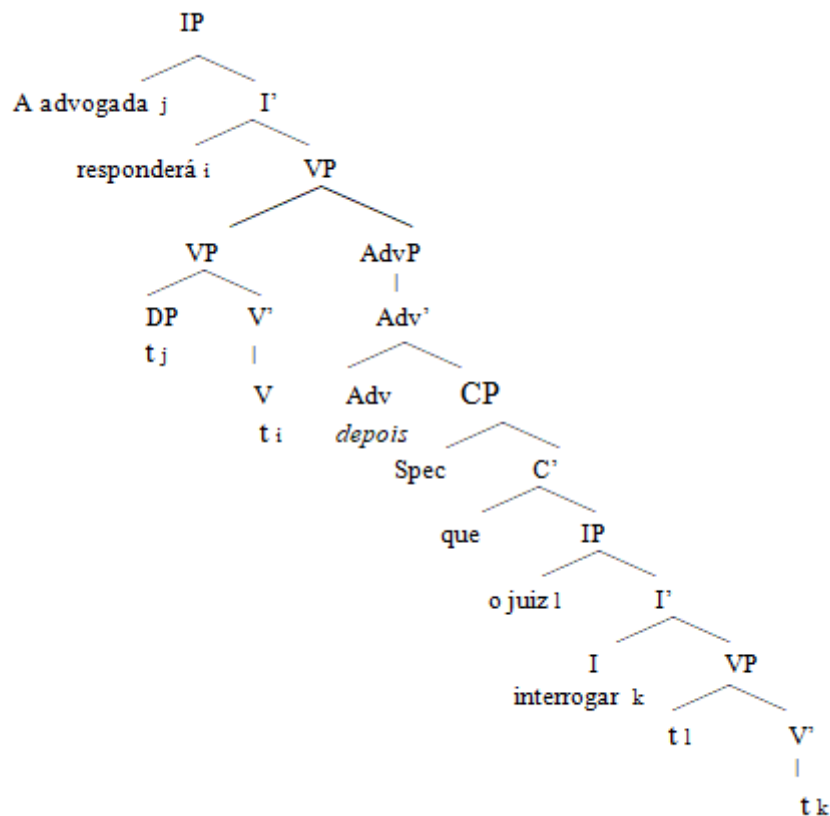
Para facilitar o entendimento do fenômeno vamos apresentar a decomposição dos sintagmas por meio da estrutura arbórea⁹ no exemplo em (12) abaixo:

(12) A advogada responderá *depois* que o juiz interrogar.

⁷É relevante salientar que as informações constantes no quadro, são de nossa autoria.

⁸Sintagma complementizador, do inglês *complementizer phrase* (CP).

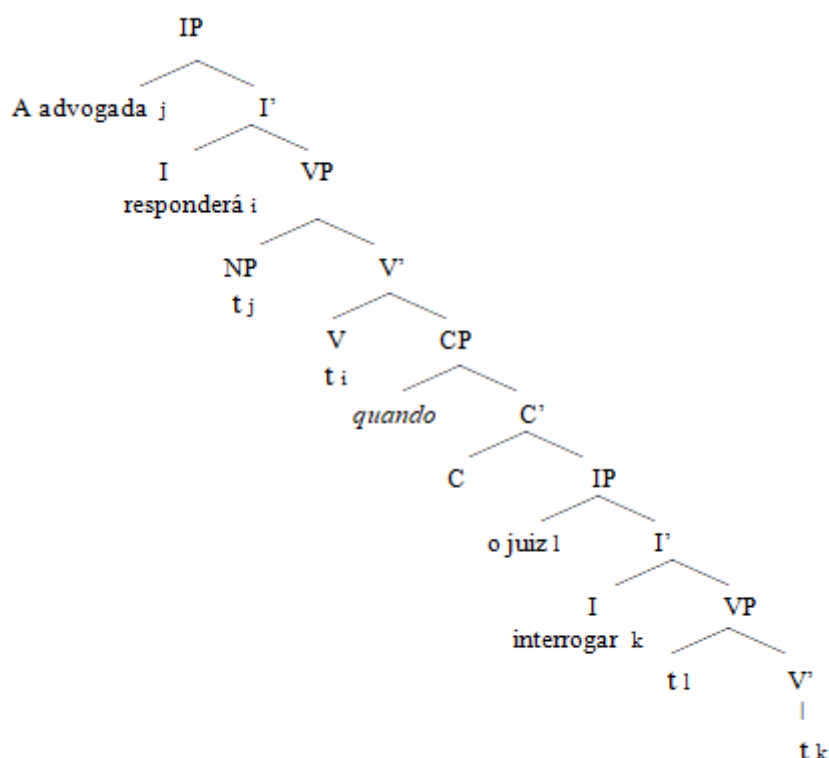
⁹A representação arbórea é de nossa autoria. É importante destacar que estamos considerando uma incorporação dentro do IP, (Sintagma flexional, do inglês *inflectional phrase*), dos núcleos flexão de tempo e modo (T, do inglês tense. Cujas projeções máximas são TP) e flexão de número e pessoa (Agr, do inglês agreement. Cujas projeções máximas são AgrP). Optamos por essa incorporação para facilitar o entendimento sintático e semântico da representação arbórea.



Uma sentença encaixada é uma categoria funcional CP, esta categoria responde pela interface entre o conteúdo expresso pelo IP e a sentença matriz, conforme podemos observar com a leitura da estrutura arbórea. O IP codifica as propriedades gramaticais, as desinências modo-temporais do SV.

Com a leitura da estrutura arbórea podemos observar que apesar da presença do complementizador *que*, ocorreu o licenciamento da oração infinitiva, em (12), assim como ocorre quando substituído pelo operador Wh *quando*, como podemos observar no exemplo em (13), abaixo:

- (13) A advogada responderá *quando* o juiz interrogar.



Segundo Mito e Kato (2002), as propriedades de um CP estão inscritas no núcleo C¹⁰e, no caso da subordinada por inclusão, são determinadas pelo item que o seleciona. Assim, é IP em (12) que determina se o C vai ser realizado com o complementizador *que* ou *se*, por exemplo ou como um complementizador nulo.

Ainda segundo os autores, uma classe de preenchedores naturais de Spec de CP são as expressões interrogativas Wh, como no nosso caso, no exemplo em (13), o operador Wh *quando*. A compatibilidade entre Spec e o C é traduzida em termos de concordância.

Com a representação arbórea podemos observar que como exposto acima, o operador Wh *quando*, ao preencher Spec de CP retoma a gramaticalidade da oração, permitindo o modo infinitivo na oração encaixada.

As análises com relação à interferência de operadores Wh será objeto de trabalho futuro.

É pertinente salientarmos que tais limitações temporais impostas ao VP por meio de advérbios não ocorrem apenas no português brasileiro, o fenômeno também ocorre no inglês. Veremos de forma objetiva como elas acontecem na próxima seção.

¹⁰C vale como *complementizer* do inglês).

Considerações iniciais do fenômeno na língua inglesa

As limitações impostas pela complexidade morfossintática dos advérbios também podem ser analisadas em outras línguas como o inglês, onde é possível observar que esta língua não apresenta desinências para diferenciar o modo verbal, pois para isso são utilizados os verbos auxiliares e os advérbios de tempo, como podemos observar nos exemplos a seguir:

(13) “Hold on *before* it's too late¹¹”

(14) “Who's gonna be there *after* you fall¹²”

Como podemos analisar nestes exemplos em inglês, a mudança do tempo verbal é identificada por meio dos auxiliares, porém é possível perceber que os advérbios também interferem na semântica da sentença, onde *before* indica o tempo anterior e *after* o tempo posterior. A análise comparativa entre o Português Brasileiro e o Inglês será objeto de trabalho futuro.

Considerações finais

Neste artigo realizamos uma discussão sobre as limitações impostas ao VP por meio dos advérbios *antes* e *depois*, observamos que as orações encaixadas encabeçadas pelo complementizador *que*, quando antecedidas pelos referidos advérbios, sofrem restrições de licenciamento modo-temporal.

Através da análise dos dados observados, chegamos à constatação de que, quando a sentença matriz é colocada nos modos indicativo e imperativo em correlação com os modos subjuntivo e infinitivo pessoal da oração encaixada, na presença do advérbio *antes*, ocorre um bloqueio com relação ao tempo futuro, sendo necessário a mudança no modo verbal da oração encaixada, para o presente ou para o pretérito do modo subjuntivo e no caso do advérbio *depois*, diante das mesmas correlações impostas, o bloqueio acontece no tempo passado, o advérbio exige a mudança da oração encaixada para o futuro do subjuntivo ou para o infinitivo pessoal, uma explicação plausível para tal ocorrência seria a atribuição de traços de passado no caso do advérbio *antes* e de futuro quando se refere a *depois*, os quais interferem no não licenciamento das desinências modo-temporais analisadas devido a um conflito semântico no qual não se pode

¹¹Exemplo retirado de um trecho da música “Before It's Too Late” da banda Goo Goo Dolls. Espere antes que seja tarde demais (tradução nossa).

¹²Exemplo retirado de um trecho da música “After You Fall” da cantora Janet Jackson. Quem estará lá depois que você cair (tradução nossa).

associar a um mesmo ato, o tempo futuro e passado de forma concomitante sob pena de agramaticalidade.

Com relação as limitações impostas pelo complementizador *que*, observamos de forma inicial que o mesmo corrobora com a seleção de modo subjuntivo na oração encaixada, porém quando ele está na posição pós verbal em conjunto com o advérbio *antes*, ele não admite a ocorrência do tempo futuro do subjuntivo que seria o mesmo que a forma infinitiva, o que não acontece na relação com o advérbio *depois*, porque o advérbio *depois* exige o tempo futuro.

A proposta aqui delineada apresenta discussões sobre um fenômeno sintático do português brasileiro, na busca de possíveis respostas relacionadas a problemas que possam amparar pesquisas acadêmicas, fornecendo caminhos que possam embasar teoricamente a explicação dos fenômenos das línguas naturais sob o prisma da sintaxe.

Referências bibliográficas

BECHARA, E. **Moderna Gramática Portuguesa**. 37. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

CHOMSKY, N. **A Minimalist Program for Linguistic Theory**. In HALE, K; S. J. KEYSER (Eds). *The View From Building 20: Essays in Linguistics in Honor of Sylvain Bromberger*. Cambridge, MA: MIT Press, 1993.

_____. **The Minimalist Program**. Massachusetts: MIT Press, 1995. [O Programa Minimalista. Tradução, Apresentação e Notas à tradução de RAPOSO, Eduardo. Lisboa: Editorial Caminho, 1999].

ILARI R. **Gramática do Português falado**. volume III: níveis de análise linguística. 4ª ed. rev. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2002.

KENEDY, E. **Curso básico de linguística gerativa**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

_____. **Para conhecer sintaxe**. São Paulo: Contexto, 2018.

LIMA, R. B. **Advérbios focalizadores no português brasileiro**. Dissertação (Mestrado em Linguística) Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2006.

LIMA, R. B. **Características morfossintáticas dos advérbios no português brasileiro**. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2010.

MOURA, M.D e SIBALDO. M.A.S. **Estudos e pesquisa em teoria da gramática**. Maceió: EDUFAL, 2013

MIOTO, C. **Novo manual de sintaxe**. São Paulo: Contexto, 2016.

MIOTO, C e KATO, M. “**Aspectos sintáticos da subordinação sentencial**”, in RODRIGUES A.C.S e ABAURRE, M.B.M (orgs), Gramática do Português falado.volumevIII: novos estudos descritivos. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2002.

SEDRINS. A.P.S. et.al. **Por amor à linguística**. Miscelânea de Estudos Linguísticos dedicados à Maria Denilda Moura. Maceió: EDUFAL, 2012.

VILELA, M.; KOCH, I. G. V. **Gramática da língua portuguesa**: gramática da palavra, gramática da frase, gramática do texto/discurso. Lisboa, PO Almedina 2001

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NUMA COMUNIDADE DE FALA

Alexsandro Vital de Almeida¹
Fábia Barbosa dos Santos²

Resumo: A Sociolinguística surgiu da necessidade de observar, descrever e analisar os diferentes modos de realização de uma língua, verificando a relação entre esses modos e aspectos da organização social das comunidades que falam essa língua. A língua que falamos, em específico o Português Brasileiro, engloba os diferentes modos de falar utilizados pelo conjunto de seus falantes do Brasil. Em cada comunidade de fala surgem fatos linguísticos usuais, comuns, recorrentes, o que caracteriza as normas. A variação diatópica está relacionada às diferentes formas de falar uma língua que ocorrem em lugares distintos e a variação diastrática ocorre devido aos usos distintos que pessoas de diferentes classes sociais fazem da língua e esse tipo de variação é motivado pelos seguintes fatores (condição socioeconômica; grau de escolaridade; faixa etária; gênero ou sexo; atividade profissional; redes sociais). Este trabalho teve como objetivo pesquisar, coletar e analisar, numa comunidade linguística, palavras ou expressões relacionadas às variações diatópicas (regional ou geográfica) e diastráticas (social). Para definição e/ou escolha dos sujeitos para este estudo foram estabelecidos os seguintes critérios ou características: idade entre 40 e 50 anos; ensino fundamental completo ou no 9º ano; sendo um de cada sexo. Na coleta de dados, as entrevistas foram realizadas por meio de uma gravação para cada participante da comunidade de fala. Assim foi gravado mediante o uso de um aparelho de celular, uma narrativa de experiência pessoal e cada gravação consta aproximadamente de cinco minutos para cada voluntário. E, por fim, de posse dessa gravação, dando seguimento à coleta e análise linguística, assim, separando os termos que apresentam variação e tentando encaixá-los como variação diatópica e variação diastrática. O que obteremos como resultados serão características dos diferentes modos de falar, as variedades linguísticas, por meio dos quais pode ser identificado numa comunidade de fala.

Palavras-chave: Sociolinguística. Análise Linguística. Variações Linguísticas (Diastrática e Diatópica).

Introdução

Na Sociolinguística, embora seja possível realizar estudos sociolinguísticos por meio da análise de textos escritos, a prioridade dessa área é mesmo analisar textos produzidos por meio da fala. O que podemos dizer sobre isso é que imprescindível usar tecnologias para gravar a voz das pessoas que se dispuserem a serem participantes voluntários de uma pesquisa nessa área do conhecimento.

¹ Discente do Curso de Licenciatura em Letras – UAEADTec – Universidade Federal Rural de Pernambuco – E-mail: alexsandroallmeida@hotmail.com

² Professora de Ensino Infantil; Pós-graduada em Psicopedagogia Institucional, Clínica e Educação Infantil, FAVENI; Mestranda em Educação, UDE/Uruguay; E-mail: fabia.santos_@hotmail.com

A língua que reconhecemos como Língua Portuguesa engloba os diferentes modos de falar, utilizados pelo conjunto de seus falantes de todos os lugares em que se fala essa língua. Em cada comunidade de fala, surgem fatos linguísticos usuais, comuns, recorrentes, o que caracteriza as normas.

Os diferentes grupos sociais se diferenciam também pelas formas de uso da língua que lhes são próprios. Nesse sentido, da necessidade de se observar, descrever e analisar os diferentes modos de realização de uma língua, verificando a relação entre esses modos e aspectos da organização social das comunidades que falam essa língua, é que surgiu o ramo da linguística denominado de Sociolinguística.

É importante, ainda, considerar que os modos de falar uma língua também mudam com o passar do tempo. Assim, dependendo dos objetivos e do alcance de um trabalho de natureza Sociolinguística, é possível descrever comunidades de fala (ou linguísticas) de uma determinada cidade ou comunidade seja ela indígena ou quilombola, etc. O que obteremos como resultados serão características dos diferentes modos de falar, as variedades linguísticas, por meio das quais cada um desses grupos pode ser identificado.

Segundo Bagno (2000, p. 18): “A pesquisa científica é a investigação feita com o objetivo expresso de obter conhecimento específico e estruturado sobre um assunto preciso.” E pesquisar é procurar descobrir algo. Visto que toda atividade de estudo e de pesquisa exige de nós muito planejamento e organização. Uma vez que estudar a linguagem nos permite compreender os modos de comportamento e organização dos grupos sociais humanos, conhecer suas ideias, suas ideologias, seus anseios, suas necessidades, seus limites e suas possibilidades numa comunidade de fala.

A Sociolinguística é o ramo da linguística que estuda a língua falada, observando as variedades de uso que surgem em função de fatores, como, localização geográfica, classe social e contextos particulares de usos mais ou menos formais, em que estão inseridos os falantes dessa língua. (NASCIMENTO, 2010.)

Essa é uma área de estudos relativamente nova. O termo Sociolinguística foi fixado em 1964, num congresso na Universidade da Califórnia em Los Angeles (EUA). O ponto de partida da Sociolinguística é a comunidade linguística, isto é, um conjunto de pessoas que interagem verbalmente e que compartilham um conjunto de normas linguísticas, que estão impregnadas de aspectos culturais de cada comunidade. Nessas comunidades, surgem as variedades linguísticas. (NASCIMENTO, 2010.)

A Sociolinguística nasceu como uma ciência interdisciplinar, isto é, estudiosos de diferentes áreas se interessam por pesquisas que têm como objeto de estudo a fala das pessoas.

Algumas dessas áreas são: a antropologia, a sociologia, a psicologia, entre outras. O estudioso considerado o fundador de uma das linhas que mais desperta interesse nessa área, a Sociolinguística Variacionista, é William Labov. (NASCIMENTO, 2010.)

A Sociolinguística dispõe de métodos específicos de investigação. Esses métodos foram concebidos pelos estudiosos dessa área, para que seja possível estudar os aspectos da língua falada, que estão vinculados aos grupos sociais que utilizam determinada língua e que são impregnados pela cultura desses grupos sociais. (NASCIMENTO, 2010.). Por isso, antes de conhecer os métodos, é necessário ter bastante clareza sobre os seguintes princípios da Sociolinguística:

O objeto de estudo da Sociolinguística é a língua falada, produzida em seus contextos sociais, em situações reais de uso; logo, interessam à Sociolinguística dados de língua falada coletados em situações de interlocução espontânea, isto é, que não sejam forçadas, que não sejam artificiais. (NASCIMENTO, 2010.)

O campo de interesse da Sociolinguística são as comunidades linguísticas em geral; por isso, todo e qualquer grupo social pode ser objeto de interesse para pesquisas nesta área, sendo, portanto, absolutamente inadequado qualquer tipo de discriminação. Quanto mais comunidades puderem ser investigadas, melhor para que se possa ter o retrato das normas linguísticas usadas por um grupo social. (NASCIMENTO, 2010.)

Os estudos da Sociolinguística, em alguns casos, também podem ter como *corpus* textos escritos, porque esses textos apresentam marcas da fala de comunidades linguísticas que os produziram; entretanto, a prioridade de estudo da Sociolinguística é a língua falada. Textos escritos podem ser usados quando se deseja investigar aspectos da fala de grupos sociais que viveram em determinado momento da história em que não havia recursos para a gravação da fala das pessoas. (NASCIMENTO, 2010.)

Todas as línguas variam em todos os seus níveis constituintes. No caso das línguas oral-auditivas, como o Português, o Inglês, o Francês, entre outras, a variação ocorre nos níveis: fonético/fonológico, morfológico, sintático, semântico e lexical. (NASCIMENTO, 2010.)

Como você pôde perceber, as variações linguísticas são muitas e de naturezas diferentes. Há algo importante para refletir neste momento: todas as variedades têm o mesmo valor, isto é, uma não é melhor do que a outra. Por isso, todas devem ser valorizadas como marcas da nossa riqueza linguística, que é também uma riqueza cultural. (NASCIMENTO, 2010.)

Como nos informa Alkmim (2004, p. 33): “Todas as línguas do mundo são sempre continuações históricas. Em outras palavras, as gerações sucessivas de indivíduos legam a seus

descendentes o domínio de uma língua particular. As mudanças temporais são parte da história das línguas.”

De modo geral, há duas perspectivas pelas quais se podem identificar as variações linguísticas sincrônicas: a variação geográfica (diatópica) e a variação social (diastrática). Esses tipos de variação ocorrem em todos os níveis da língua. (NASCIMENTO, 2010.)

Na Variação Diatópica, a palavra ‘diatópica’ é um adjetivo que se constitui dos seguintes morfemas: ‘dia-’: prefixo grego que significa “através de, por meio de, por causa de”; ‘topos’: radical grego que significa “lugar”; e ‘-ico’: sufixo grego formador de adjetivos. Tal como você pode perceber pelos significados dos morfemas constituintes dessa palavra, a variação diatópica está relacionada às diferentes formas de falar uma língua que ocorrem em lugares distintos. (NASCIMENTO, 2010.)

Por outro lado, na Variação Diastrática, a palavra ‘diastrática’ é também um adjetivo que se constitui dos morfemas: ‘dia-’: prefixo grego que significa “através de, por meio de, por causa de”; ‘estrato’: radical latino que significa “camada”; e ‘-ico’: sufixo grego formador de adjetivos. A variação diastrática ocorre devido aos usos distintos que pessoas de diferentes *camadas* (ou classes) sociais fazem da língua. Esse tipo de variação é motivado pelos seguintes fatores: condição socioeconômica; grau de escolaridade; faixa etária; gênero (ou sexo); atividade profissional; redes sociais. (NASCIMENTO, 2010.)

Este trabalho teve como objetivo geral pesquisar, coletar e analisar, numa comunidade linguística, palavras ou expressões relacionadas às variações diatópicas (regional ou geográfica) e diastráticas (social). Como objetivos específicos, enumeramos: localizar dois (02) informantes ou participantes voluntários para a realização deste estudo; gravar uma narrativa de experiência pessoal, cerca de cinco (05) minutos de gravação, para cada participante voluntário; separar os termos ou expressões que apresentam variação e tentar encaixá-los como variação diatópica e variação diastrática.

Metodologia

A amostra foi representativa por dois (02) participantes voluntários de uma comunidade linguística que possuem residência fixa no Município de Feira Nova – PE. Para definição e/ou escolha dos sujeitos do estudo foram estabelecidos os seguintes critérios ou características:

- Indivíduo com idade entre 40 e 50 anos;
- Nível de escolaridade: ensino fundamental completo ou cursando o último ano [9º ano];

- Um do sexo masculino e outro, feminino.

Na coleta de dados, as entrevistas foram realizadas por meio de uma gravação para cada participante da comunidade de fala. Assim foi gravado mediante o uso de um aparelho de celular, uma narrativa de experiência pessoal, com cerca de cinco (05) minutos de gravação para cada voluntário deste estudo.

Dessa maneira, a conversa com cada informante direcionou-se em poder contar um fato que tenha acontecido e que tenha mexido muito, por exemplo: algum acontecimento que lhe tenha causado muita alegria, ou um grande susto, ou algo que tenha feito pensar que iria morrer naquele momento, ou muita tristeza ou algo bem engraçado.

Também foi dado preferência a alguém próximo dos realizadores deste estudo, com o intuito de que não haja constrangimentos, por parte deles, por temer errar ou até mesmo vergonha de falar já que estará sendo gravado.

E, por fim, de posse dessa gravação, dando seguimento à coleta e análise linguística, assim, separando os termos que apresentam variação e tentando encaixá-los como variação diatópica (regional ou geográfica) e da variação diastrática (social).

Resultados

De acordo com as gravações deste estudo, foram extraídas palavras e ou expressões dos respectivos participantes voluntários com base nos objetivos expostos:

Gravação 1 - Lídia

Analisando a entrevista com Lídia podemos verificar a presença da variação diatópica, com a predominância de expressões populares, típicas da sua região. Há também a presença da variação diastrática, conforme especificado na tabela abaixo.

Quadro 1. Falas e variações diatópicas.

FALAS DO PARTICIPANTE	VARIAÇÃO DIATÓPICA (Expressões e palavras que variam de região para região)
Cheguei ao fundo do poço	Quer dizer que chegou ao seu limite; que estava se sentindo fracassada.
Me via na cova	Mais uma vez, para exaltar o seu sofrimento, momento em que ela se sente sem forças para encarar os seus problemas.
Saí em êxtase	Estava imensamente feliz.
Serviço	Trabalho/emprego

Quadro 2. Falas e variações diastráticas.

FALAS DO PARTICIPANTE	VARIAÇÃO DIASTRÁTICA (Social)
Enxame	Exame

Gravação 2 – Roberto

Nesta entrevista predomina-se de forma mais intensa a variação diastrática (social), em que o entrevistado possui um grau de escolaridade baixo, pois não teve acesso à educação. Sua fala é marcada por variações do tipo fonológicas, como podemos ver na tabela abaixo.

Quadro 3. Falas e variações diastráticas.

FALAS DO PARTICIPANTE	VARIAÇÃO DIASTRÁTICA (Social)
Vinte e poucos ano	Vinte e poucos anos
Eles estudava	Eles estudavam
As minha palavra	As minhas palavras
Referença	Referência
Apuveitar	Aproveitar
Mermo	Mesmo
Os jovem	Os jovens

Discussão

Com base nas entrevistas realizadas, podemos constatar que a nossa língua é realmente muito ampla, e que mesmo se tratando de um mesmo lugar, há uma variedade bastante considerável de expressões, de palavras e modos de se comunicar.

Podemos verificar também, que a faixa etária, o grau de escolaridade e a localização geográfica contribuem para a existência de tantas variedades.

Ao longo da entrevista há expressões que são próprias do lugar em que o entrevistado vive, e que se apresentadas em outra região, pode apresentar outro sentido. Há também, as variações fonológicas em que determinadas palavras sofrem alterações em suas pronúncias.

Outro ponto importante é poder acompanhar de perto as diversas formas de se falar algo, e poder compreender que tudo isso faz parte da nossa sociedade, e que estas variações são apenas algumas de tantas outras que utilizamos.

E que, diante de tudo isso, temos a sociolinguística, para analisar essa relação que há entre a língua e a sociedade.

Considerações finais

Constatamos que, a coleta de dados para pesquisas na área de Sociolinguística exige certos cuidados, para que se consiga obter a fala mais espontânea possível dos voluntários. Por isso, é de suma importância que o realizador do estudo mantenha contatos com os voluntários, para que eles conheçam você e se sintam à vontade para falar na sua frente.

Isso é importante porque, quando sabem que a voz será gravada para um estudo, é normal que as pessoas tendam a falar de modo pouco natural, procurando “corrigir” a fala, deixando de falar, muitas vezes, as coisas que o pesquisador gostaria de ouvir.

Uma de nossas tarefas como estudiosos da língua é combater o preconceito linguístico, estudando bastante essas questões, para podermos divulgar as ideias que têm base científica que ajudam a desmitificar as ideias equivocadas (os mitos).

Devemos respeitar todas as pessoas e seus modos de falar, contribuindo, assim, para a diminuição da marginalização das pessoas mais pobres.

E a língua muda, sem que nós nos demos conta disso. Mesmo pessoas que vivem mais têm a chance de perceber, ao longo de suas vidas, apenas algumas diferenças dos modos de falar da sociedade.

Contudo, em situações de interação mais espontânea, não devemos nos preocupar com o uso dessa norma, nem corrigir as pessoas que não a usem, menos ainda ridicularizar alguém por causa de usos não padrão.

Lembrando que a língua é parte da cultura de uma pessoa; faz parte da identidade dessa pessoa; logo, destratar alguém em função dos usos da língua que essa pessoa faz é algo indesejável e até agressivo.

Referências

ALKMIM, Tânia Maria. Sociolinguística: parte I. In: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina. **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. 4. Ed. São Paulo: Cortez: 2004.

BAGNO, Marcos. **Pesquisa na Escola: o que é, como se faz**. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

_____. **Preconceito Linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 1998.

NASCIMENTO, Gláucia. **Sociolinguística**. Volume 1. Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Coordenação Geral de Educação a Distância (EAD/UFRPE). Recife, 2010.

_____. **Sociolinguística.** Volume 3. Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Coordenação Geral de Educação a Distância (EAD/UFRPE). Recife, 2010.

_____. **Sociolinguística.** Volume 4. Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Coordenação Geral de Educação a Distância (EAD/UFRPE). Recife, 2010.

Estudos do texto e dos gêneros textuais



A COMPREENSÃO TEXTUAL COMO ESTRATÉGIA ESSENCIAL PARA A LEITURA

Jainy de Noronha Silva²⁰

Resumo: Este trabalho apresenta resultados de uma pesquisa-ação realizada em uma escola da rede municipal de Paratama-PE, assim como apresenta uma discussão entre o estímulo à leitura e reflexão sobre o que se lê, como sendo atividades de extrema importância ligadas à compreensão leitora que é uma tarefa alcançada a partir de estratégias de leitura. Essas estratégias ativam as potencialidades do indivíduo quanto à apropriação dos sentidos do texto, fazendo relações com a sua leitura do mundo e tornando essa atividade não só cognitiva, mas também social. O estudo em referência objetivou envolver os discentes em práticas de leitura, levando-os a entender que o ato de ler envolve não apenas a apropriação do sistema de escrita alfabética, mas, sobretudo, a compreensão deste. Como objetivos específicos buscou-se a) promover o reconhecimento do gênero conto de mistério; b) motivar o gosto pela leitura a partir de práticas que envolvam e estimulem a curiosidade dos discentes sobre as situações textuais; c) vincular o objetivo de aprender a ler para o objetivo de ler para aprender. Após efetuar a análise dos dados, pontuou-se que, apesar do pouco tempo para a execução da pesquisa, a cada tentativa continuada, com o intuito de mostrar a importância da compreensão leitora, os alunos se sentiram motivados a refletir sobre o que liam e que ler por ler não bastaria para sua aprendizagem.

Palavras-chave: Gêneros textuais, Compreensão leitora, Práticas pedagógicas.

Introdução

Na sociedade do conhecimento que vive-se atualmente, onde tudo é transformado e reinterpretado, é necessário muito mais do que se fazer uma leitura da palavra, se faz imprescindível a contextualização com a leitura de mundo do indivíduo, visto que tudo parte de um contexto para outro. A compreensão leitora é muito mais do que uma interpretação do sistema de escrita alfabética, se baseia em um entendimento profundo do que o texto quer dizer. Solé (1998, p. 72) é categórica ao afirmar que

Formar leitores autônomos também significa formar leitores capazes de aprender a partir dos textos. Para isso, quem lê deve ser capaz de interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte do seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes.

Desse modo, é a partir do contato com textos de diferentes gêneros que é ampliada essa habilidade interpretativa que constitui o leitor, ou seja, quando já se tem um arcabouço cultural e cognitivo que o capacita para o questionamento do que lê em confronto com a sua subjetividade e juntos para uma reflexão da realidade como espaço de troca de conhecimentos.

²⁰Discente do curso de Licenciatura em Pedagogia pela UFRPE/UAG. E-mail: jainy.noronha@outlook.com.

Com isso, se torna indispensável o estímulo do indivíduo à participação de momentos de leitura em conjunto, onde há saberes a se compartilhar e questionar, o que torna os momentos riquíssimos e potencializa a capacidade do indivíduo, até mesmo, de ler nas entrelinhas do texto e perceber, muitas vezes, o contexto que o texto se gera implicitamente. Por isso, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, é de suma importância que saibamos que

Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos (BRASIL, 2001, p. 54).

Sabendo disso e da realidade em estudo, se torna crucial reconhecer o incentivo dado pela escola à leitura, tanto na perspectiva de alfabetizar e letrar esse indivíduo (SOARES, 2015), quanto no viés do letramento literário. Porém, essas tentativas não são suficientes quando se precisa assumir uma postura de dedicação, compromisso e empatia por parte da comunidade escolar como um todo para contribuir no processo formativo de uma pessoa quanto ao gosto pela leitura. É fundamental potencializar as capacidades da criança a partir do que ela já sabe, do conhecimento de mundo que ela leva à escola, podendo confrontar com o que é ensinado e, assim ampliar a sua bagagem cognitiva e social. No viés da compreensão do que lê, é preciso que o professor tenha claro que trazer textos para a sala de aula e incentivar a criança a ler por ler não é suficiente, é necessária uma leitura em confronto com a sua vivência, a partir de conversas antes, durante e após o texto, de uma discussão ampla que ative o senso crítico e curioso do aluno para o seu real aprendizado. Como afirma Freire (1996, p. 123) “Respeitar a leitura de mundo do educando significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento”. Freire traz em seu argumento a primordialidade da leitura de mundo do educando e completa que é a partir dela que ocorre a curiosidade para a construção do conhecimento. Por isso, é através do contato com a diversidade textual, seja em espaços formais, informais ou não-formais que é intensificado um comportamento leitor na criança e, assim, com o incentivo da comunidade escolar, executado o que a criança aprende na escola e o que a criança vive fora dela como espaços dialógicos de aprendizagem.

No convívio com textos de diferentes gêneros, o indivíduo constrói familiaridade com os mesmos, percebendo que há determinados textos circulando por diversos meios e adequados a determinadas situações. Sendo os gêneros fenômenos presentes nas mais diversas práticas sociodiscursivas, Marcuschi(2005, p. 20) completa que

[...] os gêneros surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem. Caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais.

É preciso ter em mente que apenas a presença da diversidade de textos no âmbito da sala de aula não é suficiente; é preciso trabalhar, de fato, com essa diversidade. Abordar efetivamente os gêneros textuais naquilo que têm de específico, seu meio de circulação, suas peculiaridades, ou melhor, conhecer o que os diferencia uns dos outros, isto é, as suas características (SANTOS; MENDONÇA; CAVALCANTE, 2007).

Dessa forma, se torna imprescindível que o professor procure abordar metodologias sistemáticas que contemplem os gêneros textuais e perceba que através do convívio, o gosto pela leitura pode ser estimulado e aproveitado pelos alunos de forma divertida, onde eles têm toda a liberdade de questionar para poder compreender, de fazer inferências, de confrontar com os seus conhecimentos e se apropriarem do que os textos trazem em si. De acordo com Lajolo (2001, p. 45)

Somente na leitura aprofundada, em que o aluno é capaz de enxergar os implícitos, permite que ele depreenda as reais intenções que cada texto traz. Sabemos das pressões uniformizadoras, em geral voltadas para o consumo ou para não reflexão sobre o problema estético ou social, exercido pelas mídias. Essa pressão deve ser explicitada a partir de estratégias de leitura que possibilitem ao aluno “percepção e reconhecimento” – mesmo que inconscientemente – dos elementos de linguagem que o texto manipula.

Trazendo em seu argumento a percepção aprofundada que a leitura fomenta, a autora salienta a busca por conhecimento interrompida pelas pressões uniformizadoras da sociedade capitalista que não quer que sejamos sujeitos críticos e pensantes. E, como forma de reafirmar o argumento da autora, Freire (1995) salienta que

A gente vem sendo condicionado a separar a compreensão do mundo da compreensão da palavra, da compreensão do texto. O que vale dizer a gente vem sendo treinado, na educação formal da gente, a separar a compreensão do texto, da compreensão do contexto e que o texto se gera.

Ou seja, são os implícitos, as entrelinhas do texto, que nos revelam, muitas vezes, o que o mesmo quer dizer. Só a partir de uma leitura aprofundada, que permite reconhecer as partes implícitas e explícitas do texto suscita um entendimento estabelecido e ao mesmo tempo mutável, passível de novas interpretações. Por isso, é substancial a proposta e execução de construir significados sobre os diversos textos, assim como de não permitir a divergência entre leitura e compreensão textual.

É imprescindível ressaltar que essa pesquisa justifica-se pelo fato de que a mesma pode favorecer a percepção de que a compreensão textual é uma habilidade que precisa ser estimulada

e não alavancada a partir de leituras repetitivas até aprender a ler com fluência, porque isso acomoda o indivíduo e o faz perceber a leitura como um ato externo ao seu convívio, algo puramente acadêmico. O estudo foi realizado a partir de um processo investigativo de três semestres, compreendendo, respectivamente, as dimensões institucionais, organizacionais e pedagógicas (ANDRÉ, 1995) de uma escola pública da rede municipal de Paratama-PE para a realização de uma investigação-ação projetada à situação.

Metodologia

A metodologia dessa vivência é baseada na Pesquisa-ação, sendo ela uma estratégia natural de investigação-ação que desenvolve um ciclo sistemático entre o agir e o investigar. Nela, planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para o aprimoramento do ensino em decorrência do aprendizado dos alunos e da melhora da prática, permitindo aprender mais no decorrer do processo, tanto no viés da ação quanto da própria pesquisa (TRIPP, 2005). Como forma de orientar o desenvolvimento do trabalho foi formulada a seguinte questão: Como mostrar, no processo de leitura, que a mesma vai além da decodificação e que envolve o processo de compreensão? Desse modo, o objeto de estudo reflete sobre a ausência de fatores que promovem a compreensão leitora e busca responder a referida questão no decorrer do trabalho.

Essa pesquisa teve como finalidade envolver os discentes em práticas de leitura, levando-os a entender que o ato de ler envolve não apenas a decodificação, mas, sobretudo, a compreensão, duas realidades muito próximas, portanto indissociáveis. Para alcançar o objetivo geral em questão foram elencados os seguintes objetivos específicos a) favorecer o desenvolvimento das estratégias de leitura com os alunos; b) promover o reconhecimento do gênero conto de mistério; c) motivar o gosto pela leitura a partir de práticas e questionamentos que estimulem a curiosidade dos discentes sobre as situações textuais que lhe são apresentadas; d) vincular o objetivo de aprender a ler para o objetivo de ler para aprender. Por conseguinte, como forma de coletar dados e traçar um planejamento diagnosticado através daquela realidade, foram feitos registros fotográficos, aplicação de questionários, bem como observação participante através de conversas informais com os alunos e com a professora. Conforme Marconi e Lakatos (2012, p. 111): A observação “utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste em apenas ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar”. Já os questionários são um conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo (SEVERINO, 2007).

A proposta planejada com o suporte das técnicas apresentadas foi conduzida para a escolha do trabalho com o gênero conto de mistério, visto que “O conto de mistério é um tipo de narrativa que seduz pelo desconhecido, que surpreende e fascina o leitor” (BERNARDO, 2014, p. 11). A preferência a esse gênero textual partiu da reflexão sobre algo que chamasse atenção das crianças, ao mesmo tempo que contemplasse as suas dificuldades em construir uma reflexão sobre cada texto lido e entender as situações textuais que lhe eram apresentadas.

Mediante essa ação pensada para uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental, a prática foi realizada em cinco encontros, divididos em três encontros de observação e dois de intervenção. Os participantes da pesquisa, além da pesquisadora, foram uma professora e uma turma de vinte e nove alunos. A docente é formada em Licenciatura em Pedagogia e tem Pós-graduação em Planejamento e Gestão, sendo professora efetiva do referido município há onze anos.

Conforme as estratégias metodológicas utilizadas através desta pesquisa, faz-se necessário reconhecer os seus participantes como parte integrante da pesquisa e membros fundamentais não só do contexto social em que ela se insere, mas também componentes cruciais de seus aspectos qualitativos e resultados que ela venha a trazer ao fomentar a compreensão e aprimoramento de um determinado fenômeno social.

Resultados e discussões

Os três dias de observação e diagnóstico permitiram um olhar bem mais minucioso à essa turma, não só pelo fato estar em uma pesquisa, mas pela primeira vez ela me proporcionar a experiência de passar tardes na sala de aula com os alunos investigando e, posteriormente, agindo em prol de algo mutuamente proveitoso. Com base nas observações e conversas informais, boa parte da turma apresenta um bom rendimento acadêmico e tem uma boa relação com a professora, apenas as relações interpessoais com os colegas que deixam a desejar. Pôde-se notar que a professora investia em uma leitura repetitiva onde, ao terminar a leitura do texto, ela pedia que lessem novamente para uma maior assimilação enquanto a mesma corrigia o “Para Casa” em sua mesa. A ausência de reflexão no ato de ler e até mesmo depois dele contribuiu muito para um receio maior da turma em expor seus pensamentos sobre os textos. Além disso, a professora não diversificava sua metodologia, sempre usava textos presentes no livro didático ou escrevia na lousa um texto retirado da internet, em que após a realização da leitura as crianças teriam de responder a atividade na página seguinte ou as dez questões escritas para apenas procurarem a

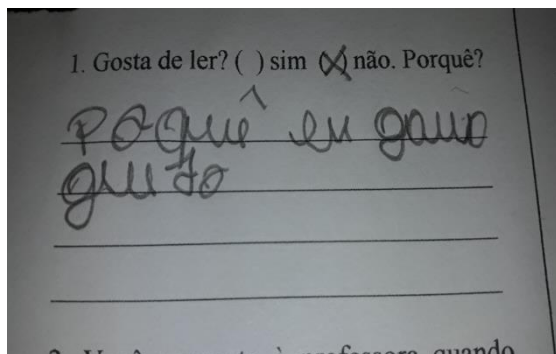
resposta explícita no texto. Em contraponto a esse tipo de postura, Zabala (1998, p. 29) explica que

É preciso insistir que tudo quanto fazemos em aula (...), incide em maior ou menor grau na formação de nossos alunos. A maneira de organizar a aula, o tipo de incentivos, as expectativas que depositamos, os materiais que utilizamos, cada uma destas decisões veicula determinadas experiências educativas (...).

Assim, o autor evidencia que tudo que é exercido na função de educador influencia no modo como os alunos são formados. Por isso, a sala de aula precisa ser utilizada como um espaço onde várias opiniões diferentes se reúnem. E por que não aproveitar essas opiniões diferentes e trazer um bom e atrativo texto para se trabalhar? Podendo, assim, aproveitar as distintas visões de mundo das crianças e construir muito mais do que se imagina. Além disso, a produção e apropriação do conhecimento se torna bem mais proveitosa quando as pessoas compartilham opiniões.

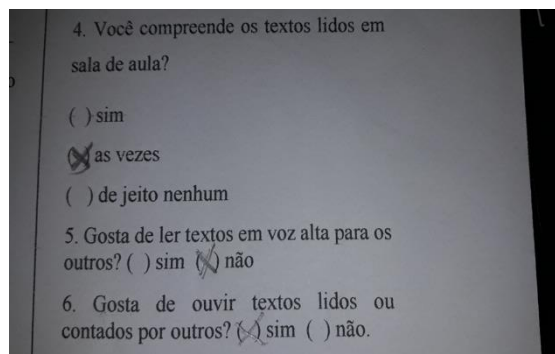
No terceiro dia de observação, com o objetivo de confirmar as hipóteses levantadas no decorrer dos dias anteriores, foi aplicado um questionário e com a análise das respostas algumas destacaram-se.

Fotografia 1 – resposta ao questionário



Fonte: Silva (2017)

Fotografia 2 – alternativas escolhidas



Fonte: Silva (2017)

A fotografia 1 apresenta uma resposta que, no sistema educacional atual, é perceptível uma criança ainda “tropeçando” nas palavras. Porém, o que também é válido ressaltar é a forma como ela internalizou isso a ponto de externar em um papel seu tamanho desconforto consigo mesmo e porque não dizer frustração. Se o estímulo correto não for dado a essa criança ela pode não conseguir quebrar essa barreira e se acomodar na própria insatisfação.

Na fotografia 2, a criança que respondeu ao questionário apresenta uma falta de interesse visível e isso é normal para uma geração como essa, onde a informação está apenas à uma palavra e um clique em “Pesquisar” de distância. São poucos os alunos que admitem sinceramente que

gostam de ler, seja em voz alta ou para si mesmo, seja ouvindo os outros contarem a história. Em parte as pessoas não compreendem, não interpretam, não leem porque acham chato, enfadonho, exaustivo.

Iniciando a discussão das intervenções na turma, no primeiro dia pôde-se abordar o texto *Recado de Fantasma*, um conto de Flávia Muniz, ilustrado por Rogério Nunes. É válido salientar que para cada texto trabalhado foram elaboradas perguntas, estratégias de leituras, que em si são capazes de explorar melhor o texto antes, durante e após a contação. Solé (1998, 91-110) explica claramente afirmando que

(...) as estratégias de leitura são procedimentos de ordem elevada que envolvem o cognitivo e o metacognitivo.

- Motivando para a leitura;
- Para que vou ler? Os objetivos da leitura;
- Ativar o conhecimento prévio;
- Estabelecer previsões sobre o texto;
- Promover as perguntas dos alunos sobre o texto.

Embasando-se nos tópicos elencados foi possível traçar as perguntas certas para a leitura e, assim, estimular a posição de cada um em relação a narrativa. Buscou-se implementar a contação com uma leitura planejada, envolvendo os aspectos cognitivos e metacognitivos, proporcionando abertura à curiosidade e aprendizado com ela.

Fotografia 3 – Momento da contação da história



Fonte: Silva (2017)

Como estratégias de leitura, foram feitas perguntas capazes de desenvolver determinadas habilidades nas crianças como “Quando falo ‘Recado de Fantasma’, do que vocês acham que o texto vai tratar? Para vocês, o que significa a figura no texto? Qual a reação do personagem nessa imagem? Porquê?”. Essas perguntas se mostram em consonância com os Direitos de

Aprendizagem em Leitura do caderno do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012, p. 47) que revela esses questionamentos como responsáveis por instigar o indivíduo a “4. Antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos pelo professor ou pelas crianças”, bem como “15. Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros, lidos pelo professor ou outro leitor experiente”. As respectivas respostas dadas a essas estratégias foram

Quando falo “Recado de Fantasma”, do que vocês acham que o texto vai tratar?

Aluno 1: “Um fantasma dizendo, tipo: 'Saia daqui!'.”

Aluno 2: “Um tipo de ameaça”.

Para vocês, o que significa a figura no texto?

Aluno 3: “Um menino tirando foto. Ele está tirando foto!”.

Aluno 4: “Não, você não sabe de nada! É um quebra-cabeças, porque ele tá juntando duas peças”.

Aluno 1: “Ele está jogando”.

Qual a reação do personagem nessa imagem? Porquê?

Aluno 2: “Assustado. Assustado com o fantasma”.

Aluno 1: “Não, com a mensagem, a mensagem do fantasma”.

Em vista disso, Melo (2018, p. 10-11) em sua pesquisa sobre a opinião de contadores de histórias, conclui que

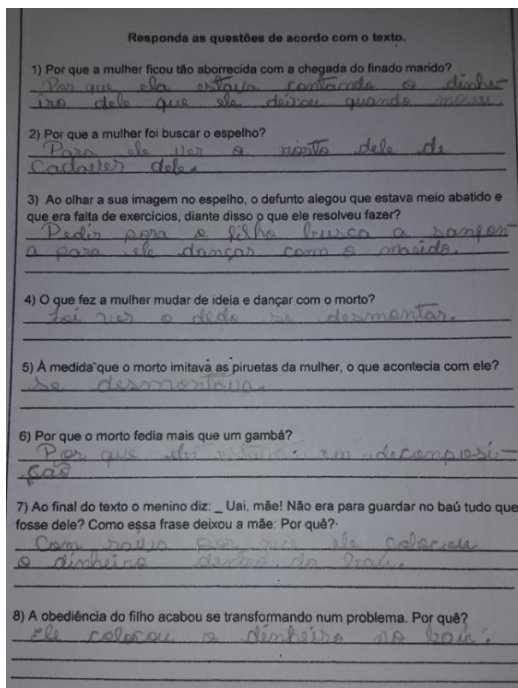
Na contação de histórias a narração é tão forte que a história “toca” quem está escutando, isso de diversas maneiras devido os arquétipos que a história carrega, e é justamente de tocar de diferentes formas que faz com que os ouvintes atribuam diferentes significados a história, e isso contribui também para que a contação desperte para o gosto pela leitura.

Dessa maneira, objetivando motivar esse gosto pela leitura e incentivando a capacidade de cada um em relação ao seu posicionamento sobre a história, foi feita uma roda de conversa sobre, onde pôde-se passar o texto de mão em mão para que eles pudessem ler e tirar dúvidas, assim como expor suas opiniões e, até mesmo, externarem como resolveriam esse mistério se fossem o personagem principal. Foi um momento muito interessante e proveitoso, onde pôde-se ter uma percepção bem mais ampla das potencialidades de cada um.

No segundo dia de atividades, pôde-se trabalhar com o texto Dançando com o Morto, de Ângela Lago. Foi realizada a contação da história e houve muita agitação na turma, pois ao mesmo tempo que era surreal, se tornava engraçado. As estratégias de leitura mais uma vez foram utilizadas e, dessa vez, eles puderam explicar e defender seus pontos de vista com mais propriedade em relação aos personagens presentes. As perguntas seguiam a mesma linha de raciocínio do texto anterior e respeitavam também os Direitos de Aprendizagem em Leitura do caderno do PNAIC (BRASIL, 2012). Após a leitura, foi organizada uma roda de conversa com a turma sobre a história, onde eles apontavam o que a mulher e o seu filho deveriam ter feito de

diferente para terem se dado bem financeiramente na narrativa. Em seguida, uma ficha com perguntas foi entregue para que eles colocassem no papel o que achavam de acordo com suas interpretações.

Fotografia 4 – ficha com perguntas sobre o texto



Fonte: Silva (2017)

Foi uma experiência ímpar, muito divertida, eles puderam contar experiências próprias durante essas duas tardes de atividades. Ademais, se mostraram muito atentos em ambas as histórias e, em relação ao gênero, pode-se dizer que foi realmente uma boa escolha para essa turma. Ressalta Barbosa (2001, *apud* BERNARDO, 2014, p. 12) que no conto de mistério

Há um crime, uma vítima, alguém que solicita investigação, alguém que se propõe a investigar, suspeito (s) e um culpado, que será desmascarado. O leitor tenta resolver o caso, assumindo, assim, a ótica do detetive. Há um conjunto de possibilidades – o autor vai espalhando pistas (falsas e verdadeiras) ao longo da história – sendo que as possibilidades menos prováveis vão sendo descartadas.

Com isso, é muito provável que eles tenham ficado mais atentos aos contos pela empatia aos personagens e o desafio de resolverem a incógnita da história. Suas experiências foram valorizadas, o senso crítico de cada um foi estimulado e a cada novo questionamento que surgia, mais formas de resolvê-los eram sugeridas, o que gerou muitas reflexões e aprendizado mútuo ao longo desses dias de trocas de experiências e valorização da leitura do mundo por meio da leitura da palavra.

Conclusão

A investigação-ação trouxe uma contribuição singular no viés da teoria e da prática em sala de aula, tornando possível o elo mediador entre essas perspectivas da pesquisa-ação. Participar dessa pesquisa ampliou consideravelmente a visão de intervenção planejada, pois como o tempo para a realização dessas ações não foi o suficiente, foi preciso engendrar atividades condizentes ao tempo didático ofertado para tal. Por isso, através deste estudo pôde-se constatar que a pesquisa realizada foi muito válida e fez perceber o quão flexíveis os professores precisam ser em sua prática cotidiana. Também viabilizou depreender que estar em sala de aula como professor-pesquisador em formação não denomina alguém um salvador para as dificuldades da turma, mas sim como alguém que tem a capacidade de contribuir, de alguma forma, naquele espaço de ensino-aprendizagem.

Com isso, é crucial concluir que os alunos presentes em cada tarde dedicada às leituras já tinham habilidades interpretativas em processo de construção e outros estavam caminhando para tal, o que pôde-se perceber foi a ausência de abertura pela professora regente em reservar momentos da tarde para contar uma história e dar a oportunidade das crianças falarem. E através dessa percepção durante o processo, avaliou-se que a cada tentativa continuada, com o intuito de mostrar a importância da compreensão leitora, os alunos se sentiram motivados a refletir e falar sobre o que liam, demonstrando pra si mesmos que ler por ler não bastaria para sua aprendizagem. Pois, como afirma Solé (1998) o ato de ler precisa basear-se na compreensão e compreender é sobretudo um processo de construção de significados sobre o texto.

Referências

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

BERNARDO, Isabel. **Contos de mistério/suspense: uma proposta metodológica para o aprimoramento da linguagem escrita**. Paraná: Cadernos PDE, 2014. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unioeste_port_pdp_isabel_bernardo.pdf. Acesso em: 25 fev. 2019.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: currículo no ciclo de alfabetização: perspectivas para uma educação do campo**. Brasília: MEC/SEB, unidade 1, 2012.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. 3.ed. Brasília: MEC/SEF, 2001.

FREIRE, Paulo. **Leitura do Mundo, Leitura da Palavra**. 1995. Conselho Comunitário de Educação, Cultura e Ação Social de Pindamonhangaba. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/1926>. Acesso em: 17 dez. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LAJOLO, Marisa. **Literatura: leitores e leitura**. São Paulo: Moderna, 2001.

- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do Trabalho Científico**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2012.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros Textuais & Ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2005. p. 19-36.
- MELO, Jeisy da Silva. A literatura infantil na contação de histórias. *In: V COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO, CIDADANIA E EXCLUSÃO*, 2018, Niterói. **Anais V CEDUCE**. Niterói: Universidade Federal Fluminense - UFF/Campus do Gragoatá, 2018. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/ceduce/trabalhos/TRABALHO_EV111_MD1_SA1_ID1281_26052018200859.pdf. Acesso em: 27 fev. 2019.
- SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTE, Marianne C. B. Trabalhar com texto é trabalhar com gênero?. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTE, Marianne C. B (Orgs.). **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula**. 1.ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 27-41.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2015.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3, set/dez. 2005, p. 443-466.
- ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

A CONSTRUÇÃO DE PROCESSOS IDENTITÁRIOS DE ALUNOS ACERCA DA “ARTE DE FALAR EM PÚBLICO”²¹

Afonso da Silva²²

Arcelino Cavalcante Cordeiro²³

Fábio Fabrício Alves Cardoso²⁴

Resumo: O presente artigo visa proporcionar uma melhor visão de futuro aos alunos do Ensino Médio, levando em conta que um número elevado de pessoas não gosta de falar em público e não entende que o melhor desenvolvimento escolar, a responsabilidade, a capacidade de aprendizado e as melhoras nas relações pessoais estão intimamente ligadas à oratória. Aceitar a arte da argumentação apenas como o “falar em público”, transmite incapacidade de explicar as experiências profissionais, motivacionais e educacionais vividas diariamente. Se as pessoas realmente soubessem e/ou entendessem que a oratória é o que nos liga uns aos outros e ao mundo, certamente as opiniões sobre guerra e paz, poluição ambiental, justiça social, valores religiosos e todas as demais atividades humanas mudariam radicalmente, pois as pessoas buscariam mais informações e conseqüentemente usariam argumentações para defender seu ponto de vista com maior facilidade. Para finalizar, entendemos que a arte de argumentar em público rompe com a pretensão de que poucos podem ficar diante de um público, com a concepção de quem se encontra falando seja um grande estudioso e famoso vigentes. Por isso, quanto melhor se comunicarem os mestres, melhor será o aprendizado de seus discípulos. A escola é um importante espaço para o conhecimento e o desenvolvimento de técnicas de apresentação em público.

Palavras-chave: Ensino Médio, Professores, Alunos, Oradores.

Introdução

A oralidade merece um estudo mais aprofundado, pois a oratória faz parte do nosso dia a dia. Vivemos em um universo socio-interacionista, Na qual as relações sociais são exercidas pela linguagem e com primazia pela oralidade. Não podemos viver isolados do universo simbólico. Precisamos falar em público, convencer nosso interlocutor de nossa “verdade”, quer seja este conhecido ou não. A palavra

²¹Trabalho apresentado na III Semana de Letras (SELUAG) da UFRPE/UAG e no Seminário de Estudos Linguísticos e Literários Aplicados ao Ensino (SELLAE).

²²Possui Ensino Médio completo (2018) realizado na Escola de Referência em Ensino Médio Henrique Justino de Melo, no município de Jucati/PE. Foi aprovado para o Curso Técnico em Eletroeletrônica no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE). Endereço eletrônico: afonsosilvapensador@gmail.com

²³Possui Ensino Médio completo (2018) realizado na Escola de Referência em Ensino Médio Henrique Justino de Melo, no município de Jucati/PE. Foi aprovado para o Curso Técnico em Eletroeletrônica no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE). Endereço eletrônico: arcelino2001@gmail.com

²⁴Possui Ensino Médio completo (2018) realizado na Escola de Referência em Ensino Médio Henrique Justino de Melo, no município de Jucati/PE. Foi aprovado para o Curso Técnico em Eletroeletrônica no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE). Endereço eletrônico: fabiofabricioalves@gmail.com

“oratória” deixa implícito algo mais profundo, pois, conforme Thomas Macaulay (2002, p. 233): “O objetivo da oratória considerada isoladamente, não é a verdade, mas a persuasão”. Isso se compreende, também, como uma motivação intrínseca à oratória, visto que a pessoa que faz uso da arte de falar em público tende a desenvolver melhor o senso crítico, o foco, melhora o êxito escolar, amplia a capacidade de aprendizado, adquire inteligência emocional, desenvolve com maior facilidade as relações pessoais e amplia a capacidade de liderança, que é uma das habilidades mais apreciadas no mercado de trabalho. Tentando esclarecer isso, recorreremos a Cecília Bembibre (2009), onde a autora relata que:

A oratória como estrutura de discurso é um fenômeno que já era conhecido pelos antigos gregos e romanos para os quais a transmissão oral de informação e de saberes era de extrema importância. A oratória não era entendida como uma capacidade que alguns indivíduos dotados nasciam, mas era algo que devia ser estudado e aperfeiçoado permanentemente. Para conseguir a participação ativa em discursos, diálogos e exposições. Tanto Aristóteles como Cícero, são lembrados como exemplos-chave deste tipo de comunicação grega e romana respectivamente. (BEMBIBRE, 2009, p.76)

Quanto mais cedo os alunos aprendem técnicas da arte de falar em público, maiores são suas chances de compreensão e desenvolvimento escolar e, conseqüentemente, uma melhora significativa na compreensão. Se fizermos o trabalho de oratória com alunos tanto do ensino médio quanto do fundamental, poderemos oferecer-lhes a grande oportunidade de obterem sucesso em suas futuras atividades dentro e fora da escola. Este trabalho de incentivo à oralidade, a “priori”, deve partir do ambiente escolar, para só então estender e tornar-se uma prática efetiva na vida social do aluno.

Os estudantes precisam dominar algumas das técnicas de oratória, que acreditamos ser importantes para o desenvolvimento das competências apreciadas tanto no mercado trabalhista quanto na vida estudantil, tais como: postura, gestos, tom de voz, improviso, leitura em público, partes fundamentais de um discurso (abertura, desenvolvimento e conclusão), vocabulário adequado ao público, exposição clara e objetiva.

Através das práticas de oratória, os alunos melhor identificam e interpretam os discursos que ouvem por meio da publicidade, da religião, da política, da escola e de todos os setores da sociedade, não permitindo que os mesmos sejam facilmente persuadidos nem enganados, desenvolvendo assim seu senso crítico. Quanto mais os estudantes aprenderem a observar os argumentos usados nos diversos discursos orais, mais eles perceberão se tais argumentos são fortes ou fracos. Em outras palavras, os alunos desenvolverão a capacidade de observação dos argumentos usados pelos diversos comunicadores e por eles próprios, ajudando-os a se apresentarem melhor quando fizerem leituras, comentários e exposições orais perante a classe, visando desenvolver as capacidades de falar com mais desenvoltura e praticar na comunicação as falas de improviso.

A sociedade está cada vez mais exigente no que tange a expressão oral. A grande competição e a forte concorrência impostas pelo mundo moderno levam os indivíduos a buscarem uma melhor e mais rápida preparação, visando a conquista de um lugar de destaque em seus meios sociais e profissionais. A arte de falar pode ser ligada a dados experimentais, fazendo o uso de esquemas de interpretação, junto

com a filosofia, pois quando o conteúdo exposto pelo falante é bem interpretado e absorvido, tem-se um melhor desenvolvimento psicológico e racional, pois, a filosofia permeia o pensamento, que prega a séculos que é preciso a visão de mundo baseada na prática, onde isso é denominado por Aristóteles como “excelência”, presumindo que a fala é dependente da maneira que observamos e o relacionamento humano depende em grande parte do uso da oratória.

As escolas devem oferecer oportunidade para que os alunos conheçam, ampliem e desenvolvam as técnicas de oratória para melhor se comunicarem oralmente, compreendendo a arte de argumentar em público. É fundamental que os professores ampliem seus conhecimentos sobre esse assunto e, principalmente, através do domínio sobre o tema, possibilitando ajudar seus alunos a melhor se comunicarem.

Quanto mais cedo for oferecida aos alunos a oportunidade para bem se comunicarem, maiores serão os progressos obtidos; a escola tem condições de preparar bons cidadãos e ótimos comunicadores, ela pode e deve oferecer oportunidade para a prática da comunicação oral. Nela é possível produzir e desenvolver diversas formas de oralidade, tais como a leitura em voz alta, o texto decorado, as homenagens e os agradecimentos, o aviso, a propaganda, o convite, as mensagens e o improvisado. Ferraz (2000, p.256) afirma que “para apresentar um discurso, temos várias formas disponíveis, que vão desde a leitura até o improvisado total.” Todas essas formas de discurso deveriam e devem ser trabalhadas pelas escolas, permitindo que nossos estudantes as pratiquem e levem pela vida afora.

Quanto mais cedo ensinarmos nossos alunos, maiores suas chances de compreensão e desenvolvimentos oratórios. Bloch (1997) comprova essa proposição, dizendo que duvidava que o adulto respondesse às perguntas que ele fazia às crianças. Para Bloch (2007, p. 89) “é como se criança ainda soubesse ‘pensar’ e o adulto tivesse esquecido como”. Se fizermos o trabalho de oratória com nossos alunos, poderemos dar-lhes a grande oportunidade de obterem sucesso em suas futuras apresentações dentro e fora da escola. Dessa maneira, Machado (2004, p. 123) assevera-nos que: “Além de saber ouvir e entender é preciso perceber a reação dos ouvintes e procurar saber para quem falaremos: nível intelectual e emocional dos ouvintes, sua idade, grau de instrução e cultura”.

Os professores que conhecem as técnicas de oratória e repassam seus conhecimentos aos alunos, oferecem a eles possibilidades de se comunicarem melhor. Este trabalho com as técnicas de oratória são trabalhos técnicos desenvolvidos no interior de uma práxis, pois segundo Machado (2007, p. 97) “nada substitui a importância do treinamento, um orador aprende na prática como se comunicar bem.” E o local mais adequado para o treinamento e desenvolvimento da oratória é a escola, a sala de aula.

Aristóteles (384-322 a.C.) escreveu um importante livro intitulado *Arte Retórica* que permanece até os nossos dias como base para os amantes da oratória. Para o autor, a retórica tem algo de ciência, pois é um corpus com determinado objeto e um método verificativo dos passos seguidos para se produzir persuasão. Para se ter eficácia comunicativa é preciso investir na persuasão. Persuadir é, sobretudo, a busca de adesão a uma tese, perspectiva, entendimento, conceito, etc., evidenciando a partir de um ponto de vista que deseja convencer alguém ou um auditório sobre a validade do que se anuncia.

É possível que o persuasor não esteja trabalhando com uma verdade – entendido o termo no sentido de construção social e não de pretensa referência positiva, muitas vezes carregada de maniqueísmo e moralismo, mas apenas com verossimilhança. Isto é, algo que “brinca de verdade”; que se assemelha ao verdadeiro, processo garantido através de uma lógica que faz o similar confundir-se com o verdadeiro. Daí a necessidade, para se construir o “efeito de verdade”, da existência de argumentos e provas para que o destinatário “sinta como verdadeiro” aquilo que está sendo anunciado.

O estudo das partes de um discurso, começo, meio e fim, devem ser amplamente feito por todos aqueles que desejam aplicar as técnicas de oratória em suas apresentações em público, seja no mercado trabalhista ou em sala de aula. Quanto mais os professores dominarem o uso da palavra, mais contribuirão com o desenvolvimento de seus alunos. Dessa forma, poderão orientar seus discípulos a também usarem em suas falas as partes corretas de um discurso. Professores e alunos precisam saber que numa abertura não se deve desculpar-se pela apresentação, pela falta de tempo, por estar despreparado para o tema ou qualquer outra coisa, nem muito menos dizer que está nervoso ou que é a primeira vez que vai falar em público. Não devemos insistir em algo negativo ou pessimista. O público não precisa saber que algum equipamento seria usado e não será mais possível. É necessário preparar-se antecipadamente com alternativas para quando algo planejado não dê certo. Todo professor pode dedicar parte de seu tempo à pesquisa do riquíssimo tema oratória e sempre que possível praticar a oralidade em diversos setores de sua vida pessoal, social e profissional. Só podemos ensinar aquilo que conhecemos e vivenciamos.

É indispensável o estudo das técnicas de oratória, pois vivemos no século da comunicação, onde frequentemente nos deparamos com as seguintes indagações:

O que é oratória?

Como perder o medo de falar em público?

Como falar bem em público?

Estas explicações, das quais fomos motivados a desenvolver o projeto, aparecem como conceituações nos livros de autoajuda, mas um conceito superficial, pois estas indagações mexem no paradigma da personalidade, porque todos os interesses estão baseados na manutenção do paradigma pessoal, por isso desenvolve-se este projeto, para podermos entender o comportamento humano diante de situações que utilizam a arte da argumentação, provando que a oratória não é um dom, como pensa a maior parcela da sociedade.

Quem não estiver preparado para atuar neste mundo, dominado pelos meios de comunicação, encontrará enormes dificuldades e não conseguirá vencer a concorrência. Faz-se necessário que preparemos nossos jovens, desde cedo, para a “batalha da comunicação”, na qual vencem os que melhor se comunicam. Também é necessário saber relacionar-se com o outro, independentemente do cargo ou posição que ocupem. Por essas razões citadas, percebemos que na escola há uma ótima oportunidade para as pessoas vencerem suas dificuldades ou, aumentarem-nas, em relação ao modo de comunicarem-se.

Os alunos ficam motivados e libertam-se de muitas “amarras comunicativas”, timidez, nervosismo, falta de assunto e complexos, a partir do momento em que o professor não caracteriza as atividades em sala de aula como imposições, mas como propostas. Cada vez que um aluno é obrigado a

desempenhar uma tarefa de leitura em público, a fazer um comentário ou, mesmo a dar uma resposta, o resultado é desanimador; quando os faz livremente, isto é, pelo estímulo e incentivo do professor, as atividades apresentadas pelo estudante são bem mais participativas e descontraídas, produzindo resultados animadores para quem coordenou-as, para ele próprio e para os demais colegas que presenciaram sua apresentação.

É importante a melhoria da comunicação oral dos alunos e a necessidade de que os professores, principalmente da área de português, estejam preparados para aplicarem técnicas de oratória em suas aulas é indubitável, visto que poderão encontrar resistência, tanto por parte de seus alunos, como de seus próprios colegas de profissão. Na verdade, todo o professor inclui em seu programa aulas visando à oralidade, porém poucos usam as técnicas preconizadas pela oratória, com objetivos nítidos.

Todo o imprevisto deve ser breve, para não correr o risco de falar algo indevido. Quando formos a algum evento, pensar “se eu for convidado a falar o que direi...”. Tendo um plano antecipado, não seremos tomados de surpresa ao sermos convidados a falar. Mesmo que não sejamos convidados a falar, o fato de estarmos preparados nos acalma e dá segurança. Qualquer fala de imprevisto será o efeito de uma boa preparação anterior. Tudo que lemos, anotamos, ouvimos, vemos, refletimos ou conversamos sobre um determinado assunto, ajudará a falarmos melhor no imprevisto. Ninguém inventa na hora, pois se fizer isso o aluno falante estará condenado ao fracasso antecipado.

Em sala de aula é importante que o professor facilite ao seu aluno empregar a arte de falar em público nas mais diversas situações de uso, sabendo adaptá-las ao contexto e ao interlocutor, bem como descobrindo as intenções que estão “por trás” dos discursos do cotidiano e posicionando-se diante dos mesmos. A escola tem deixado em segundo plano o trabalho com a oralidade, dando ênfase ao ensino da modalidade escrita padrão. O trabalho com a oralidade precisa pautar-se em situações reais de uso da fala, valorizando-se a produção de discursos nos quais o aluno realmente se construa como sujeito interativo do processo de comunicação. O espaço escolar deve propiciar e promover atividades que possibilitem ao aluno tornar-se um falante cada vez mais ativo e competente, capaz de compreender os discursos dos outros e de organizar os seus de forma clara, coesa e coerente.

A sala de aula deve ser espaço de apropriação deste conhecimento, não significando o detrimento da norma padrão, pois para a maioria dos alunos a escola é o único lugar que lhes possibilita o contato com essa norma culta. Portanto, desenvolver a expressão oral no sentido de adequação da linguagem ao assunto, ao objetivo e aos interlocutores, eis um grande desafio. A oralidade do aluno deverá ser aperfeiçoada, ele deverá aprimorar seus métodos e adquirir destreza para expressar-se oralmente de maneira clara e satisfatória, com naturalidade e com desembaraço, tanto no seu cotidiano quanto na escola.

Esse processo acontecerá através de:

1. Debates – assuntos atuais, dificuldades, acontecimentos, etc;
2. Palestra – apresentação das técnicas aos alunos;

3. Teste na prática – realização de pequenos discursos, sendo analisado se os estudantes fizeram aproveitamento das técnicas.

Fica a importante sugestão para que os professores em geral e principalmente de Língua Portuguesa trabalhem em sala de aula diversas atividades que compreendam a oratória, permitindo a apresentação em público individual e coletiva de seus alunos. Há muito ainda a ser percorrido, mas o importante é que os primeiros passos já foram dados. A oratória na escola é fundamental, por isso precisamos nos preparar cada vez mais, através de muita leitura, palestras, cursos e principalmente da troca de experiências e da prática, acompanhada de sugestões para melhoria. Assim, solidificando e explorando sempre mais as artimanhas da arte de falar em público.

Referências

- BLOCH, Pedro. **A conquista da fala**. Rio de Janeiro: Bloch 1997.
- CARNEGIE, Dale. **Como fazer amigos e influenciar pessoas**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1993.
- CARNEIRO, Marcelo Motta. **Oratória Básica**. Curitiba: Vicentina, 1981.
- CHAUÍ, M. **O que é Ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- CITELLI, Adilson, **Linguagem e Persuasão**. São Paulo: Ática, 1999.
- FIORIN, J. L. **Linguagem e Ideologia**. São Paulo: Ática, 1995.
- FURINI, Isabel Florinda. **Práticas de Oratória**. São Paulo, Ibrasa, 1992.
- MACHADO, Adilson. **Salve Sua Comunicação**. União da Vitória: BS, 2004.
- MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. **Introdução à Linguística**. São Paulo: Cortez, 2004.
- POLITO, Reinaldo. **Como falar de improviso e outras técnicas de apresentação**. São Paulo, Editora Saraiva, 1995.
- TERRA, Ernani. **Linguagem, Língua e Fala**. São Paulo: Scipione, 2002.
- VANOYE, Francis. **Usos da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1986.
- WEBBER, Orly Marion. **Curso de Oralidade em Língua Portuguesa ministrado aos professores, PDE 2008 na UTFPR**.

CONSTRUÇÃO DOS REFERENTES TEXTUAIS: ESTRATÉGIAS DE REFERENCIAÇÃO POR MEIO DO USO DE PRONOMES DEMONSTRATIVOS EM REDAÇÕES DE ALUNOS DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO

Alikaelli Paulino da Porciúncula¹

Resumo: Este artigo analisa a construção dos referentes por meio de estratégias de referenciação utilizando pronomes demonstrativos em textos dissertativo-argumentativos, do gênero redação de vestibular, que foram produzidas utilizando, como base norteadora, os critérios avaliativos do ENEM. Os participantes da pesquisa foram alunos do 3º ano do Ensino Médio de uma Escola Estadual do Agreste de Pernambuco. O principal objetivo foi identificar o nível de incidência da utilização adequada e inadequada de pronomes demonstrativos como meios de referenciação na introdução ou manutenção do “objeto” da argumentação, a fim de construir a progressão textual. Como base teórica, foram utilizados os textos de KOCH (2001, 2004, 2007, 2015,2015), aparadas por COSTA VAL (2006), dentre outros, e o manual Redação do ENEM 2018: cartilha do participante. A capacidade de utilização dos mecanismos linguísticos capazes de garantir a harmonização e progressão do texto são essenciais na produção de textos escritos e formais, como é possível observar no critério de avaliação da “Competência 4: Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação”, do manual Redação do ENEM 2018: cartilha do participante. A principal forma de utilização dos pronomes demonstrativos foi por meio da anáfora. As redações apresentaram uma inclinação para a utilização do pronome esse/essa como forma universalizada de referenciação, criando, assim, problemas no resgate do objeto do discurso a ser retomado. Em alguns casos, também, a referenciação foi feita sem a presença anterior ou subsequente de elementos a serem introduzidos ou retomados dentro da estrutura textual. Com os resultados, mostrou-se necessário que seja abordado, no ensino, a importância do objeto de referência no texto para que sejam possíveis as conexões da referenciação, além, da compreensão dos gêneros e os mecanismos mais adequados em cada produção; a reflexão sobre as diferenças de ancoragem da referência em textos orais e escritos sob a perspectiva formal.

Palavras-chave: referenciação, redação, pronomes demonstrativos, coesão referencial.

Introdução

O uso dos pronomes demonstrativos é comum na produção de textos, pois eles desempenham funções necessárias e essenciais para a ordenação, estruturação e o encadeamento das ideias. Assim como em outras classes gramaticais e funções, o uso dos pronomes demonstrativos apresentam particularidades que diferenciam sua utilização na modalidade oral e escrita da língua, apresentando, ainda, variações quando há maior e menor grau de formalidade.

¹ Graduanda do curso de Letras: português/inglês, na Universidade Federal Rural de Pernambuco, UFRPE/UAG. E-mail: <alikaelli@gmail.com>.

Considerando a perspectiva bakhtiniana sobre gênero, “todo gênero é marcado por sua esfera de atuação que promove modos específicos de combinar, indissolavelmente, conteúdo temático, propósito comunicativo, estilo e composição” (KOCH & ELIAS, 2007, p. 107). Nessa perspectiva, “a redação de vestibular é um gênero que atende a propósitos específicos de pelo menos duas partes: vestibulares e bancas avaliadoras, configurando uma situação específica de interlocução” (PAVANI; KÖCHE & BOFF, 2006, p.2). Aqui, não nos interessa discorrer sobre a classificação da redação como um gênero e não como uma tipologia textual, apenas, nessas colocações, é fundamental considerar a situação específica de interlocução, a qual cria regras delimitadas de escrita. As bancas examinadoras de vestibular, em foco a do ENEM, apresentam o uso da língua padrão como critério fundamental na produção das redações, e, além disso, colocam que o texto deve ser uma unidade de sentido fechada em si, ou seja, sua compreensão não deve depender, essencialmente, de elementos externos. Dessa forma, a construção da referência e da referenciação deve ser feita de forma endofórica, estando, assim, os elementos de referência dentro do próprio texto. Considerando-se que um dos pontos fundamentais para a compreensão de um texto é a construção de referências bem-sucedidas, pois só assim é possível identificar corretamente o referente.

As colocações sobre referenciação, nessa pesquisa, se dão no campo do texto e da linguística textual, e os textos utilizados foram produzidos de acordo com as regras do ENEM, dessa forma, são consideradas as posições, essencialmente, de KOCH (2001, 2004, 2007, 2015,2015), aparadas por COSTA VAL(2006), dentre outros, e o Manual Redação do ENEM 2018: cartilha do participante.

A pesquisa tem como objetivo central observar o nível de incidência da utilização, adequada e inadequada, de pronomes demonstrativos como meios de referenciação na introdução ou manutenção do “objeto” da argumentação em redações de vestibular, a fim de construir a progressão textual, por meio da coesão referencial, compreendendo quais as principais estratégias de referenciação nas quais os pronomes demonstrativos aparecem, refletindo sobre como sua utilização influencia na construção geral dos sentidos do texto.

O que se compreende por texto?

O conceito de texto sofreu diversas modificações ao longo do tempo e está, ainda, não pacificado, dessa forma, delimitamos a utilização da perspectiva para a qual “o texto pode, pois, ser concebido como resultado parcial de nossa atividade comunicativa, que se realiza por meio de processos, operações e estratégias que tem lugar na mente humana”(KOCH & VILELA, 2001, p.

453), “(...)um texto é uma unidade da linguagem em uso, cumprindo uma função identificável” (COSTA VAL, 2006, p. 3).

Koch&Vilela(2001) apresentam a reflexão sobre as particularidades características em relação ao texto escrito e ao texto falado, abordando que a escolha de uma ou de outra estratégia e estruturação nos processos e operações aproximam ou distanciam essas duas modalidades de produção textual. A redação de vestibular é um texto que possui funções determinadas e está inserida em uma atividade comunicativa específica, dentro da modalidade escrita, exigindo-se, a partir de suas particularidades, ser produzido de maneira formal, com o uso da língua padrão, além de obedecer aos critérios determinados pelas bancas avaliadoras.

Coesão referencial

Como já colocado, a estruturação textual é feita por meio de processos e operação, dentre as diversas operações que são necessárias para a adequada composição textual, encontra-se inserida a coesão. Esta pode ocorrer, no texto escrito, pela utilização de diversos mecanismos, dos quais Koch (2007), citando Halliday&Hasan (1976), apresenta 5 mecanismos de coesão: referência (pessoal, demonstrativa, comparativa), substituição (nominal, verbal, frasal), elipse (nominal, verbal, frasal), conjunção (aditiva, adversativa, causal, temporal, continuativa), coesão lexical (repetição, sinonímia, hiperonímia, uso de nomes genéricos, colocação).

A “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”(KOCH, 2007, p. 18),e é um dos elementos fundamentais na progressão textual, principalmente, nas redações de vestibular como o ENEM. Este destaca, na Competência 4 (Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação), contida em seu manual, a importância dos conhecimentos dos mecanismos linguísticos escolhidos, pois

“a coesão, avaliada na Competência 4, atua na superfície textual, isto é, ela avalia as marcas linguísticas que ajudam a chegar à compreensão profunda do texto. Assim, você deve, na construção de seu texto, demonstrar conhecimento sobre os mecanismos linguísticos necessários para um adequado encadeamento textual, considerando os recursos coesivos que garantem a conexão de ideias tanto entre os parágrafos quanto dentro deles” (Manual Redação Do Enem 2018: cartilha do participante, 2018, p. 22).

Ou seja, a estruturação coesiva está diretamente ligada ao processo de construção dos sentidos, da coerência do texto.

Para as reflexões aqui desenvolvidas, destacamos a concepção sobre a noção de coesão referencial, a qual é, pois, é “aquela em que um componente da superfície do texto faz remissão a outro(s) elemento(s) nela presentes ou inferíveis do universo textual. Ao primeiro, denomino *forma referencial* ou *remissiva* e ao segundo, *elemento de referência* ou *referente textual*” (KOCH, 2007, p. 31).

Referência e referenciação

Como os textos utilizados na pesquisa tinham como padrão de produção atender as competências avaliativas do ENEM, é fundamental apresentar a concepção tida em seu manual em relação aos conceitos de referência e referenciação. Para o Manual Redação do ENEM 2018: cartilha do participante: a “Referenciação – As referências a pessoas, coisas, lugares e fatos são introduzidas e, depois, retomadas, à medida que o texto vai progredindo”, ou seja, a referenciação é o processo de referência a elementos textuais já introduzidos que depois são retomados, de forma a manter e contribuir para que a progressão textual ocorra de forma sequencial e harmônica, em complemento, “[...] a referenciação, assim como a progressão referencial, consistem na construção e reconstrução de objetos do discurso [...]” (KOCH, 2004, p. 60).

Dentro do processo de referenciação, algumas estratégias são utilizadas, pois os elementos de referências utilizados, como já colocado, visam manter a continuidade do texto, resgatar ou introduzir objetos que podem estar contidos dentro ou fora do texto. Temos, então, que

“a referência é exofórica quando a remissão é feita a algum elemento da situação comunicativa, isto é, quando o referente está fora do texto; e é endofórica, quando o referente se acha expresso no próprio texto. Neste caso, se o referente precede o item coesivo, tem-se a anáfora; se vem após ele, tem-se a catáfora” (KOCH & VILELA, 2001, p. 468).

Como a redação de vestibular tem particularidades de produção, as quais exigem que o texto seja fechado em si mesmo, ou seja, que a sua compreensão seja possível sem a necessidade do resgate direto e essencial de situações e elementos externos ao texto em si, a construção da referenciação nele contida deve ser endofórica, ou seja, uma referência textual na qual o referente deve estar contido no texto e não fora dele, em uma referencial situacional. Já que, “são elementos de referência os itens da língua que não podem ser interpretados semanticamente por si mesmos, mas remetem a outros itens do discurso necessários a sua interpretação” (KOCH & VILELA, 2001, p. 467), então, para que o texto seja compreendido adequadamente, é necessário o resgate adequado dos referentes aos quais as formas referenciais fazem remissão. Ou seja, é

necessário que a construção da referenciação seja bem sucedida, para a correta identificação dos referentes e a construção da coesão contribua para a firmação da coerência textual.

Pronomes demonstrativos

Primeiramente, é importante destacar que “o demonstrativo tem, [...], valor dêitico (= mostrativo) ou valor anafórico, apontando para algo que já foi mencionado (anafórico propriamente dito) ou catafórico, que vai ser mencionado”(KOCH & VILELA, 2001, p. 221-222).

Dentro dos processos de referenciação, na coesão referencial, os pronomes demonstrativos, para Koch (2007), podem exercer duas funções: pronomes adjetivos, acompanhando um nome e funcionando como formas remissivas gramaticais presas; ou como pronomes substantivos, sendo formas remissivas gramaticais livres e podendo atuar de forma anafórica ou catafórica.

Para KOCH & VILELA (2011) os pronomes demonstrativos, como pronomes substantivos, se dividem em dois grupos. O grupo 1: este, esse, aquele, concordam em gênero e número com o elemento de referência, enquanto o grupo 2: isto, isso, aquilo, geralmente remetem a fragmentos oracionais, orações, enunciados ou todo o contexto anterior.

Os demonstrativos, dentro do texto, obedecem algumas regras, das quais, destacamos, “quando queremos aludir, discriminadamente, a termos já mencionados, servimo-nos do DEMONSTRATIVO aquele para o referido em primeiro lugar, e do DEMONSTRATIVO este, para o que foi nomeado por último” (CUNHA & CINTRA, 2016, p. 348), dessa forma “este, além de indicação de proximidade local e temporal, indica também a proximidade textual”(KOCH & VILELA, 2001, p. 223).

Metodologia

A pesquisa foi feita por meio da análise de redações de alunos do 3º ano do Ensino Médio de uma Escola Estadual do Agreste de Pernambuco. As redações foram produzidas em sala, a partir de um tema definido (violência de gênero nas universidades brasileiras: como enfrentar esse problema?) e do fornecimento de textos de apoio², a sugestão de tema foi obtida na plataforma online Guia do Estudante, a qual disponibiliza proposta de temas para redações com foco em vestibulares e no Enem. Os alunos dispuseram de 1h20m para a produção do texto e as produções fazem parte de um projeto de estágio voluntário que trabalha a produção de

² Guia do Estudante, proposta de redação, disponível em: <<https://guiadoestudante.abril.com.br/blog/redacao-para-o-enem-e-vestibular/proposta-de-redacao-violencia-de-genero-nas-universidades-brasileiras/>>.

redações com foco no ENEM e no SSA³ da UPE⁴, afim de refletir sobre os critérios de avaliação e desenvolver as competências necessárias para a produção dentro do modelo.

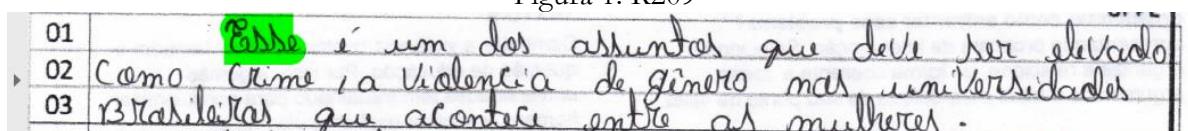
O estágio durou 7 meses (de março a outubro de 2018) e foi desenvolvido com toda a turma do 3º ano do ensino médio. Dentro do período de estágio, os alunos produziram 3 redações. A análise de dados foi feita com base na última redação produzida, após a reflexão e o debate anterior sobre os critérios e exigências das bancas examinadoras.

Análise e discussão dos resultados

- Foram analisadas 25 redações, das quais, 24 apresentaram o uso de pronomes demonstrativos como estratégia de referenciação.
- Considerando as redações que apresentaram o uso de pronomes demonstrativos, as formas utilizadas foram: esse(s)/essa(s): 63 vezes, este(s)/esta(s): 20 vezes, aquele(s)/aquela(s): 2 vez, isso: 18 vezes, isto: 2 vezes.
- A principal forma de alusão ao referente foi anafórica. A catáfora ocorreu em apenas um caso.
- Há alguns casos de referenciação com pronome inadequado, referência exofórica, ambiguidade referencial.
- Algumas redações apresentaram o uso do pronome demonstrativo, no início da conclusão, como referente de síntese das ideias apresentadas.

Pronomes substantivos: uso catafórico

Figura 1: R209⁵



O uso dos pronomes demonstrativos como pronome substantivo de forma catafórica ocorreu de forma escassa nas redações analisadas, sendo o exemplo acima o único caso de sua utilização. Na circunstância, a forma adequada seria “este”, considerando que o referente será, logo em sequência, introduzido, indicando a proximidade textual evidente. Por outro lado, o uso do “esse” não causou prejuízos para a identificação do referente, apesar de não está de acordo com a gramática tradicional e, conseqüentemente, os critérios de avaliação.

³ - Sistema Seriado de Avaliação.

⁴ - Universidade de Pernambuco.

⁵ - O índice representa a numeração do arquivo, “R” para redação e “209” para o número que corresponde ao arquivo salvo da redação.

Pronomes substantivos: uso anafórico

Figura 2: R226

	UFPE
01	O ambiente escolar é lugar de novas aprendizagens,
02	às vezes ruins, tornando-se um ambiente perigoso, de pro-
03	vida de segurança à seus frequentadores, este tem o dever
04	de exercer bem estar e conforto, mas que neutro, por descuido
05	e falta de atenção, passam despercebidos algumas irregularidades
06	afetando tanto a vida social, como a acadêmica, principalmente
07	a psicológica.

O uso do pronome demonstrativo como pronome substantivo de forma anafórica ocorre com uma frequência mais regular que o seu uso de forma catafórica, a questão, em alguns casos, como o exemplo acima, é a inadequação do uso. O pronome “este” resgata o referente mais próximo, no caso acima, resgataria “frequentadores”, porém, com a leitura do conteúdo subsequente ao pronome, é possível perceber que a referenciação não toma como referente textual “frequentadores”, mas sim, “ambiente escolar”. O uso do “este” apesar de não gerar a impossibilidade de recuperação do referente, causa uma ambiguidade referencial. Considerando as condições determinadas e finalidade da produção do texto, essa inadequação causa alguns prejuízos à avaliação do texto.

Pronomes substantivos: uso anafórico

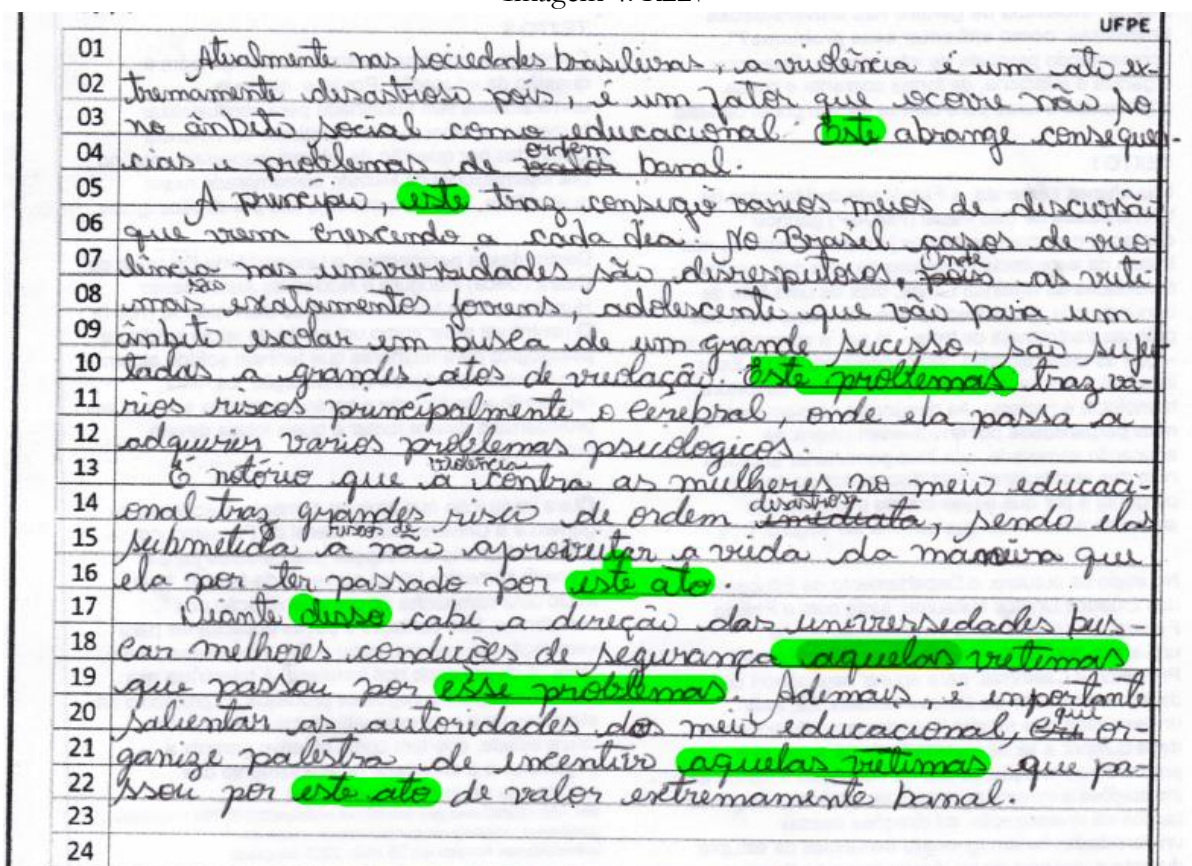
Figura 3: R211

08	A violência está desde as pequenas universidades
09	até a maior delas e não se limita apenas ao
10	racismo ou a violência sexual, vai muito além disso .
11	Grande parte das mulheres não se sentem seguras
12	nas universidades, andam com medo de serem
13	estupradas ou sofrerem violências verbais.
14	Devido a isso , grande parte das mulheres que
15	são violentadas acabam tendo traumas, grandes
16	sequelas, que ficaram para o resto de suas vidas,
17	problemas psicológicos por não conseguirem tirar o
18	momento da cabeça, e isso consequentemente levará
19	ela a não sentir confiança ao sair sozinha, ter
20	medo ao ver um homem na rua, viverá uma
21	vida conturbada.
22	Diante disso , devem ser organizado métodos para
23	diminuição e aniquilação da violência sobre
24	mulheres, onde deve haver palestra de conscientização
25	nas universidades, mais participações da gestão
26	da mesma, onde possam passar segurança
27	para todas as mulheres que lá frequentam,
28	dando punições duras para se acontecer alguma
29	violência sexual a punição sirva de exemplo para
30	as que pensam em praticar o mesmo.

O uso do “isso” nos casos acima, e que representa a maioria de suas aparições, remete a fragmentos oracionais/enunciados, isto ocorre na linha 10 (disso: racismo ou a violência sexual); ou todo o contexto anterior, isto ocorre na linha 14 (devido a isso) e 22 (diante disso), essa utilização é comum, pois auxilia na síntese de ideias anteriores, de forma a evitar a repetição recorrente de elementos já citados anteriormente. A utilização do “isso”, na linha 18, causa ambiguidade referencial, pois o “isso” pode resgatar qualquer referente que o anteceda e, no caso, há mais de uma possibilidade de *elemento de referência* a ser resgatado pela forma remissiva utilizada. Essa ambiguidade pode ser solucionada pela utilização da forma “isto”, que faria remissão ao elemento de referência mais próximo (momento da cabeça), ou “aquilo”, que faria remissão ao elemento mais distante (problemas psicológicos).

Pronomes substantivos: uso anafórico/ Pronomes adjetivos: função de determinante

Imagem 4: R227



O pronome demonstrativo “este” presente na linha 03 e 05, utilizado como pronome substantivo de forma anafórica, apresenta inadequação de uso. O “este” faz remissão ao elemento de referência mais próximo no texto, no caso da linha 03, faria remissão a “educacional”, porém, pela leitura da sequência textual é possível perceber que, no caso, a remissão desejada não se refere a esse elemento de referência. O “este” na linha 05, por sua vez,

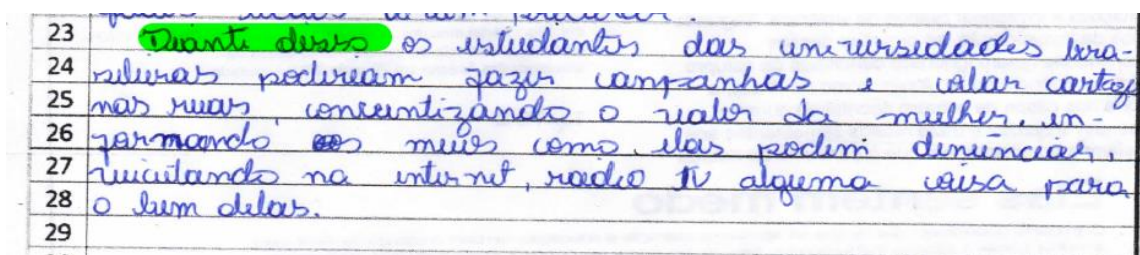
não tem uma ancoragem clara em relação à remissão que faz, de forma a não ser possível a conexão entre a forma referencial e o elemento de referência.

O “este” na linha 10, 16, 22, funciona como forma remissiva presa, ou seja, pronomes adjetivos: função de determinante. Na linha 10, o primeiro problema encontra-se na concordância com o nome o qual ele acompanha: “este” está no singular e “problemas” está no plural. Apesar de não ser um problema com grande recorrência, há mais de um texto com esse desvio. Nas linhas 16 e 22, o “este” continua na função determinante, restringindo o sentido dos nomes a qual estão “presos” e formando, com os nomes, um Sintagma Nominal (SN). O elemento de referência, em ambos os casos, não fica claro e a conexão entre o elemento de referência e a forma de remissão fica prejudicada.

A forma “aquele(s)/aquela(s)”, dentre as 25 redações analisadas, só apareceu nesta, nas linhas 18 e 21, em ambos os casos, funciona como forma remissiva presa, ou seja, pronome adjetivo: função de determinante, além da pouca incidência de utilização, nos dois momentos em que apareceu, considerando a função determinada do texto e sua necessidade de estar fechado em si mesmo, contém inadequações. O “aquelas” presente nas linhas 18 e 21, faz remissão a um referente que está fora do texto, sendo, então, a referencia exofórica. “Aquelas vítimas” refere-se às vítimas de violência de gênero citadas nos textos de apoio, não a elementos que estão dentro do texto analisado.

Síntese das ideias

Imagem 5: R.202



No trecho acima o “isso” é utilizado no início da conclusão como forma de síntese das ideias apresentadas no decorrer do texto. Essa forma de utilização ocorreu em alguns algumas redações, sendo comum a aparição. Como a referência se faz em relação ao todo do texto, não há dificuldades ou problemas de compressão do referente, nesse tipo de uso do pronome demonstrativo.

Com os resultados obtidos é possível perceber que muitos dos alunos são capazes de perceber o conceito básico de utilização dos pronomes demonstrativos, mas, possivelmente, influenciados pela utilização na língua falada, na qual o pronome conta com auxílio situacional no resgate do referente, há uma generalização do uso do pronome demonstrativo “esse(s)/essa(s)”.

O uso dos pronomes este(s)/esta(s) e aquele(s)/aquela(s) é menor e apresenta diversos problemas no resgate dos referentes, assim como o uso generalizado do esse, que cria algumas ambiguidades referenciais, pois é possível resgatar ou fazer remissão a mais de um referente. A hipótese que se levanta é, exatamente, a influência da língua falada na escrita dos textos, o detalhamento dessa influência carece de uma pesquisa mais profunda com uma análise que vá além de um texto, porém os resultados mostram a importância de se explicar as particularidades que circunscrevem a produção textual em cada gênero e cada tipologia textual.

Conclusão

Levando em consideração o objetivo da pesquisa, que buscava observar o nível de incidência da utilização, adequada e inadequada, de pronomes demonstrativos como meios de referenciação na introdução ou manutenção do “objeto” da argumentação em redações de vestibular, a fim de construir a progressão textual, por meio da coesão referencial, compreendendo quais as principais estratégias de referenciação nas quais os pronomes demonstrativos aparecem, refletindo sobre como sua utilização influencia na construção geral dos sentidos do texto, os resultados possibilitaram perceber uma limitação, por parte dos alunos, na utilização dos pronomes demonstrativos, dentro da proposta defendida pela gramática tradicional e o manual de redações do ENEM. O esse/essa foi dominante em aparições, enquanto o aquele(s)/aquela(s) apareceu apenas em duas ocasiões, ainda assim, utilizado de forma inadequada para o tipo de produção, já que foi utilizado em uma função exofórica/deitica. A hipótese principal consiste em considerar que a generalização ocorre devido a influência da língua falada na produção escrita, pois, como naquela é possível utilizar-se de elementos situacionais para o resgate do referente, o uso do “esse” de forma generalizada pode não causar prejuízos no resgate, porém, na produção escrita, principalmente na produção de redações de vestibular, as quais estão inseridas dentro de critérios de produção formais bem delimitados, essa generalização causa prejuízos. Como meio de sanar a deficiência do uso do pronome demonstrativo, consideramos importante o trabalho, em sala, não apenas dos conceitos referentes a cada pronome e seu uso determinado, mas, essencialmente, a reflexão sobre as diversas modalidades de produção, de gêneros e tipologias textuais, as diferenças e particularidades em relação à língua oral e à língua escrita, refletindo sobre as características que circunscrevem o uso dos pronomes demonstrativos em cada caso. A compreensão da diversidade de uso e da importância da adequação, em cada caso, constrói-se na reflexão em relação ao uso e os motivos do uso, refletir sobre as dificuldades de resgate do referente e compreensão de um texto com referenciação inadequada ilustra de forma prática os conceitos abstratos, pois conceitualização crua e a definição de padronizações de

aplicação de cada pronome não mostram-se suficientes para o desenvolvimento das competências de uso de forma ampla e eficiente. O uso adequado dos pronomes demonstrativos não faz, por si só, um texto ter coesão adequada e, posteriormente, coerência, mas, o uso inadequada causa prejuízos nesses dois elementos fundamentais de textualidade, por isso, é fundamental que seja abordado de forma eficaz a compreensão do uso dos pronomes demonstrativos.

Referências

KOCH, IngedoreGrunfeld Villaça. Referenciação. In__:**Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 51-79.

KOCH, IngedoreGrunfeld Villaça. VILELA, Mário. **Gramática da Língua Portuguesa**. Coimbra: Almedina, 2001.

KOCH, IngedoreGrunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

KOCH, IngedoreGrunfeld Villaça. ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentido do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

CUNHA, Celso. Cintra, Lindley. Pronomes demonstrativos. In:__ **Nova Gramática do português contemporâneo**. 7 ed. Rio e Janeiro: Lexikon, 2016. p. 342-356.

PAVANI, Cinara F.; KÖCHE, Vanilda S.; BOFF, Odete M. B. Redação de vestibular: gênero heterogêneo. **Revista Virtual de Estudos das Linguagem – ReVEL** V.4 n 6. março, 2006. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br]

SILVA, Taiana Pontes da. **A coesão textual em textos dissertativos argumentativos**. 58 f. 2015. Monografia (Especialização em Revisão de Textos) – Instituto CEUB de Pesquisa e Desenvolvimento, Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/235/11580>. Acesso em: 02 dez. 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Manual Redação Do Enem 2018**: cartilha do participante. Brasília: Governo federal, 2018.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e Textualidade**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

ATIVIDADES INTERTEXTUAIS DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS

Ronaldo Miguel da Hora¹

Resumo: Este trabalho tem como objetivo geral delinear como a intertextualidade pode ser aplicada nas práticas pedagógicas na leitura e produção de textos literários. Para tanto, serão apresentadas, a partir da pesquisa bibliográfica realizada, atividades através das quais o aluno produza o texto literário nas aulas de literatura do Ensino Médio. Para que este estudo ganhasse viabilidade, foi necessário fazer uma abordagem dialógica do texto literário, vista sob a ótica da intertextualidade, abordagem essa que permite ao professor fazer do aluno um coautor do texto literário, um novo sujeito, que questiona, indaga, descobre, inventa, compara, coteja, transforma, aprende, ensina. Por isso, a utilização dessa abordagem nas aulas de literatura se faz tão necessária. Esta pesquisa está fundamentada nas propostas de Paulino, Walty e Cury (1995); Silva (2005); Hora (2008; 2016; 2017); Sorrenti (2013). Não é de se estranhar o fato de estudiosos da leitura literária remeterem tão frequentemente ao conceito de intertexto, que é o que a escola deve fazer e permitir que se faça dentro e fora dela. Se, nesse aspecto, ela for bem sucedida, terá cumprido sua função. Essa noção de intertexto foi difundida nos estudos literários por Barthes nos anos 1970, baseado em Kristeva (1974), pois considerava ele que todo texto era um intertexto. O resultado dessa pesquisa, de caráter bibliográfico, revela algumas atividades intertextuais de leitura e produção de textos que podem ser utilizadas na escola pelo professor, no intuito de dinamizar as aulas de literatura e afastar o mito de que o texto literário é difícil de ler e impossível de produzir, bem como mostra como essa proposta funcionou numa escola de formação da Marinha.

Palavras-chave: Texto literário, Intertextualidade, Literatura, Ensino.

Introdução – Visão Geral

Esta pesquisa configura um recorte da dissertação de mestrado em que foram elencadas atividades de leitura e produção de texto literário sob a ótica da intertextualidade, a partir do que preconizam Paulino, Walty e Cury (1995); Hora (2008; 2016; 2017); Sorrenti (2013). Essa ação pedagógica serviu-se do uso da intertextualidade em sala de aula, vista como uma relevante estratégia para o planejamento de atividades de professores de língua portuguesa, visando a uma melhoria nas práticas de sala de aula, o que contribui para o processo de ensino-aprendizagem da leitura literária e produção de textos.

A motivação para essa pesquisa partiu das seguintes inquietações: O que se pretende com a exploração de textos em sala de aula? e Como melhorar o desempenho do aluno-leitor,

¹ Professor e Coordenador de Língua Portuguesa na Escola de Aprendizes-Marinheiros de Pernambuco (EAMPE) / ronaldodahora@gmail.com

proporcionando ao professor-mediador ferramentas adequadas a uma abordagem de texto mais eficiente?

O objetivo geral dessa experiência foi delinear como a intertextualidade pode ser aplicada nas práticas pedagógicas na leitura e produção de textos literários, e os específicos foram apresentar atividades através das quais o aluno produza o texto literário nas aulas de literatura do Ensino Médio e mostrar como essa proposta funcionou numa escola de formação da Marinha nas aulas de língua portuguesa.

Esses objetivos serão atingidos através de uma ilustração de como o professor pode se utilizar da intertextualidade em atividades de leitura e produção de textos, pois se acredita que, através desse fenômeno, as aulas de literatura terão um novo sentido e serão mais prazerosas. Dessa forma, a atenção para diálogos entre textos antigos e novos, assim como suas releituras, faz-se necessária quando o professor deseja restabelecer a comunicação e a ampliação do repertório do aluno.

Percursos teórico-metodológicos

Dialogando com Gonçalves (2017, p. 52), partimos do princípio de que o trabalho com a intertextualidade é potencializador da leitura, tornando-a mais eficiente. Assim, percebe-se que “os textos produzidos em nosso meio cultural também dialogam entre si, quer pela voz de seus locutores, quer pela voz de seus leitores”.

Não há como deixar de falar ou escrever algo sem remeter ao que já se ouviu falar ou ao que já se escreveu antes. Esse diálogo da linguagem é frequente na comunicação humana por meio de uma influência comunicativa constante.

Por isso, pode-se afirmar que:

Não se fala ou se escreve a partir do nada. Escreve-se ou fala-se a partir do que já foi dito ou escrito. As relações intertextuais se estabelecem na imensa teia dos infundáveis atos de comunicação, recriando, transformando, influenciando textos. Em várias esferas de circulação, textos e/ou obras de arte dialogam entre si (GONÇALVES, 2017, p.53).

Partindo-se do que afirma Sorrenti (2013, p. 87-88), tem-se que:

Uma atividade interessante e prazerosa para ser proposta ao aluno é a reescrita do poema. Reescrever um poema é retomá-lo, é escrevê-lo de novo, apesar de alguns pensarem tratar-se de simples cópia. Em relação à cópia, no livro *O trabalho de citação*, de Antoine Compagnon, encontra-se uma opinião incisiva do escritor Aragon:

Reescrever, sim. Mas copiar é um trabalho mal visto, observem que todo mundo copia, mas há aqueles que são espertos, que trocam os nomes, por exemplo, ou

que dão um jeito de se apropriar de livros esgotados (ARAGON apud COMPAGNON, 1996, p. 31).

Mas não é dessa cópia que falamos. Há modos de reescrita que são essencialmente inovadores pelo seu caráter intertextual e representam um excelente exercício de criação literária.

Esses “modos de reescrita que são essencialmente inovadores pelo seu caráter intertextual” é que constituem o alvo de atividades para que o professor do Ensino Médio as utilize em suas aulas para trabalhar a leitura literária de forma prazerosa, atividades estas que vão desde uma paráfrase até a identificação e análise de epígrafes.

Além de fazer uma abordagem teórica sobre este assunto, serão apresentadas algumas atividades que exploram a intertextualidade e uma experiência será relatada nas próximas etapas deste artigo, a qual teve como suporte temático a questão do patriotismo apresentado nos textos utilizados em sala de aula, o que levou os alunos a perceberem o dialogismo presente nos enunciados e apontou para uma produção de textos baseados nas leituras de textos poéticos. Dessa forma, os alunos puderam perceber que

Pelos caminhos da intertextualidade cruzamos textos do passado que se encontravam adormecidos, outros que pareciam esquecidos ou apagados pelas cinzas do tempo. Procuramos reavivar todos, trazendo-os para os nossos dias, mostrando como certos textos atuais mergulharam em fontes poéticas de outrora para alimentar seus desejos criativos de hoje (VIANA, 2002b, p. 10).

De acordo com Hora (2016), para definir a intertextualidade, a partir das leituras realizadas em sala de aula, é imprescindível notar o princípio dialógico da linguagem partindo de Bakhtin (2003, p. 291; 2012), ao afirmar que “cada enunciado é um elo da cadeia de outros enunciados”.

Diante disso, uma experiência didática foi desenvolvida em 9 (nove) tempos de aula, com duração de 45 minutos cada, no convívio escolar de alunos da Escola de Aprendizizes-Marinheiros de Pernambuco, uma instituição de ensino da Marinha do Brasil, pautada na avaliação classificatória, de sistema de ensino tradicional, que preza pela disciplina e pela hierarquia.

De acordo com currículo das Escolas de Aprendizizes-Marinheiros, apresentado pela Diretoria de Ensino da Marinha, os conteúdos são abordados na temática por competências. Abaixo tem-se a descrição dos objetivos apontados neste currículo.

Tabela1: Currículo de Formação de Marinheiros

COMPETÊNCIA TÉCNICA	21-Interpretação de recursos expressivos das linguagens relacionando textos com sua área de atuação.
INDICADOR	21.1 - Estabelecer relações entre os diferentes gêneros textuais e o momento de sua produção, situando aspectos do contexto histórico e sociocultural. 21.2 Reconhecer a presença de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário nacional.
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	21.2.1 - Comparar textos. 21.2.2 - Acionar os recursos lexicais de linguagem figurada para interpretar textos.
CONTEÚDOS	Análise textual- eixo patriotismo/ virtudes (Textos: Hino Nacional, Canção do exílio, Canção do Marinheiro - Cisne Branco). - Texto poético, características e uso social. - Figuras de linguagem

Fonte: MARINHA DO BRASIL. Diretoria de Ensino da Marinha. 2018.

Material utilizado

- Charge da Mafalda



Fonte: <<http://linguaportuguesa.uol.com.br/linguaportuguesa/gramatica-ortografia/25/imagens/i224286.jpg>> Acesso em 09.09.2016.

A partir da leitura da charge acima, os alunos foram instigados a responder aos seguintes questionamentos: O que é ser patriota? Mafalda parece patriota? Por quê? O que é ser patriota todos os dias? Quais as virtudes/atitudes de um patriota? O que é patriotismo?

Em seguida, com o auxílio do power point, foi apresentada a definição de patriotismo, defendida no dicionário Houaiss: “Que ou aquele que ama a pátria e a ela presta serviços”.

Além desse material, foram sugeridos pelo currículo da Escola os textos: Canção do Exílio, de Gonçalves Dias; Hino Nacional Brasileiro e Canção do Marinheiro (*Cisne Branco*) – o Hino da Marinha, bastante tocado e cantado durante as cerimônias e atividades escolares.

Para que o trabalho de interpretação e compreensão dos textos pudesse ganhar mais dinâmica, foram adotados os seguintes passos:

- Os pelotões(classes) tiveram 5min para se dividir em cinco grupos.
- Cada grupo recebeu apenas um dos três textos que foram trabalhados e, desta forma, houve dois textos que foram repetidos para os últimos grupos.

- Os alunos tiveram 20 min para ler e discutir quais foram as suas primeiras impressões sobre o que entenderam dos textos. Assim:
 - a) durante a discussão, tiveram que eleger alguém do grupo para apresentar a leitura do texto à turma, respondendo aos questionamentos iniciais da aula;
 - b) o grupo criou uma explicação para a relação entre o título e o texto e em que momento do texto a ideia de patriotismo ganha mais força.
- Cada grupo teve 5 min para apresentar sua leitura e interpretação.

As principais características dos textos poéticos foram apresentadas ao longo das apresentações dos alunos pelo professor pesquisador, que transcorreu desde as figuras de linguagem presentes nos textos até os casos de versificação.

Os alunos puderam notar que a leitura de um poema oferece uma ampla gama de possibilidades. Assim, o texto poético costuma ter uma característica única: expressa sentimentos dirigidos para comover o leitor. Sua forma gráfica se apresenta em versos acompanhados de espaços em branco. Por outro lado, as palavras incorporam certa musicalidade e um sentido do ritmo implícito.

Embasamento Teórico

Após os alunos perceberem que os textos apresentavam certa dialogicidade temática e estrutural, foi utilizado o que Hora (2016) elencou para definir a intertextualidade, a partir das leituras realizadas em sua pesquisa.

Pode-se levar em consideração a contribuição da Teoria Literária a respeito do fenômeno da intertextualidade, pois, segundo Kristeva (1974, p. 64), “todo texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto”. Semelhante a essa afirmação, Viana (2000; 2002a, p. 161; 2002b), define a intertextualidade como “a reescrita de textos alheios”. Com essas afirmações, os alunos já perceberam que nosso discurso é entrecortado por outros tantos discursos, que nossa fala é mediada por outras tantas falas.

Para comentar esse fenômeno, foi necessário levar o aluno ao prazer da leitura literária num ambiente tradicional de ensino, pautado na disciplina e hierarquia. Pôde-se perceber que o prazer pela leitura também pode ser ensinado, segundo Kleiman e Moraes (1999, p. 129), a partir da ideia de que “uma abordagem de leitura deve levar o aluno ao prazer da descoberta. Para isso, a leitura deve ser encarada como um jogo, uma atividade lúdica que exige o engajamento cognitivo”. Este engajamento deve ser criado a partir das considerações de Dalvi (2013, p. 89), para quem, sempre que possível, faz-se necessário “atualizar o texto literário, entendendo que não

há compreensão original ou sentido único a ser atingido. Todo texto literário pede para ser reinventado”.

É o que Grésillon & Maingueneau (1984) chamam de “détournement”, ou seja, substituições, supressões, acréscimos, transposições. É essa transposição do texto para suas diversas reescritas a qual se faz tão fecunda no ensino da leitura literária na escola atual. Por isso, uma das alternativas do professor diante da leitura literária é apontada por Hora (2006, p. 70) apud Silva (2005) como investir no ensino de literatura a partir de uma perspectiva intersemiótica, promovendo o diálogo entre literatura e outras artes.

A partir da Linguística Textual, podemos afirmar que a leitura do texto literário passa por uma relação direta com a intertextualidade, vista por Koch, Bentes & Cavalcante (2008); Koch & Elias (2017a: p. 101); Koch (1985; 1991; 1997; 2001; 2002) – como um

princípio segundo o qual todo texto remete sempre a outro ou a outros, constituindo-se como uma ‘resposta’ ao que foi dito ou, em termos de potencialidade, ao que ainda será dito (...). Em sentido restrito, todo texto faz remissão a outro(s) efetivamente já produzido(s) e que faz(em) parte da memória social dos leitores.

Segundo Hora (2017), diante das novas ferramentas de comunicação, do predomínio do signo icônico, dos desafios que a literatura enfrenta no mundo contemporâneo, a escola precisa reavaliar as atividades que desenvolve para incentivar a leitura literária no uso da intertextualidade. Em decorrência das frequentes e rápidas mudanças contextuais, além das novas propostas curriculares, acredita-se que os professores sentem a necessidade de repensar constantemente sua prática pedagógica com base em algum suporte teórico-metodológico.

Há de se concordar com Silva (2005, p. 85), quando recorda que, em geral, os documentos produzidos como referencial para os professores, os PCN, por exemplo, apresentam apenas contribuições teóricas, mas não discutem, em termos metodológicos, como os educadores poderiam articular a teoria à prática em sala de aula. Foi assim que, pensando em diminuir a distância entre teoria e prática, propôs-se uma reflexão sobre como a literatura poderia ser abordada em sala de aula, tendo em vista as contribuições do dialogismo da linguagem defendidas neste artigo, com vistas à intertextualidade.

Segundo Kleiman e Moraes (1999, p. 66), apud Hora (2017), o livro didático, quando usado como única fonte de conhecimento na sala de aula, favorece a apreensão fragmentada do material, a memorização de fatos desconexos e valida a concepção de que há apenas uma leitura legítima para o texto.

Quando não ocorre assim, o professor, muitas vezes, leva um texto, às vezes, sem referência alguma, e o copia na lousa, o que toma todo o tempo da aula, para, em outra

oportunidade, responder a questões de coleta de informações superficiais e análises gramaticais e estilísticas.

O que acontece, muitas vezes, é que o aluno não tem espaço para inferir e selecionar pontos relevantes a partir da recepção, em atividades como essas. Ele não consegue interagir com o texto, pois seu papel dinâmico de leitor é subestimado, sufocado pela leitura imposta do professor e pelos roteiros de interpretação dos manuais didáticos.

Dessa forma, em meio à imposição das leituras idealizadas pelos professores e pelos livros didáticos, constrói-se o mito de que a leitura literária é difícil, complexa e inacessível para os alunos, subestimando-se sua capacidade interpretativa.

Resultados e discussões

Algumas vezes, a paródia, mesmo conservando sua característica de rompimento, pode prestar uma homenagem ao texto que está retomando ou ao seu autor, como o faz Capparelli apud Sorrenti (2013, p. 90), em relação ao **Poema de sete faces**, de Carlos Drummond de Andrade, transcrito abaixo:

<p>Quando nasci, um anjo torto desses que vivem na sombra disse: Vai, Carlos! ser gauche na vida.</p> <p>As casas espiam os homens que correm atrás de mulheres. A tarde talvez fosse azul, não houvesse tantos desejos.</p> <p>O bonde passa cheio de pernas: pernas brancas pretas amarelas. Para que tanta perna, meu Deus, pergunta meu coração. Porém meus olhos não perguntam nada.</p> <p>O homem atrás do bigode é sério, simples e forte. Quase não conversa. Tem poucos, raros amigos o homem atrás dos óculos e do bigode,</p>	<p>Meu Deus, por que me abandonaste se sabias que eu não era Deus se sabias que eu era fraco.</p> <p>Mundo mundo vasto mundo, se eu me chamasse Raimundo seria uma rima, não seria uma solução. Mundo mundo vasto mundo, mais vasto é meu coração.</p> <p>Eu não devia te dizer mas essa lua mas esse conhaque botam a gente comovido como o diabo.</p>
---	---

No poema drummondiano, o eu poético conta que, quando nasceu, “um anjo torto, desses que vivem na sombra, disse: Vai Carlos! Ser gauche na vida”.

Entende-se por “anjo torto” um anjo de forma sinuosa, distorcida. Na escrita de Capparelli, esse anjo transforma-se em pálido, isto é, de pele descorada. Houve, pois, uma espécie de deslocamento da forma (torto) para cor (pálido). Vale notar que, em ambos, o nome “Carlos” está presente:

O anjo pálido

Quando nasci, um anjo pálido
claustrofóbico e fotofóbico
disse: vai, Carlos,
ser gouache na vida.
Desde então
deu cor às sombras.

Neste poema, o anjo, além de pálido – e não torto – tem medo de recinto fechado e tem intolerância à luz. Esse anjo aconselha Carlos a ser “gouache” na vida – expressão francesa que significa guache, uma preparação para pintura que se faz com substâncias corantes destemperadas em água.

A grafia de “gouache” se aproxima muito de *gauche*, empregado por Drummond e que, além do sentido de esquerda, significa também constrangido, acanhado, torcido e torto. E aquele anjo torto e sombrio do poema drummondiano vai diluir-se ironicamente no poema de Capparalli e mudando o conselho: ser “gouache” na vida para poder colorir as sombras e esquecer de vez a palidez de quem não vê a luz. Esse “conselho” desafina alguns acordes executados no poema drummondiano, quebrando, de certo modo, a sua melancolia.

A atenção para diálogos entre textos antigos e novos, assim como suas releituras, faz-se necessária quando o professor deseja restabelecer a comunicação e a ampliação do repertório do aluno.

Lendo o poema **Réplica**, a seguir, percebe-se que ele se constrói como um grande mosaico, cujos elementos foram habilmente garimpados da obra de Drummond, ficando difícil segmentar as frases não drummondianas, tal a criatividade do autor, o poeta Sérgio Peixoto:

Réplica

Se o poeta é um ressentido, e o mais são nuvens,
caro Drummond,
mister é haver
em meu poema
(minha canção)
dose inexata
de amaro amor
de perdida estrela
de coisas fndas
que, mais que lindas,
sempre ficarão.
O claro enigma
não vale o mundo, meu bem?
Não vale nada?
E o sentimento do mundo?
E o povo e sua rosa?
E as considerações do poema?
É preciso deixar bem claro
poeta
que se o amor não cabe no poema
é porque o poema não presta.

(como, sem ele, descobriríamos o terceiro tom a que chamamos aurora?)

O título **Réplica** sugere o trabalho de reprodução, de cópia. Inserindo-se na categoria de texto citacional, de acordo com as abordagens teóricas desta pesquisa, Peixoto comprova o seu trabalho de criação ao extrair, cortar e desenraizar pérolas drummondianas, colocando-as num novo colar – também precioso.

Cabe ao professor, agora, antes de pedir alguma atividade envolvendo a intertextualidade, mostrar variados casos de leitura intertextual, para, em seguida, esperar uma produção adequada de seu aluno.

A seguir, serão apresentadas algumas, entre tantas, atividades que trabalham a leitura intertextual e a produção de textos.

Após perceberem a relação entre os textos lidos, os militares da EAMPE foram encorajados a produzirem sua “canção do exílio”, tornando-se coprodutores de intertextos literários, cantando sua terra natal. Essa produção foi ainda incentivada pelas leituras:

1. Pátria:

“Todos cantam sua terra,
também hei de cantar a minha” (Casimiro de Abreu)

2. Canção do Expedicionário:

“Por mais terras que eu percorra,
Não permita Deus que eu morra
Sem que volte para lá;
Sem que leve por divisa
Esse "V" que simboliza
A vitória que virá” (Exército Brasileiro)

3. Canto de regresso à pátria, de Oswald de Andrade

Uma das produções dos alunos da Escola de Aprendizes-Marinheiros de Pernambuco

foi:

Minha terra

Minha terra tem quiosques,
Onde água de coco eu tomo de frente ao mar;
O samba que aqui eu danço não tem em outro lugar.

Nosso céu tem mais estrelas,
Nosso Cristo tem mais cores,
Nossa metrópole tem de tudo,
Nossa vida mais amores.

Em caminhar, sozinho, à noite,
Mais prazer eu encontro lá;
Minha terra tem águas geladas,
Onde posso me banhar.

Minha terra tem o "Erre",
Que jamais encontrarei cá;
Em caminhar sozinho, à noite
Mais prazer eu encontro lá;
Minha terra tem simpatia,
Como o Sr. Sabiá.

Não permita Deus que eu morra,
Sem que eu volte para lá;
Sem que disfrute da cultura
Que não encontrarei em outro lugar;
Sem que eu admire a morena,
Com seu corpo a sambar.

(GR – 3216 – FIRMO)

Com base na pesquisa bibliográfica, entre outras opções, tem-se a seguinte atividade escolar:

Leia os poemas seguintes, que tematizam a infância, e:

1. Explique a epígrafe de Victor Hugo, poeta romântico francês, no poema de Casimiro de Abreu.
2. Identifique as semelhanças e diferenças entre os dois primeiros poemas e determine os deslocamentos operados por Oswald de Andrade.
3. Compare a imagem de infância construída nos dois poemas.
4. Leia, agora, a letra da música “Doze anos”, de Chico Buarque, e responda:
 - a) Por que o texto se chama “Doze anos”?
 - b) Que novos elementos foram aí introduzidos?
5. Escreva você também uma paráfrase ou uma paródia de um dos três textos.

MEUS OITO ANOS

Oh! Souvenirs! printemps! aurores! V. Hugo

Oh ! que saudades que eu tenho
Da aurora da minha vida,
Da minha infância querida
Que os anos não trazem mais !
Que amor, que sonhos, que flores,
Naquelas tardes fagueiras
À sombra das bananeiras,
Debaixo dos laranjais !

Como são belos os dias
Do despontar da existência !
– Respira a alma inocência
Como perfumes a flor;
O mar é – lago sereno,
O céu – um manto azulado,
O mundo – um sonho dourado,
A vida – um hino d’amor!

Que auroras, que sol, que vida,
Que noites de melodia
Naquela doce alegria,
Naquele ingênuo folgar!
O céu bordado d’estrelas,
A terra de aromas cheia,
As ondas beijando a areia
E a lua beijando o mar!

Oh! dias de minha infância!
Oh! meu céu de primavera!
Que doce a vida não era
Nessa risonha manhã!
Em vez de mágoas de agora,
Eu tinha nessas delícias
De minha mãe as carícias
E beijos de minha irmã!

Livre filho das montanhas,
Eu ia bem satisfeito,
De camisa aberta ao peito,
– Pés descalços, braços nus –
Correndo pelas campinas
À roda das cachoeiras,
Atrás das asas ligeiras
Das borboletas azuis!

Naqueles tempos ditosos
Ia colher as pitangas,
Trepava a tirar as mangas,
Brincava à beira do mar;
Rezava às Ave-Marias,
Achava o céu sempre lindo,
Adormecia sorrindo,
E despertava a cantar!

Oh! que saudades que eu tenho
Da aurora da minha vida
Da minha infância querida
Que os anos não trazem mais !
– Que amor, que sonhos, que flores,
Naquelas tardes fagueiras
À sombra das bananeiras,
Debaixo dos laranjais!

ABREU, Casimiro de. **Primaveras**. São Paulo: Ática, 2000.

MEUS OITO ANOS

Oh que saudades que eu tenho
Da aurora de minha vida
Das horas
De minha infância
Que os anos não trazem mais
Naquele quintal de terra
Da Rua de Santo Antônio
Debaixo da bananeira
Sem nenhum laranjais

Eu tinha doces visões
Da cocaína da infância
Nos banhos de astro-rei
Do quintal de minha ânsia
A cidade progredia
Em roda de minha casa
Que os anos não trazem mais
Debaixo da bananeira
Sem nenhum laranjais

ANDRADE, Oswald de. **Obras completas.**

DOZE ANOS

Ai, que saudades que eu tenho
Dos meus doze anos
Que saudade ingrata
Dar bandas por aí
Fazendo grandes planos
E chutando lata
Trocando figurinha
Matando passarinho
Colecionando minhoca
Jogando muito botão
Rodopiando pião
Fazendo troca-troca

Ai, que saudades que eu tenho
Duma travessura
Um futebol de rua
Sair pulando muro
Olhando fechadura
E vendo mulher nua
Comendo fruta no pé
Chupando picolé
Pé-de-moleque, paçoca
E disputando troféu
Guerra de pipa no céu
Concurso de piroca

HOLLANDA, Chico Buarque de.
Chico Buarque – letra e música.
São Paulo: Companhia das Letras,
1989, p. 159.

Considerações finais

Diante dessas produções, pode-se afirmar, segundo Hora (2006, p. 70) apud Silva (2005), que as alternativas do professor, entre tantas outras, diante da leitura literária, são:

1. A partir do trabalho com a interdisciplinaridade, incentivar a produção de resenhas, paródias, resumos e textos literários como uma forma de o aluno recriar o intertexto literário e assumir o papel de coprodutor do texto a partir de sua leitura;
2. Investir no ensino de literatura a partir de uma perspectiva intersemiótica, promovendo o diálogo entre literatura e outras artes.

Por conta disso, comungamos com Hora (2017), ao afirmar que:

O que acontece, muitas vezes, é que o aluno não tem espaço para inferir e selecionar pontos relevantes a partir da recepção, em atividades como essas. Ele não consegue interagir com o texto, pois seu papel dinâmico de leitor é subestimado, sufocado pela leitura imposta do professor e pelos roteiros de interpretação dos manuais didáticos.

Dessa forma, em meio à imposição das leituras idealizadas pelos professores e pelos livros didáticos, constrói-se o mito de que a leitura literária é difícil, complexa e inacessível para os alunos, subestimando-se sua capacidade interpretativa.

Analisando essas afirmações, bem como o que preconiza Koch (2017a; 2017b), é notória a importância da noção de intertextualidade na atividade de leitura e construção de sentido e a intertextualidade no ensino da produção escrita. Portanto, ao professor de língua e literatura cabe a tarefa de levar ao aluno-leitor a concepção intersemiótica do texto literário, para não ocorrer o que afirmaram Kleiman e Moraes (1999, p. 66), apud Hora (2017), referente ao livro didático, usado como única fonte de conhecimento na sala de aula, o que favorece a apreensão fragmentada do material, a memorização de fatos desconexos e válida, enfim, a concepção de que há apenas uma leitura legítima para o texto.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 13ª. ed. 1ª reimp. São Paulo: Hucitec, 2012.

GENETTE, G. **Palimpsestes**. Paris: Éditions du Seuil, 1982.

GONÇALVES, Maria Silva. **O mundo na sala de aula**: intertextualidade nos anos finais do ensino fundamental. 1.ed. São Paulo: Parábola, 2017. (Estratégias de Ensino: 59)

GRÉSILLON, A.; MAINGUENEAU, D. Polyphonie, proverbe et détournement, ou un proverbe peut en cacher un autre. In: **Langages**, 19^e année, n^o73, pp. 112-125, 1984.

HORA, Ronaldo Miguel da. Intertextualidade na Escola a partir de poemas de Manuel Bandeira. In: AMARAL, Cirinea & MARTINS, Ivanda. **Laços Multiculturais**. Recife: Baraúna. 2006, pp. 67-77.

_____. **Características da abordagem do fenômeno da intertextualidade nas práticas pedagógicas de educadores de literatura do ensino médio do turno da noite, na Escola Estadual Fernando Soares Lyra, em Pernambuco – Brasil, 2015**. Assunção: Universidad del Sol: Facultad de Postgrado: Maestría en Ciencias de la Educación. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, 2016. Orientador: Prof. Dr. Juan Ireneo Barreto.

_____. Implicações pedagógicas do uso da intertextualidade no ensino de literatura no ensino médio. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE LINGUAGENS E GÊNEROS TEXTUAIS, 4., 2017, Campina Grande. **Anais eletrônicos...** Campina Grande: Realize Eventos e Editora, 2017. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/revistas/sinalge/trabalhos/TRABALHO_EV066_MD1_SA18_ID165_23032017233304.pdf> Acesso em: 25 ago. 2018.

KLEIMAN, A; MORAES, S. E. **Leitura e Interdisciplinaridade**: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas: Mercado das Letras, 1999.

KOCH, Ingedore Villaça. A intertextualidade como critério de textualidade. Em: FÁVERO, L. L.; PASCHOAL, M. S. Z. (Orgs.). **Linguística textual: texto e leitura**. São Paulo: EDUC, 1985, pp. 39-46 (Série Cadernos PUC, n.22).

_____. Intertextualidade e polifonia: um só fenômeno? **D.E.L.T.A.** 7, v.2, São Paulo, EDUC, 1991, p. 529-541.

_____. O texto e a (inevitável) presença do outro. **Letras**, n. 14, Universidade Federal de Santa Maria, pp. 107-24, 1997.

_____. **O texto e a construção dos sentidos**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____; BENTES, Anna Christina; CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Intertextualidade: diálogos possíveis**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Escrever: estratégias de produção textual**. 2. ed., 4ª reimp. São Paulo: Contexto, 2017a.

_____; _____. **Ler e Compreender: os sentidos do texto**. 3. ed., 12ª. reimp. São Paulo: Contexto, 2017b.

KRISTEVA, Julia. **Introdução à Semanálise**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

MARINHA DO BRASIL. Diretoria de Comunicações e Tecnologia da Informação da Marinha. **Bono de Ordens e Notícias**. Rio de Janeiro: MB, 2016. Bono Especial, nº 222, 23 mar. 2016.

MARINHA DO BRASIL. Diretoria de Ensino da Marinha. Divisão de Currículos. **Programa de Leitura para o Corpo Discente das Instituições de Ensino da MB**. Rio de Janeiro: MB, 2015.

SILVA, Ivanda Maria Martins. **Literatura em Sala de Aula: da teoria à prática escolar**. Recife: Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE, 2005.

SORRENTI, Neusa. **A Poesia vai à Escola: reflexões, comentários e dicas de atividades**. 2ª ed. 1ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

VIANA, Antônio Fernando. **Intertextualidades Poéticas: assim cantavam os sabiás**. 2ª. ed. Recife: Nadgraf, 2001.

_____. **Alguma Poesia Sabiás e Canções: pelos caminhos da intertextualidade**. Recife: Nova Presença, 2002a.

_____. **Vestígios da França em Manuel Bandeira: no itinerário de Recife a Paris**. Recife: Nova Presença, 2002b.

O FENÔMENO DA INTERTEXTUALIDADE NO ENSINO DE LITERATURA COMO METODOLOGIA PARA PROMOVER A LEITURA LITERÁRIA

Ronaldo Miguel da Hora¹

Resumo: Este trabalho visa mostrar a importância do fenômeno da intertextualidade no ensino de literatura utilizado de maneira que promova a leitura literária no Ensino Médio. Percebe-se que a intertextualidade pode ser abordada como estratégia relevante para o planejamento de práticas pedagógicas de professores de literatura, o que contribui para o processo de ensino-aprendizagem da leitura literária. Assim, compreendemos que há conexões entre leitura, literatura e intertextualidade, tendo como suporte os discursos teóricos, os quais investigam a inter-relação entre as concepções de leitura literária presentes no cotidiano escolar. Segundo teóricos, o papel da escola é o de formar leitores críticos e autônomos capazes de desenvolver uma leitura crítica do mundo, por isso se aponta, como uma das sugestões para o ensino de literatura, a abordagem da intertextualidade. Por outro lado, autores como Soares (1999), Silva (2005), bem como Paulino e Cosson (2004, 2009) afirmam que a leitura e a literatura sofrem um processo de escolarização, no qual o artificialismo revela-se de modo recorrente por meio de exercícios escolares, sem que o aluno perceba o ato de ler como “ação cultural historicamente constituída”. A metodologia foi guiada por um estudo qualitativo, através de uma entrevista semiestruturada aplicada aos professores e seus alunos de uma escola pública estadual de Pernambuco, bem como as observações das aulas desses professores. Os resultados indicam que os professores sabem que se pode desenvolver a leitura literária a partir da intertextualidade, pois entendem que esse recurso pode auxiliá-los a desempenhar melhor suas atividades. Entretanto, suas atitudes revelam as dificuldades nos processos de transposição didática, no sentido de eles articularem um trabalho de significativa contribuição para a utilização da intertextualidade em sala de aula.

Palavras-chave: Leitura Literária, Literatura, Intertextualidade, Ensino.

Introdução

Este trabalho é um recorte da dissertação de mestrado em que se verificou como o fenômeno da intertextualidade é uma manifestação do princípio dialógico da linguagem, resultante das teorias do enunciado de Mikhail Bakhtin. Partindo desse princípio, o primeiro passo foi responder à pergunta: De que maneira a intertextualidade é entendida como uma manifestação do princípio dialógico da linguagem?

Segundo teóricos, o papel da escola é o de formar leitores críticos e autônomos capazes de desenvolver uma leitura crítica do mundo, por isso se aponta, como uma das sugestões para o ensino de literatura, a abordagem da intertextualidade.

¹ Professor na Escola de Aprendizes-Marinheiros de Pernambuco (EAMPE); ronaldodahora@gmail.com

O objetivo geral deste trabalho foi detalhar a maneira em que a intertextualidade é entendida como uma manifestação do princípio dialógico da linguagem, e os específicos foram apresentar a relação entre leitura e literatura em sala de aula, mostrar como se processa o caráter dialógico da linguagem e apresentar a dimensão dialógica da linguagem humana implicada na manifestação discursiva do fenômeno da intertextualidade.

Esses objetivos serão atingidos através de uma ilustração de como a linguagem humana é perpassada pelo discurso alheio, num jogo intertextual, em que todo enunciado é dialógico e deixa marcas entre um texto e outro. Por isso o professor precisa utilizar o fenômeno da intertextualidade em atividades de leitura e produção de textos, pois se acredita que, através desse fenômeno, as aulas de literatura terão um novo sentido e serão mais prazerosas.

Percursos teórico-metodológicos

Partindo do princípio de que a escrita é inseparável da leitura, pois a produção de textos pressupõe a recepção/compreensão e a análise da produção de textos de outros, o desenvolvimento desse processo de produção deve-se em grande parte à recepção de textos com qualidade e de forma interativa, assim, o caminho da escrita é formado com uma carga de lembranças daquilo que já foi lido. A leitura não é a simples decodificação de um sistema, seja escrito, desenhado, esculpido, seja qualquer outro. Não basta uma análise formal do código em que foi cifrado para torná-lo legível, pois o que importa para a significação é o universo do discurso, o contexto de sua produção. Se cada indivíduo é capaz de interpretações diferentes, deve-se pensar como se dará tal interpretação. Uma boa leitura, que jamais pode ser entendida como decodificação, mas como fruto de um cálculo interpretativo, é, portanto, primordial para que se desenvolvam as capacidades básicas no exercício de escrita de textos das mais diversas naturezas. Leitura essa denominada leitura literária, a cargo da literatura, que deve ser trabalhada no espaço escolar.

As autoras Chartier e Hébrard (1995, p. 247) defendem que existem dois discursos: o da escola sobre a leitura e o da leitura sobre a escola. Um deles, interno e especializado, corresponde ao discurso dos profissionais ou dos administradores; fala dos fins ou dos meios, instala-se na evidência desta vocação natural: a escola é o local onde se aprende a ler. Outro, externo, procede aparentemente dos porta-vozes do grande público – a imprensa, a mídia, mas está saturado de uma sedimentação discursiva, talvez secular.

A partir dessa observação, Silva (2005, p. 15) compreende que há conexões entre leitura e literatura, tendo como suporte os discursos teóricos, os quais investigam a inter-relação entre as

concepções de leitura, texto e literatura presentes em sala de aula. Para a autora, “essas discussões teóricas, entretanto, geralmente perdem-se na prática de sala de aula, havendo mais ‘desencontros’ que ‘encontros’ a respeito das conexões entre leitura, literatura e escola” (SILVA, 2005, p.15).

O que se percebe é que essas relações entre leitura e literatura nem sempre são analisadas, reavaliadas e praticadas como deveriam no contexto escolar. A leitura – como atividade atrelada à consciência crítica do mundo, do contexto histórico-social em que o aluno está inserido – precisa ser mais praticada em sala da aula. Por isso, Silva (2005, p. 16) lembra que o papel da escola é o de formar leitores críticos e autônomos capazes de desenvolver uma leitura crítica do mundo.

Essa criticidade e essa autonomia dos leitores devem ser alcançadas através do uso das palavras, que vêm da sociedade da qual cada um faz parte. São essas palavras de uso, simultaneamente, individual ou coletivo, que se modificam, se dividem e se multiplicam, vestindo o fazer humano. São essas palavras que constroem a escrita, que, no dizer de Cosson (2011, p. 16), é “um dos mais poderosos instrumentos de libertação das limitações físicas do ser humano”.

Segundo esse autor,

É no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem que sendo minha, é também de todos (COSSON, 2011, p. 16).

Para isso, de acordo com Evangelista e Brandão (1999, p. 84), “a leitura tem de ser pensada não apenas como um procedimento cognitivo ou afetivo, mas principalmente como ação cultural historicamente constituída”. É essa noção da leitura como ato de posicionamento político diante do mundo que precisa estar presente na sala de aula. Os professores devem levar os alunos à compreensão do ato de ler como ação cultural, em que o leitor tem o papel dinâmico nas redes de significação do texto. Um leitor que precisa agir no papel de coautor do texto literário, o que será possível se o professor adotar uma metodologia que propicie ao aluno o desejo de recriar o texto literário, ou seja, segundo Kleiman e Moraes (1999, p.129), através de “uma abordagem de leitura que leve o aluno ao prazer da descoberta. Para isso, a leitura deve ser encarada como um jogo, uma atividade lúdica que exige o engajamento cognitivo”. E esse tipo de abordagem de leitura será abordado com mais precisão no terceiro capítulo deste trabalho.

Assim, Silva (2005, p. 86) aponta como uma das sugestões para o ensino de literatura, a partir do trabalho com a intertextualidade, “a reescrita de textos alheios”, segundo Viana (2001, p. 25), “incentivar o aluno na produção de resenhas, paródias, resumos de textos literários como

forma de recriar o intertexto literário e assumir o papel de coprodutor do texto a partir de sua leitura”.

Por outro lado, autores como Soares (1999), Cereja (2004), Silva (2005), bem como Paulino e Cosson (2004, 2009) afirmam que a leitura e a literatura sofrem um processo de escolarização, no qual o artificialismo revela-se de modo recorrente por meio de exercícios escolares, sem que o aluno perceba o ato de ler como “ação cultural historicamente constituída”.

A escolarização da leitura literária pode ser vista, segundo Soares (1999) sob duas maneiras: a adequada, em que se percebem as práticas significativas de leitura num contexto sociocultural, e a inadequada, momento em que são empregadas as práticas artificiais de leitura e se emprega o texto como pretexto.

O lado negativo dessa abordagem constrói a inadequada escolarização da leitura literária, por meio da qual existe a ausência de uma proposta de ensino interdisciplinar, fator que contribui para o estudo do texto literário como elemento isolado dos demais textos e materialidades, com os quais exerce uma relação dialógica, pois o aluno não percebe a integração entre o texto lido e outros textos.

Diversos autores levantam as mais variadas discussões a respeito do papel da literatura na escola, baseadas em estudos que tratam do ensino de literatura, das contribuições da Teoria Literária, da interação do leitor com o texto literário, entre outras vertentes relacionadas à inserção da leitura literária em sala de aula. Entretanto, o que se acentua no espaço educacional é o chamado fracasso escolar no ensino de literatura, diante de dificuldades diversas, sobretudo quanto à abordagem do texto literário em sala de aula. Esse questionamento apresenta-se diante da necessidade de se encontrar e discutir propostas alternativas para o professor reavaliar o processo de ensino-aprendizagem direcionado à literatura; propostas estas que possam ser aplicadas na escola pública em turmas do Ensino Médio.

Com a afirmação

“Se, por e não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário.”

pronunciada em janeiro de 1977, na aula inaugural do Colégio de França, Barthes (2007, p. 17) reafirma a importância da literatura. Assim como outras formas de expressão artística, ela propicia o desenvolvimento integral do homem, que percorre, pela linguagem, mundos desconhecidos, cria e recria realidades, vivencia situações, amplia o conhecimento de mundo, encontra o equilíbrio emocional e psíquico, desenvolve seu senso crítico. Seja no papel de escritor

ou de leitor, a literatura possibilita ao homem a expansão do seu potencial criador e imaginativo, satisfazendo sua necessidade de ficção.

A inclusão da literatura no currículo escolar a transforma em matéria de ensino. E, como disciplina escolar, seu ensino está sujeito a teorias pedagógicas, literárias e linguísticas. Os documentos oficiais, expressando o posicionamento teórico de seus autores e o contexto histórico e social em que foram elaborados, ora a consideram uma disciplina autônoma, ora a incluem na disciplina Língua Portuguesa.

Não se pode falar em leitura e literatura sem, contudo, apontar considerações a respeito do sentido do texto. Fiorin (2009, p. 46) lembra que para Bakhtin,

“o sentido de um texto é dado pela significação (relações internas de dependências entre suas unidades frásticas e transfrásticas) e pelo sentido *stricto sensu* (relações com o que está fora dele, isto é, relações dialógicas, relações interdiscursivas ou intertextuais).

Em outras palavras, conforme Bakhtin (2003, p. 90), o sentido de um texto constrói-se sempre, levando em conta a significação. Assim, o processo de leitura deve levar em consideração as relações internas produtoras de significação e as relações do texto com sua exterioridade, outros discursos ou textos. Relações essas que serão pontuadas nos próximos tópicos deste trabalho.

A palavra texto, portanto, designa um enunciado qualquer, situado em contexto específico. O texto, como afirma Guimarães (1999, p.14), pode ser: “oral ou escrito, longo ou breve, antigo ou moderno (...) uma frase, um fragmento de um diálogo, um provérbio, um verso, uma estrofe, um poema, um romance, e até mesmo uma palavra-frase”.

O importante é que se pense em texto, de um lado, como um sistema concluído, acabado, ímpar, organizado através de suas intraestruturas; de outro, como um objeto aberto, inacabado, inconcluso, dialogante, ligado ao contexto extralinguístico. Segundo Fiorin e Savioli (2000, p. 12),

“... entende-se por contexto uma unidade linguística maior onde se encaixa uma unidade linguística menor. Assim, a frase encaixa-se no contexto do parágrafo, o parágrafo encaixa-se no contexto do capítulo, o capítulo encaixa-se no contexto da obra toda”.

Contudo, é importante lembrar que nem sempre o contexto vem explicitado linguisticamente. Os elementos em que se produz o texto podem dispensar maiores esclarecimentos e dar como pressuposto o contexto em que ele se situa.

Cabe lembrar que:

“... nenhum texto é uma peça isolada, nem a manifestação isolada de quem o produziu. De uma forma ou de outra, constrói-se um texto para, através dele, marcar uma

posição, participar de um debate de escala mais ampla que está sendo travado na sociedade” (FIORIN & SAVIOLI, 2000, p. 13).

Compreende-se, a partir desse autor, que uma boa leitura nunca pode basear-se em fragmentos isolados do texto, já que o significado das partes sempre é determinado pelo contexto dentro do qual se encaixam. Além disso, para que haja uma boa leitura, não se pode deixar de apreender o pronunciamento contido por trás do texto, já que sempre se produz um texto para marcar posição frente a uma questão sócio-histórico-científica qualquer. Para tal feito, faz-se necessário o reconhecimento do intertexto, que pode aparecer tanto de forma implícita como explícita, devendo o leitor estar atento a esse fenômeno, que será abordado em seguida.

Diante das leituras realizadas, foi constatado que existem razões pertinentes para justificar a escolha do fenômeno da intertextualidade como um objeto de pesquisa no atual momento de estudo das ciências denominadas humanas, razões essas compatíveis com Cavalcante (2009, p. 17, 18). A primeira delas diz respeito à centralidade desse conceito para os estudos da linguagem humana em diferentes momentos históricos e em diferentes áreas do conhecimento. A noção de intertextualidade, de alguma forma já inscrita nos primórdios da História da Filosofia, na década de 60, fora introduzida por Julia Kristeva, no âmbito dos estudos da Crítica Literária. Com isso, Kristeva chamava atenção para o potencial valor de “produtividade” da escritura literária que, por sua natureza, redistribui, dissemina textos anteriores em um texto atual. Essa concepção, visivelmente inspirada nos trabalhos sobre a linguagem realizados por Bakhtin e, posteriormente, rediscutida por outros pensadores — entre os quais Barthes, Genette, Rifaterre, Bloom, Bauman (2014) — adquire, no ocidente, um importante status a partir da década de 70.

Segundo Juvan (2008, p. 49-94), na tradição milenar de estudo da Retórica e da Poética, mais precisamente nas obras de Aristóteles (384 a.C. – 322 a.C.), Cícero (106 a. C. – 43 a. C.) e Horácio (65 a.C – 8 a.C), encontra-se a origem do que, séculos mais tarde, seria definido pelo conceito de intertextualidade.

A segunda razão baseia-se no fato de que esse fenômeno, apesar de potencializado no fazer estético, criativo, em função das habilidades cognitivas humanas responsáveis pela imaginação, não se restringe ao universo da literatura, das artes. Identifica-se todo tempo, nas diversas situações de uso da linguagem. Dessa forma, a intertextualidade é um fenômeno que merece investigação não apenas como um problema característico da natureza do texto em que se inscreve, mas como um problema que indicia a própria natureza da cognição e da linguagem humana.

A terceira razão, intrinsecamente relacionada às duas anteriores, advém do fato de a intertextualidade ser um fenômeno que, prevalente no processamento discursivo, vem sendo

amplamente estudado no campo da análise literária, da análise do discurso e, mais recentemente, da antropologia cultural. Esses estudos, no entanto, não apresentam respostas para, entre outros, os seguintes questionamentos: se a intertextualidade é um fenômeno prevalente na maneira como os seres humanos produzem discurso, ou seja, na maneira como se coloca a língua em atividade, como e por que os seres humanos desencadeiam, de maneira tão recorrente e em contextos comunicativos tão diversos, esse fenômeno discursivo? Que princípios, operações e mecanismos cognitivos subjazem a atualização desse fenômeno discursivo?

Cavalcante (2009, p. 19) ainda defende que na Linguística Cognitiva, entre os avanços por ela promovidos nos últimos 30 anos, identificam-se conceitos e noções teóricas que podem ser considerados significativos o bastante quando se coloca em busca de respostas para esses questionamentos. Apesar disso, trabalhos de pesquisa com esse objetivo estão por ser escritos. Além do trabalho realizado pela autora, até este momento, pouco ou quase nada fora investigado sobre o fenômeno da intertextualidade, à luz de conceitos teóricos da Linguística Cognitiva.

Esta pesquisa foi realizada numa escola da rede estadual de ensino, na cidade do Cabo de Santo Agostinho, nas turmas do Ensino Médio, teve como instrumental analítico o resultado de uma pesquisa de campo, constituindo a conduta e o desempenho dos professores e dos alunos, bem como a opinião dos envolvidos, coletados nas observações de aulas e entrevistas semiestruturadas a esses sujeitos. O desenho de investigação desta investigação foi o estudo de caso, sob a forma descritiva e qualitativa, segundo Godoy (1995), Yin (2001), Hernández Sampieri, Fernández Collado e Baptista Lucio (2010), cujo cerne do referencial teórico encontra-se na adoção da intertextualidade como princípio do dialogismo bakhtiniano, subdividindo-se didaticamente e visando sua aplicação nas práticas pedagógicas.

Resultados e discussões

Nesta seção, serão apresentados os resultados desta pesquisa em forma textual, segundo orientações do manual ATLAS t.i, as quais se encontram pautadas em Cuevas Romo, Méndez Valencia e Hernández Sampieri (2010). Em seguida, serão feitas algumas considerações a este respeito.

Observou-se que os professores da referida escola ainda desconhecem as formas de aplicação pedagógica do fenômeno da intertextualidade, pois suas vozes e ações revelam que a leitura do texto literário precisa ser trabalhada sob esse aspecto.

De acordo com cada objetivo específico, os resultados serão apresentados abaixo:

Objetivo Específico 1

ENTREVISTA: Como você percebe a relação entre leitura e literatura em sala de aula?

SUJEITOS	RESULTADOS
PROFESSORES	Com reservas e ao mesmo tempo, instigante. Tais fatos procedem, em virtude da pequena experiência com a leitura no ensino fundamental. No entanto, é alvo de novos caminhos.
ALUNOS	A leitura em sala de aula é frequente, mais a literatura não.

Objetivo específico 2:

ENTREVISTA: Como você percebe o caráter dialógico da linguagem?

SUJEITOS	RESULTADOS
PROFESSORES	O caráter dialógico estabelece relações entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados pelos sujeitos.
ALUNOS	Não percebo muito porque o tempo é curto.

OBSERVAÇÃO DE AULAS: Como o professor aborda o caráter dialógico da linguagem?

O professor A recapitula os conteúdos de literatura que foram abordados em aulas anteriores. São abordagens orais sem a utilização de texto literário algum.

Objetivo específico 3

ENTREVISTA: Como você percebe a dimensão dialógica da linguagem humana implicada na manifestação discursiva do fenômeno da intertextualidade?

SUJEITOS	RESULTADOS
PROFESSORES	Toda palavra é perpassada pela palavra do outro, relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados.
ALUNOS	Através do decorrer da leitura do texto.

Considerações finais

Os professores da referida escola ainda desconhecem as formas de aplicação pedagógica do fenômeno da intertextualidade, pois suas vozes e ações revelam que a leitura do texto literário precisa ser trabalhada sob esse aspecto. Os principais resultados alcançados indicam que os professores pesquisados, de modo geral, sabem que não se pode abordar a leitura literária sem

utilizar a intertextualidade a partir do dialogismo bakhtiniano, pois entendem que esse recurso pode auxiliá-los a desempenhar melhor suas atividades.

No entanto, suas atitudes revelam as dificuldades nos processos de transposição didática, no sentido de eles articularem um trabalho de significativa contribuição para a utilização da intertextualidade em sala de aula. Portanto, esses docentes não conseguem adotar essa prática intertextual em suas aulas, a fim de melhor contribuir para o processo de ensino-aprendizagem da leitura literária e da produção textual, visto que ela melhora o desempenho dos alunos nas aulas de literatura.

Nesta pesquisa, percebeu-se que os professores do Ensino Médio da escola analisada ainda não conseguem inserir a intertextualidade em suas práticas pedagógicas, no sentido de contribuir para o processo de ensino-aprendizagem da leitura literária e da produção de textos. Um ensino voltado para essa abordagem didática melhora consideravelmente o desempenho dos alunos nas aulas de literatura. Consequentemente, o texto literário deixará de ser objeto de contemplação, de inacessível entendimento, material de linguagem inatingível pelos alunos, visto apenas como conteúdo a ser cobrado em provas, mas estará inserido numa prática dialógica no uso cotidiano e no domínio dos discentes, no que se refere à educação nacional.

O trabalho com a literatura, na escola, precisa, além de possibilitar uma conscientização de diferenças entre o espaço oral e o escrito, ensinar também uma modelização textual ao aluno, incluindo em seu repertório novos gêneros e modalidades de escrever e proporcionando-lhe o contato com uma realidade linguística diferente daquela com que normalmente está habituado a lidar. Desta maneira, quando produzir o seu próprio texto, o aluno partirá também de uma experiência com outros já produzidos, o que enriquecerá seu potencial.

Em suma, o ensino de literatura precisa trabalhar o aluno numa perspectiva dialógica a partir de sua experiência de leitura, operando com um universo previamente dominado para abrir novos horizontes de conhecimento. Mas, para isso, é necessário que os professores possam levar a cabo essa tarefa, já que eles foram tão afetados pelo progressivo fracasso escolar no Brasil.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 13ª. ed. 1ª reimp. São Paulo: Hucitec, 2012.

BARTHES, Roland. **Aula**: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, pronunciada dia 7 de janeiro de 1977. Tradução e posfácio de Leyla Perone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2007.

CAVALCANTE, Sandra Maria Silva. **O Fenômeno da Intertextualidade em uma Perspectiva Cognitiva**. Tese de Doutorado. Belo Horizonte: Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos/ Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, 2009.

CEREJA, William Roberto. **Uma Proposta Dialógica de Ensino de Literatura no Ensino Médio**. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2004.

CHARTIER, Anne-Marie; HÉBRARD, J. **Discurso sobre a leitura: 1880-1980**. São Paulo: Ática, 1995.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2ª ed., 1ª reimp. São Paulo: Editora Contexto, 2011.

CUEVAS ROMO, Ana; MÉNDEZ VALENCIA, Sergio; HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto. Manual de introducción al ATLAS.ti. In: HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto; FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos; BAPTISTA LUCIO, Pilar. **Metodología de la Investigación**. 5ta. ed. Iztalapa (México): McGraw-Hill Interamericana, 2010, p. 1-46.

EVANGELISTA, A.; BRANDÃO, H. (Orgs.). **A escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

FIORIN, José Luiz. Leitura e dialogismo. Em: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tânia M. K. (Orgs.) **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009. p. 41-59.

_____ & SAVIOLI, F. P. **Para entender o texto: leitura e redação**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2000.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n.3, p, 20-29 Mai./Jun. 1995.

GUIMARÃES, E. **A Articulação do Texto**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1999.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto; FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos; BAPTISTA LUCIO, Pilar. **Metodología de la Investigación**. 5ta. ed. Iztalapa (México): McGraw-Hill Interamericana, 2010.

HORA, Ronaldo Miguel da. **Características da abordagem do fenômeno da intertextualidade nas práticas pedagógicas de educadores de literatura do ensino médio do turno da noite, na Escola Estadual Fernando Soares Lyra, em Pernambuco – Brasil, 2015**. Assunção: Universidad del Sol: Facultad de Postgrado: Maestría en Ciencias de la Educación. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, 2016. Orientador: Prof. Dr. Juan Ireneo Barreto.

JUVAN, Marko. **History and poetics of intertextuality**. Translated by Tymothy Pogacar. Indiana: Purdue University Press, 2008.

KLEIMAN, A; MORAES, S. E. **Leitura e Interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas: Mercado das Letras, 1999.

KRISTEVA, Julia. **Introdução à Semanálise**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. (Orgs.). **Leitura Literária: a mediação escolar**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004.

_____; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. Em: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Orgs.). **Escola e leitura: velha crise; novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009, pp. 61-79.

SILVA, Ivanda Maria Martins. **Literatura em Sala de Aula:** da teoria à prática escolar. Recife: Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE, 2005.

SOARES, Magda. A Escolarização da Literatura infantil e Juvenil. Em: EVANGELISTA, A.; BRANDÃO, H. (Orgs.). **A Escolarização da Leitura Literária.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VIANA, Antônio Fernando. **Intertextualidades Poéticas:** assim cantavam os sabiás. 2^a. ed. Recife: Nadgraf, 2001.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso:** planejamento e métodos. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

DESVENDANDO A (IM)PARCIALIDADE DO GÊNERO NOTÍCIA EM TEXTOS PUBLICADOS PELO JORNAL DO COMERCIO¹



Andrea Siqueira Quirino Oliveira²

Resumo: O objetivo deste trabalho é investigar e discutir como a parcialidade está presente na notícia, que é um gênero discursivo classificado historicamente como objetivo, neutro e imparcial. A investigação sobre a referida temática ocorrerá a partir da comparação entre as versões impressa e online publicadas pela empresa jornalística pernambucana Jornal do Comercio no dia 25 de julho de 2018 sobre a eleição presidencial no Brasil, especificamente sobre a escolha do candidato à vice-presidente na chapa do tucano Geraldo Alckmin. Metodologicamente, procede-se a uma pesquisa qualitativa embasada teoricamente na Análise do Discurso de Linha Francesa na perspectiva de Dominique Maingueneau (1997, 2004, 2006, 2010, 2015), quanto à teoria de gênero numa abordagem sociodiscursiva, exploram-se os conceitos de discurso e subjetividade para análise dos dois textos publicados. Constatou-se que os textos analisados não são ideologicamente neutros. Sendo assim, faz-se necessário que os leitores tenham uma postura leitura crítica e reflexiva diante dos textos que circulam socialmente.

Palavras-chave: Gênero discursivo, notícia online e impressa, imparcialidade, Dominique Maingueneau.

Introdução

O avanço da tecnologia digital proporcionou a migração de diversos gêneros textuais para o suporte digital, modificando significativamente a comunicação escrita e a interação (VIEIRA, 2005; MARCUSCHI; XAVIER, 2004). Entre os textos que migraram de suporte, está a notícia online, matéria-prima do jornalismo digital e que, juntamente com a notícia impressa, constitui o corpus desta pesquisa, visto que um número significativo da população tem acesso fácil e prático ao gênero analisado.

Este estudo norteia-se pela seguinte questão de pesquisa: *Como identificar a imparcialidade do gênero discursivo notícia (online e impressa)?* Propomo-nos, para tentativa de resolução dessa problemática, ampliar a discussão sobre o conceito de gênero na perspectiva de Maingueneau (1997, 2004, 2006, 2010, 2015) e levantarmos o debate sobre a comprovação da imparcialidade no gênero notícia a partir dos conceitos de discurso e subjetividade.

¹Este artigo é um recorte de um projeto de pesquisa desenvolvido para o Exame de Qualificação do Mestrado Profissional em Letras - Profletras/UFRPE – UAG intitulado *(Im)parcialidade no gênero notícia online: leitura e criticidade* e orientado pela Prof^a. Dr^a. Morgana Soares da Silva.

²Aluna do mestrado Profletras / UFRPE- UAG, andreacalebe@gmail.com.

Possivelmente, a justificativa mais relevante para a realização deste trabalho seja a urgente necessidade da conscientização dos leitores sobre a presença da imparcialidade em um gênero discursivo classificado como neutro/imparcial. Para tanto, tentaremos apontar a ausência da neutralidade a partir dos conceitos de discurso e subjetividade com base em Maingueneau (1997, 2004, 2015). Desta forma, o objetivo do presente artigo é contribuir com o debate sobre a imparcialidade dos fatos noticiados, pois a sociedade precisa de pessoas que não sejam apenas consumidores de notícias, mas cidadãos/leitores críticos aptos a integrar-se e atuar na realidade social da qual faz parte.

Gêneros do discurso: conceitualização/caracterização segundo Maingueneau

Conceituar os gêneros que circulam socialmente não é uma tarefa fácil, mas isso não impossibilitou que teóricos como Bakhtin (1997, 2006); Maingueneau (1997); dentre outros, discorresse conceitualmente sobre o tema.

Maingueneau, aporte teórico desta pesquisa, aborda os gêneros discursivos a partir “dos critérios situacionais; classifica-os como atividades ritualizadas e dispositivos sócio históricos que permitem a comunicação a partir do uso das palavras reconhecidas socialmente”, (Silva, 2014, p.140).

No livro *Novas Tendências em Análise do Discurso* Maingueneau reconhece a intersecção textual de múltiplos gêneros e a influência dos lugares, épocas e intenções que contribuem para a impossibilidade de enumeração destes. Verifiquemos:

Mas, se há gêneros a partir do momento que vários textos se submetem a um conjunto de coerções comuns e que os gêneros variam segundo os lugares e épocas, compreender-se-á facilmente que a lista dos gêneros, seja por definição, indeterminada. (MAINGUENEAU, 1997, p. 35).

O dinamismo da língua enquanto atividade interativa e funcional estabelece uma relação de agentes do discurso entre os interlocutores que produzem os mais diversificados gêneros discursivos e, conseqüentemente, variados tipos de discurso os quais não são neutros, pois nada do que falamos ou escrevemos é destituído de intenção (MAINGUENEAU, 1997, 2004, 2015).

A prova que a situação sociodiscursiva determina o gênero é que ninguém, a título de exemplo, escreveria um ofício solicitando um beijo e um abraço nos momentos de encontros ou despedidas; nem escreveria um artigo científico na estrutura de um poema.

Na obra *Análise textos de comunicação* o autor cita Bakhtin para falar da economia cognitiva a partir da identificação dos gêneros de acordo com a estrutura composicional “mesmo não

dominando certos gêneros do discurso geralmente somos capazes de identificá-los e de ter um comportamento adequado em relação a eles” (MAINGUENEAU, 2004, p. 44), ou seja, para diferenciarmos uma bula de remédio de uma receita médica ou culinária não precisamos ler os textos minuciosamente, pois a observação das características dos respectivos gêneros discursivos permite distingui-los.

Na perspectiva de gêneros enquanto dispositivos de comunicação sócio históricos, Maingueneau (2016, 2010, 2004) elencou parâmetros de categorização dos gêneros do discurso:

Quadro 1: Parâmetros de classificação dos gêneros discursivos a partir do critério situacional com base em Maingueneau (2016, 2010, 2004).

CRITÉRIO	PARÂMETROS
Situacionais	Finalidade Estatuto para os parceiros Circunstâncias adequadas Modo de inscrição na temporalidade (periodicidade e duração) Continuidade Validade Suporte (transporte, armazenamento e memorização) Plano textual Certo uso da língua

Fonte: A autora.

Conforme Maingueneau (2016, 2010, 2004), os critérios funcionais mobilizam nove parâmetros de diferenciação dos gêneros discursivos.

- O primeiro parâmetro, a finalidade, enfatiza a mudança que cada gênero provoca na situação comunicativa.
- Os estatutos para os parceiros associam deveres, direitos e saberes existente entre os interlocutores.
- As circunstâncias adequadas, terceiro parâmetro situacional, destacam as noções de “momento” ou de “lugar”, certos para realização de cada gênero.
- No quarto parâmetro observar-se a periodicidade (intervalos regulares de ocorrência de cada gênero: programa semanal, jornal diário, retrospectiva anual) e a duração de realização de cada gênero.
- A continuidade diz respeito à maneira como cada gênero pode ser realizado (uma piada não fará sentido e não for contada de uma vez).
- A validade refere-se à duração presumida de cada gênero (não faz sentido a leitura de um jornal diário após três semanas de sua publicação).

- O sétimo parâmetro situacional aponta as diversas possibilidades de realização dos gêneros discursivos (oral, decodificado, impresso) e ressalta que a mudança do suporte material pode modificar um gênero discursivo.
- No plano textual consideram-se as características rígidas e flexíveis de cada gênero.
- O último parâmetro, denominado de “Certo uso da língua”, aponta que o locutor e cada gênero discursivos estão expostos às variedades linguísticas, geográficas, sociais, profissionais, etc.

Portanto, poderíamos afirmar que é praticamente impossível estabelecer uma interação sem utilizarmos algum gênero discursivo, os quais são tão vastos quanto às atividades humanas que envolvem a linguagem.

Notícia impressa X notícia online: caracterização e imparcialidade

A notícia é um gênero discursivo da esfera jornalística que faz parte da rotina de nossa sociedade brasileira desde 1808, conforme Abreu (2004); Coutinho (2008).

De acordo com Ferrari (2006) o pioneiro em jornalismo online em nosso país foi o Jornal do Brasil, que criou seu site em maio de 1995. Posteriormente, o jornal O Globo e a agência de notícias do Grupo Estado aderiram à publicação de notícias na internet. Um fato que chama a atenção é que as empresas pertencem a grupos familiares:

Para entender o surgimento dos portais brasileiros, na segunda metade da década de 90, é necessário olhar um pouco da história da imprensa brasileira, composta por grandes aglomerados de mídia, na maioria oriunda de empresas familiares. Esses mesmos grupos detêm, também, a liderança entre os portais - por isso são informalmente chamados de “barões da Internet brasileira” (FERRARI, 2006, p. 25).

A afirmativa de Ferrari (2006) corrobora a validade desta pesquisa, uma vez que, é relevante analisar as notícias impressa e online veiculadas pelo Jornal do Commercio e verificar como a imparcialidade se manifesta neste gênero discursivo.

Alguns autores e documentos oficiais do jornalismo brasileiro elencam características do gênero notícia.

Quadro 2: Características do gênero notícia.

AUTOR/ DOCUMENTO	CARACTERÍSTICAS DA NOTÍCIA
Nilson Lage (1998)	Presença de informação Ausência de subjetividade
Elcias Lustosa (1986)	Técnica de relatar um fato
Manual do Jornalismo da Empresa Brasil de	Imparcialidade

Comunicação (EBC, 2013)	Objetividade Verdade e Neutralidade
Rossi e Ramires (2013)	Objetividade Imparcialidade

Fonte: A autora.

De acordo com Manual do Jornalismo da Empresa Brasil de Comunicação (EBC, 2013), o jornalismo elenca a imparcialidade, a objetividade, a verdade e a neutralidade como base de sua atuação. No entanto, a história – como vimos nos parágrafos iniciais desta seção -, e a atualidade – como mostraremos na análise dos dados - provam o oposto, pois os enunciados não são tão transparentes quanto o que se respira, uma vez que transmitem valores (MAINGUENEAU, 1997).

Em relação à distinção entre a notícia impressa e a notícia *online* o quadro 3 estabelece um paralelo a partir de Ferrari (2006) e Canavilhas (2007).

Quadro 3: Semelhanças e diferenças entre a notícia impressa e notícia *online* a partir de Ferrari (2006) e Canavilhas (2007).

AUTOR	NOTÍCIA IMPRESSA	NOTÍCIA ONLINE
FERRARI (2006)	<ul style="list-style-type: none"> • Textos, fotos e gráficos; • Leitura linear; • Características estruturais (lead e corpo da notícia); • Informação linear; 	<ul style="list-style-type: none"> • Vídeos, áudios e ilustrações; • Leitura não linear através de links; • Características estruturais (lead e corpo da notícia); • Construção de matérias múltiplas sobre o mesmo assunto;
CANAVILHAS (2007)	<ul style="list-style-type: none"> • Espaço finito; • Equilíbrio: o que dizer X o que fazer no espaço disponível; • Leitura fechada entre as quatro margens. 	<ul style="list-style-type: none"> • Espaço infinito; • Liberdade do jornalista; • Leitura guiada por links.

Fonte: A autora.

Conforme as características listadas no quadro acima, nota-se que os dois autores mencionam os *links* como “condutores/ guias” da leitura não linear das notícias online, ou seja, a era digital também modificou significativamente o processo de leitura (MARCUSHI, 2008; XAVIER, 2004; CHARTIER, 2002; SANTAELLA, 2004; LEVY, 1999).

Logo, é possível afirmar que a *internet* inaugurou uma nova forma de conduzir a informação, de produzir conhecimentos e de estabelecer relações socioculturais, (VIEIRA, 2005), mas essa liberdade de navegação pode ser questionada se considerarmos que os *links* são

preestabelecidos pelo portal de notícias (PENA, 2017). Sendo assim, os “caminhos” propostos contribuem com a imparcialidade no gênero notícia.

Analizando a imparcialidade das notícias na perspectiva de Dominique Maingueneau

A análise das duas notícias será feita a partir da concepção de que falar é uma forma de ação sobre o outro, e não apenas uma representação do mundo (MAINGUENEAU, 2015, p. 25). Por isso, os textos veiculados no jornal impresso e na versão online não são totalmente neutros e para verificarmos a imparcialidade na produção deste gênero discursivo utilizamos os conceitos de subjetividade e discurso na perspectiva de Maingueneau.

TEXTO 1: Notícia publicada da versão impressa do Jornal do Commercio do dia 25 de julho de 2018.

ELEIÇÕES 2018 Com desistência de Josué Gomes, deputado é o primeiro nome de Alckmin

Mendonça, o velho novo preferido a vice

© Continuação da página 3
De Redação, com agências

Se não reverter a disposição do Josué Alencar (PR) de não ser seu candidato a vice, o presidencialista Geraldo Alckmin (PSDB) trabalha inicialmente com outros dois nomes para o posto: Mendonça Filho (DEM) e Aldo Rebelo (Solidariedade).

Alckmin diz a interlocutores que “vice a gente não escolhe”, e deixará a indicação nas mãos dos partidos que embarcaram na sua campanha.

O tucano estava empolgado com a possibilidade de o empresário vir a acompanhá-lo, pelo perfil e também para acenar ao eleitor com memória do pai de Josué, José Alencar, vice de Lula por oito anos. Mas ninguém no tucanato acredita ser possível trazer o empresário de volta à chapa.

Em conversas reservadas, dirigentes do Centrão já admitem que a indicação pode recair sobre Mendonça. Alckmin já demonstra algumas preferências entre os nomes ventilados e o do deputado pernambucano larga na frente pela maior densidade do DEM.

Ele ocupou o Ministério da Educação no governo Michel Temer. Sob sua gestão foi aprovada a Base Nacional Curricular do Ensino Médio, um trabalho de anos que é elogiado por Alckmin – ainda que a associação ao Impopular governo não favoreça o democrata.

Na argumentação favorável ao DEM, sendo nordestino e de um partido com tradição de capilaridade na região mais avessa ao paulista Alckmin, Mendonça daria um verniz nacional à chapa. No Centrão, Mendonça é visto como um cartão.



COTADO Democrata tem qualidades que agradam: é nordestino e teve boa atuação na Educação

O ex-governador de São Paulo sempre quis fazer dobradinha com ele, mas o DEM, à época, votava a parca. O deputado, inclusive, foi um dos que trabalharam dentro de seu partido contra o apoio do Centrão a Ciro Gomes (PDT-CE), possibilidade que existia até a semana passada.

Mendonça Filho é pré-candidato ao Senado pelo bloco Pernambuco Vai Mudar, que tem o senador Armando Monteiro Neto (PTB) como o cabeça de chapa. Procurado pelo Jc, Armando disse acreditar que estará junto de Mendonça no pleito porque desde a origem essa foi a pactuação feita e, por isso, não há porque falar que vai ter vaga aberta. “Quando definimos (a chapa), já se especulava sobre isso. Mas Mendonça assumiu compromisso conosco que prioritariamente colocaria o projeto de Pernambuco. É esse o pacto.

De modo que não há essa questão que vai tomar um caminho e deixar vaga a posição”, enfatizou.

Mendonça não foi localizada pela reportagem.

Alckmin também gosta do nome de Rebelo, que fez carreira no PCdoB e tem todos os pontos de destaque de sua carreira ligados ao projeto de poder do PT de Lula. A quem estanha os elogios, alguns estrategistas lembram que isso poderia dar um certo sabor esquelético à chapa, apesar de Rebelo hoje estar no colo da agremiação de Paulinho da Força.

Outra virtude destacada é sua interlocução no Legislativo, já que foi um articulador presidente da Câmara de 2005 a 2007. É um nome improvável, contudo. O risco da associação com o petismo é muito grande: Rebelo ocupou um ministério de Lula e três de Dilma

Rousseff, indo para casa com a chefe após o impeachment.

Outros nomes poderão ser cogitados pelos aliados. O PP volta e meia cita a senadora Ana Amélia (RS) como uma provável candidata, mas ela tem uma reeleição considerável a curtir neste ano.

Questionado se o PRB poderia sugar o também empresário Flávio Rocha para vice, o presidente do partido, Marcos Pereira, respondeu que “ainda” não trabalhava com a hipótese. “Ainda confiamos que poderá ser Josué”, disse Pereira, que é ex-ministro.

Com ou sem a chapa pronta, porém, o Centrão vai anunciar amanhã o apoio oficial à candidatura de Alckmin. Hoje, seus dirigentes vão se reunir para acertar a divisão de tarefas e a coordenação da campanha, além da vice. A ideia é escolher alguém com “pessoal eleitoral”, para ganhar a eleição.

Ao analisarmos o texto 1 verificamos que predomina na notícia o discurso de que a chapa do presidenciável Geraldo Alckmin (PSDB) precisa suscitar no eleitorado brasileiro a figura do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva (PT). Portanto, é fundamental que o candidato à vice-presidente seja uma pessoa que atenda às esses objetivos.

Quadro 4: Elementos de imparcialidade do texto 1.

TRECHOS DA NOTÍCIA	SUBJETIVIDADE LULA : FORTE REFÊNCIA POLÍTICA
(...) E também para acenar ao eleitorado com <i>memória do pai de Josué, José de Alencar, vice de Lula por oito anos</i> .(...)	Os brasileiros voltariam em Josué Alencar “em alusão” aos oito anos do presidente Lula.
Na argumentação favorável ao DEM, sendo <i>nordestinoe de um partido com tradição de capilaridade na região mais avessa ao paulistaAlckmin</i> , Mendonça daria um verniz nacional.	A figura de Mendonça lembra Lula e possivelmente diminuirá a rejeição do tucano na região nordestina.
Alckmin também gosta de Rebelo, que fez carreira no PC do B e <i>tem todos os pontos de destaque de sua carreira ligados ao projeto de poder do PT de Lula. (...) um certo sabor esquerdista à chapa</i> (...).	A forte ligação de Rebelo com o exitoso projeto de poder do PT de Lula possibilitaria a conquista dos votos dos esquerdistas e, quem sabe, realizar o sonho de Alckmin chegar ao poder.
COTADO Democrata tem qualidades que agradam: é nordestino(...)	A legenda abaixo da fotografia coloca em evidência a primeira e grande qualidade de Mendonça <i>é nordestino</i> e isso agrada, na verdade, favorece os tucanos.
“ Ainda confiamos que poderá ser josué ”, disse Pereira, que é ex-ministro.	Marcos Pereira externa a expectativa do grupo quanto à aceitação de Josué Alencar reforçando a ideia de alusão ao governo de Lula.
A ideia é escolher alguém com “ peso eleitoral ”, para ganhar a eleição.	O jornalista finaliza a notícia afirmando que o critério para a escolha do vice é alguém “forte” (subjetivamente, uma pessoa ligada, de alguma forma, ao ex-presidente Lula) ganhar a eleição.

Fonte: A autora.

Os trechos destacados no quadro 4, consoante Maingueneau (1997), apresentam uma *significação oculta* cuja instância de *subjetividade* enunciativa possibilita o sujeito agir em seu discurso e ser assujeitado a esta subjetividade e evidencia a imparcialidade no gênero analisado.

O mesmo autor afirma que “um sujeito” ao enunciar presume uma espécie de “*ritual social da linguagem*” implícito, partilhado pelos interlocutores (MAINGENEAU op.cit, p. 30).

Nossos grifos nas palavras do estudioso francês comprovam a imparcialidade nas palavras escolhidas para produção da notícia e destacadas no quadro anterior, pois elas mostram um assujeitamento ideológico que embasa os critérios para escolher do candidato a vice-presidente na chapa de Geraldo Alckmin.

Vale salientar que o título da notícia “Mendonça, o velho novo preferido a vice”, a foto e a legenda reforçam a ausência de neutralidade enunciativa ao permitir, propositadamente, que os

“holofotes” se direcionem para o democrata nordestino. Postura identificada e marcada em negrito na coluna “Trechos da notícia” do quadro 4.

A leitura e a análise de uma notícia online (sobre o mesmo fato da notícia publicada no jornal impresso e analisada anteriormente) veiculada no portal do Jornal do Commercio do dia 25 de julho de 2018 permite uma análise semelhante fazermos um comparativo entre o posicionamento parcial presente nos dois textos, uma vez que ambos abordam o mesmo acontecimento/fato noticiado. Para tal tarefa marcaremos com cores diferentes os trechos do segundo texto que são passíveis de subjetividade.

ELEIÇÃO PRESIDENCIAL

Escolha do vice de Alckmin divide o Centrão

O bloco se irritou com a recusa do empresário Josué Gomes em ocupar o posto e, nos bastidores, partidos da aliança começaram a disputar a vaga.

Publicado em 25/07/2018, às 23h05.



Alckmin passou esta quarta-feira (25) em Brasília em articulações políticas

Foto: EVARISTO SA / AFP

Estadão Conteúdo

A escolha do candidato à vice na chapa do ex-governador Geraldo Alckmin (PSDB) à Presidência da República dividiu o Centrão. Formado por DEM, PP, PR, PRB e Solidariedade, o bloco se irritou com a recusa do empresário Josué Gomes da Silva em ocupar o posto e, nos bastidores, partidos da aliança começaram a disputar a vaga.

Antes do jantar desta quarta-feira (25) com Alckmin, em Brasília, dirigentes do Centrão ainda esperavam a resposta definitiva de Josué, mas já traçavam um plano B. Enquanto o Solidariedade tentava emplacar a indicação do ex-ministro Aldo Rebelo como vice do tucano, o PP queria a cadeira para o empresário Benjamin Steinbruch.

O presidente da Companhia Siderúrgica Nacional se filiou ao PP para ser vice do pré-candidato do PDT, Ciro Gomes (PDT), mas a estratégia naufragou com o apoio do Centrão a Alckmin. Agora, Steinbruch entrou na lista dos citados para fazer dobradinha com o presidenciável do PSDB.

A preferência do ex-governador por uma parceria com o deputado e ex-ministro Mendonça Filho (DEM-PE) causou ciúmes nos demais partidos do bloco. Dirigentes do Centrão lembraram nesta quarta-feira que, pelo acordo firmado, todos ali se comprometem a apoiar a recondução do deputado Rodrigo Maia (RJ), que é do DEM, à presidência da Câmara, em 2019.

A avaliação do grupo é a de que, em um cenário assim, com Maia reeleito para o comando da Câmara, o DEM já estaria "bem contemplado" na geografia do poder. "Acho que o vice (na chapa de Alckmin) não pode ser do DEM, porque aí já seria muita coisa", resumiu o presidente do PRB, Marcos Pereira.

Articulações

Alckmin passou esta quarta-feira em Brasília em articulações políticas. Pela manhã, ele recebeu Pereira e à tarde conversou com Ciro Nogueira, presidente do PP. O tucano repetiu que não iria interferir na escolha do vice, deixando a palavra final com o Centrão.

A portas fechadas, dirigentes do bloco não esconderam a contrariedade com Valdemar Costa Neto, chefe do PR, sob o argumento de que ele não poderia ter deixado Josué transformar a questão da vice em "uma novela". Muitos afirmaram que a "costura" feita por Valdemar foi mal feita e acabou expondo Alckmin e o Centrão.

TEXTO 2: Notícia publicada da versão online do Jornal do Comércio do dia 25 de julho de 2018. Disponível em: <https://jconline.ne10.uol.com.br/canal/politica/eleicoes-2018/noticia/2018/07/25/escolha-do-vice-de-alcmin-divide-o-centrao-348392.php>.

A análise da notícia *online* mostrou que há semelhanças nos dois textos quanto à subjetividade que rege as duas produções, embora ela apareça de maneira mais sutil no texto 2, pois as palavras escolhidas não exprimem com clareza a opinião dos tucanos de que o nome escolhido para compor a chapa de Geraldo Alckmin precisa ser de alguém cuja trajetória política faça uma associação direta com o ex-presidente Lula.

Nesta mesma perspectiva, é possível dizer que a seleção lexical feita para relatar a irritação do *Centrão* diante da recusa de Josué Alencar para ser candidato à vice confirma o posicionamento parcial da notícia online, pois como afirma Maingueneau (1997), é utópico pensar que existe enunciado "livre" de qualquer coerção.

Enquanto a notícia impressa colocou a figura do pernambucano Mendonça Filho em evidência, o texto online destacou o paulistano Geraldo Alckmin. Surgem, então, a partir dessa constatação as seguintes indagações: *Isso foi aleatório? Há fatores que colaboraram para que isso ocorresse? É possível uma mesma empresa jornalística produzir o mesmo gênero discursivo sobre o mesmo fato narrado com traços diversificados e em suportes diferentes?*

Para iniciarmos nossa tentativa de respostas aos questionamentos anteriores lançaremos mão da concepção que os textos são produzidos para construir sentidos, crenças, explicar fatos e situações, convencer outras pessoas e interagir socialmente. Nesta perspectiva, é possível listarmos alguns fatores do texto 2 que servirão de base para reflexão sobre as perguntas elencadas no parágrafo anterior:

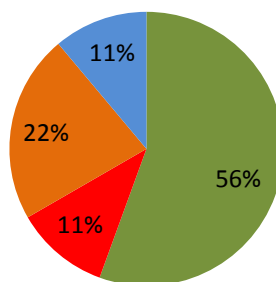
- O título “*Escolha do vice de Alckmin divide o Centrão*” dá ênfase ao cargo político em vacância e ao bloco de apoio ao candidato tucano;
- A foto mostra Geraldo Alckmin com um semblante de preocupação;
- A legenda menciona as atividades da agenda política do candidato;
- Os parágrafos finais da notícia são antecidos da palavra “Articulações”, já escrita na legenda. Fato que reforça as ações políticas dos tucanos na busca por um vice;
- A frase “Estadão Conteúdo” acima do primeiro parágrafo informa que a notícia foi reproduzida do Jornal O Estado de S. Paulo a qual está disponível em: <https://politica.estadao.com.br/noticias/eleicoes,escolha-do-vice-de-alckmin-divide-centrao,70002415692>.

Diante do exposto, é notório que as mudanças não foram aleatórias e que os cinco fatores listados comprovaram que há, de alguma forma, divergência de interesses entre as duas empresas jornalísticas que produziram os dois gêneros discursivos. Fica evidente (retomando o segundo elemento do quadro 4) que os paulistanos “têm aversão aos nordestinos”, mas precisam do voto destes para chegar ao poder. Logo, os nomes de Josué Alencar (preferência do Centrão) e de Mendonça Filho (preferência de Geraldo Alckmin) são os mais adequados.

Figura 1: Elementos de imparcialidade do texto 2.

Posicionamentos presentes no texto 2

- Semelhantes ao texto 1, mas com preferência pelo nome de Josué Alencar
- Destaque do próprio texto
- Opinião do jornalista
- Marcos Pereira é contrário ao nome de Mendonça



Fonte: Produção Própria.

A análise da figura 1 aponta para a presença do mesmo discurso da primeira notícia (a chapa precisa de um nome associado aos oito anos de governo do ex-presidente Lula), pois 56% dos posicionamentos assemelha-se ao texto 1, porém com uma ressalva: entre os três nomes cogitados para o cargo de vice-presidente eles demonstram preferência por Josué Alencar e isso é reforçado pelo destaque (negrito e a cor vermelha)feito pelo próprio jornalista no parágrafo inicial.

As marcações que fizemos quanto ao posicionamento do jornalista enfatizam a postura diferenciada dos tucanos em relação à escolha do vice- presidente. Já o discurso de Marcos Pereira afirma que o pernambucano Mendonça Filho pode ser candidato à vice- presidente em qualquer outra chapa, exceto com o tucano. Constata-se, neste momento, mais um indício de subjetividade. A análise do corpus desta pesquisa comprovou que não há imparcialidade no gênero discursivo notícia, pois ao produzirmos um texto deixamos rastros discursivos (MAINGENEAU, 2004) os quais servem de base para produção do gênero discursivo.

Considerações finais

A notícia é um gênero discursivo cuja característica, de acordo com os manuais que regem a atividade jornalística brasileira, é relatar um fato real de maneira objetiva, verdadeira e neutra. Mas essa neutralidade pode e deve ser sempre questionada, pois toda produção textual deixa rastros discursivos (marcas linguísticas) de subjetividade.

Atualmente, podemos encontrar esse gênero na versão impressa e online, pois a evolução tecnológica possibilitou sua migração para o suporte digital o que permite uma nova possibilidade de leitura a partir do mergulho nada parcialno universo jornalístico na *web*.

Comprovamos a parcialidade no corpus analisado, é necessário que os leitores tenham uma leitura crítica, pois cada palavra, fato noticiado, foto e recursos gráficos selecionados para compor o gênero notícia estão em consonância com os objetivos e as ideologias da empresa jornalística.

Referências

ABREU, Márcia. Impressão Régia do Rio de Janeiro: novas perspectivas. In: **Seminário Brasileiro Sobre Livro e História Editorial**, 1., 2004, Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.livroehistoriaeditorial.pro.br/pdf/marciaabreu.pdf>>. Acesso em: 04. Jan. 2018.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

CANAVILHAS, J. Webjornalismo: Da Pirâmide invertida à pirâmide deitada in: BARBOSA, S. (Org). **Jornalismo Digital da Terceira Geração**. Covilhã - Portugal, Labcom, 2007, p. 25 – 39.

COUTINHO, E. P. **Qual foi o primeiro jornal impresso no Brasil?** Disponível em: <http://www.casadosfocas.com.br/qual-foi-o-primeiro-jornal-impresso-no-brasil/>>. Acesso em: 05. Jan. 2018.

CHARTIER, R. **Os desafios da escrita**. Trad. Fulvia M.L. Moretto. São Paulo, Unesp, 2002.

EMPRESA BRASIL DE COMUNICAÇÃO (EBC). **Somente Verdade: Manual de Jornalismo da EBC**. BRASÍLIA, 2013. Disponível em: <http://www.ebc.com.br/institucional/sites/_institucional/files/manual_de_jornalismo_ebc.pdf>. Acesso em: 5. Jan. 2018.

FERRARI, P. **Jornalismo digital**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

LAGE, N. **Ideologia e Técnica da Notícia**. Petrópolis: Editora Vozes, 1998

LÉVY, P. **Cibercultura**. Trad. de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LUSTOSA, E. **O texto da notícia**. Brasília: Editora UnB., 1986.

MAINGUENEAU, D. MAINGUENEAU, D. **Discurso e análise do discurso**. Trad. Sírio Possenti. 1. ed. São Paulo: Parábola editorial, 2015.

_____. **Doze conceitos em análise do discurso**. São Paulo: Parábola editorial, 2010.

_____. **Discurso literário**. Trad. Adail Sobral. São Paulo: Contexto, 2016.

_____. **Análise de textos de comunicação**. Trad. Cecília P. de Souza e Silva, Décio Rocha. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Novas tendências em análise do discurso**. Trad. Freda Indursky. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 1997.

MARCUSCHI, L.A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola editorial, 2008.

MINAYO, M.C. DE S.; DESLANDES, S.F.; GOMES, R.(Orgs) **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. 32 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

PENA, F. **Teoria do Jornalismo**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2017.

ROSSI, M.; RAMIRES, M. M. **A Imparcialidade como Conceito de Qualidade Jornalística**. 2013. Disponível em: <<http://www.unigran.br/mercado/paginas/arquivos/edicoes/4/7.pdf>> Acesso em: 04. Jan. 2018.

SANTAELLA, L. **Navegar no ciberespaço: o perfil cógico do leitor imerso**. São Paulo: Palus, 2004

SILVA, M. S. DA. **Ciberviolência, ethos e gêneros de discurso em comunidades virtuais: o professor como alvo**. Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Letras, Recife: UFPE, 2014.

VIEIRA, I. L. Tendências em pesquisas em gêneros digitais: focalizando a relação oralidade/escrita. In: ARAÚJO, J.C; BIASI-RODRIGUES, B. (Org). **Interação na internet: Novas formas de usar a linguagem**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucena, 2005. p. 19 – 29.

XAVIER, A.C. Leitura, texto e hipertexto. *In.* MARCUSCHI, L.A. XAVIER, A.C. (orgs). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentidos.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS EM SALA DE AULA: UMA ANÁLISE DOS PROCESSAMENTOS TEXTUAIS EM ATIVIDADES DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO¹

Eliane Maria Nascimento²

Resumo: Este trabalho intitulado, *As Histórias em quadrinhos em sala de aula: uma análise dos processamentos textuais em atividades de leitura e interpretação*, trata de uma pesquisa realizada com alunos do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Paudalho-PE, que vinham apresentando baixos índices de desempenho nas habilidades de leitura e compreensão de textos multimodais, dentre eles as tirinhas. Sendo assim, a partir de uma perspectiva sociointeracionista da linguagem, visamos analisar quais conhecimentos são mobilizados por estes estudantes no decorrer do processamento textual em atividades de leitura e compreensão de tirinhas. Para alcançar tal objetivo desenvolvemos uma pesquisa-ação (THIOLENT, 1986) com uma abordagem mista através da vivência do projeto didático “Tirinhas na sala de aula”³, seguida da análise interpretativa dos possíveis conhecimentos (enciclopédico, linguístico e interacional) mobilizados por quatro alunos na produção de duas das diversas atividades aplicadas no decorrer desse projeto. Diante disto, dialogamos, especialmente, com os estudos de Bakhtin (1997) e Marcuschi (2008 e 2010) sobre o gênero textual; de Koch e Elias (2014) para o processamento textual em atividades de leitura e compreensão de sentidos; Ramos (2009 e 2017) e Vergueiro (2016) para o estudo das Histórias em Quadrinhos e o ensino de Língua portuguesa. Assim, concluímos que a partir das análises das atividades realizadas pelos alunos, constatamos que durante o processamento textual ocorre a mobilização de diversos saberes, e que tal estudo pode esclarecer algumas dificuldades que tal público vem apresentando durante as práticas de leitura e compreensão desse gênero textual.

Palavras-chave: Histórias em quadrinhos na educação. Leitura e compreensão de textos. Processamento textual. Ensino de Língua Portuguesa.

Considerações iniciais

O ensino de Língua Portuguesa (LP) na educação básica no Brasil vem passando por diversas avaliações, análises e intervenções para a superação de, dentre as várias problemáticas, o desenvolvimento das habilidades de leitura e compreensão de textos de nossos alunos.

¹ A referida pesquisa é um recorte da dissertação em andamento de Mestrado Profissional em Letras, cujo título provisório é “As histórias em quadrinhos em sala de aula: uma análise dos processos textuais em atividades de leitura e interpretação”, sob a orientação do Prof. Dr. DennysDikson Marcelino da Silva.

² Mestranda em Letras, pelo Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Universidade Federal Rural de Pernambuco – Unidade Acadêmica de Garanhuns (UFRPE-UAG). E-mail: eumlbm@hotmail.com .

³ O acervo colhido no Projeto fez parte do *Laboratório do Texto e da Retextualização Escolar (LATRE)*, linha de pesquisa vinculada ao Grupo de Pesquisa-CNPQ *Texto, Escrita e Sala de Aula (TEcSA)*, situado na Unidade Acadêmica de Garanhuns, Universidade Federal Rural de Pernambuco, sob coordenação do Prof. DennysDikson.

Esta problemática, infelizmente, encontra-se presente em nossas salas de aula, pois em pesquisa inicial realizada no Colégio Municipal de Guadalajara (CMG), localizado na zona rural do município de Paudalho-PE, com uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental (EF), na qual constatamos que o desempenho nas habilidades de leitura e compreensão de textos desses alunos, por três anos consecutivos (2015, 2016 e 2017), vem apresentando índice inferior a 40% de aprendizagem. E dentre os textos avaliados, as histórias em quadrinhos, especialmente as tirinhas, estavam inclusos neste contexto.

Diante de tal contexto de aprendizagem e ao levarmos em consideração que “a leitura e a produção de sentido são atividades orientadas por nossa bagagem sociocognitiva: conhecimentos da língua e das coisas do mundo (lugares sociais, crenças, valores, vivências)” (KOCH e ELIAS, 2014, p.21), nos deparamos com vários questionamentos, dentre eles: será que os alunos estão conseguindo mobilizar os saberes necessários para leitura e produção de sentidos de um gênero em quadrinhos? Quais seriam as dificuldades que este público vem apresentando para o baixo índice de desempenho neste eixo temático? E o que pode ser feito para a superação destas dificuldades?

Na busca de esclarecer tais inquietações quanto ao ensino de leitura e compreensão de textos/tirinhas em sala de aula, buscamos analisar os possíveis conhecimentos ativados durante o processamento do texto, pelos sujeitos desta pesquisa, nas atividades de leitura e compreensão de tirinhas, visando, sobretudo, compreender os êxitos e dificuldades expressos pelos alunos e otimizar as ações voltadas para o sucesso destes no desenvolvimento das habilidades de leitura e construção de sentidos de tirinhas.

Para tal fim, nos debruçaremos, inicialmente, nos estudos voltados para a perspectiva sociointeracionista da linguagem, na qual o gênero textual é o caminho para, dentre outras ações, desenvolver as habilidades de leitura e produção de sentido necessários para formar leitores críticos e ativos na construção de seu conhecimento.

Temos assim, como norteadores neste estudo, as contribuições de Bakhtin (1997) e Marcuschi (2008 e 2010), quanto ao estudo do gênero; Koch (2015 e 2016), Koch e Elias (2014) e Koch e Travaglia (2011) reflexão sobre a linguística Textual; e, especialmente, Ramos (2009 e 2017), Vergueiro (2016) e Dikson (2011), para as discussões sobre as histórias em quadrinhos (HQ) em sala de aula.

Em seguida destacaremos, dentre os procedimentos metodológicos, a vivência nas aulas de LP, do projeto didático “Tirinhas na sala de aula”, através do qual foram promovidas diferentes ações envolvendo o estudo do gênero tirinha e atividades de leitura e compreensão

deste gênero, com o intuito de construir os saberes (linguísticos, enciclopédico e interacional) necessários para o êxito dos alunos no decorrer do processamento textual.

E é desta proposta pedagógica que selecionaremos o corpus desta pesquisa, do qual apresentaremos a análise de uma das atividades realizadas por dois sujeitos deste estudo (dentre as quatro atividades analisadas na pesquisa completa, em virtude do espaço disponível neste artigo), para reflexão sobre como o aluno processa o texto, através da verificação dos conhecimentos ativados ou não por tais sujeitos no decorrer da atividade de leitura e compreensão de tirinhas selecionada.

Os gêneros e a Linguística textual no ensino de língua portuguesa: a leitura e o processamento textual

Nas últimas décadas, o ensino de línguas no Brasil vem sofrendo influências dos estudos linguísticos que surgem na Europa, principalmente no que concerne à introdução dos gêneros textuais/discursivos como objeto de estudo na disciplina de língua portuguesa.

Dentre estas influências, temos o estudo dialógico de Bakhtin (1997), o qual destaca que toda atividade humana é realizada por meio do uso da linguagem escrita ou oral, em um determinado contexto ou esfera de comunicação, dando origem, assim, ao enunciado e conseqüentemente ao conceito de gênero discursivo, como “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 1997, p.280).

Tal visão foi introduzida no Brasil por Marcuschi (2010) quando ao analisar as contribuições que as diversas correntes dos estudos linguísticos apresentavam no decorrer das épocas conclui que

Os gêneros textuais surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem. Caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais. São de difícil definição formal, devendo ser contemplados em seus usos e condicionamentos sociopragmáticos caracterizados como práticas sociodiscursivas. Quase inúmeras em diversidade de formas, obtêm denominações nem sempre unívocas e, assim como surgem, podem desaparecer. (MARCUSCHI, 2010, p. 20).

Com esta caracterização e definição, o estudioso enfatiza a dinamicidade dos gêneros diante tanto da constante evolução das atividades de linguagem humana quanto das inovações tecnológicas, que originam novas práticas sociais que precisam ser compreendidas pela sociedade.

E esta compreensão é direcionada e didatizada na escola, pois, esta instituição de formação cidadã, não pode ficar alheia à tal realidade linguística, que permeia as diversas situações

comunicativas, sendo necessário, segundo os PCN, adequar-se proporcionando um ensino voltado para a inserção do aluno neste ambiente, promovendo uma reflexão em sala de aula sobre a língua e a linguagem por meio do movimento “USO-REFLEXÃO-USO” (BRASIL, 1998, p.34-36).

De acordo, ainda, com os PCN (1998), um dos processos que auxiliam o aluno a aprender a língua na escola, é a leitura, pois é por meio dela que o leitor estabelece um elo com o texto e o autor mobilizando os conhecimentos necessários para a construção de seu sentido. Diante disto, Koch e Elias (2014), através desta perspectiva sociointeracionista da linguagem definem a leitura como

Atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza 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(KOCH e ELIAS, 2014, p. 11).

Sendo assim, para que o aluno desenvolva as habilidades essenciais para a construção de sentido de um texto, e torne-se um leitor ativo, capaz de interpretar as pistas deixadas pelo autor, inferindo informações e interagindo com o texto, o mesmo deve mobilizar conhecimentos que o auxiliarão na compreensão do texto em situações de uso.

Esses conhecimentos apresentam-se, segundo Koch (2015), em três grandes sistemas que interagem entre si: conhecimento linguístico, conhecimento enciclopédico e conhecimento interacional.

O conhecimento linguístico implica, segundo Koch e Elias (2014, p.40) na compreensão da “organização do material linguístico na superfície textual; o uso dos meios coesivos para efetuar a remissão e sequenciação textual; a seleção lexical adequada ao tema ou aos modelos cognitivos ativados”, sendo necessário que o leitor domine assim as convenções da escrita de sua língua para que possa interagir com o texto.

As estudiosos ainda destacam que, no momento da leitura, apenas o domínio linguístico não implica a devida interpretação do texto pelo leitor, sendo necessária a articulação do conhecimento linguístico com o seu conhecimento enciclopédico ou de mundo, no qual são ativados na memória do leitor os saberes gerais sobre o mundo, o saber que adquiriu por meio de experiências pessoais, culturais, sociais, religiosas, éticas, etc.

Com esta ativação e interação de saberes o sujeito/leitor poderá inferir informações sobre os elementos linguísticos e não linguísticos lidos nos textos, estabelecer a continuidade de sentido e a mobilização do esquema cognitivo que envolve planejamento, execução, compreensão, armazenamento e reprodução do texto.

Entretanto, de acordo com estudos de Koch e Elias (2014), para o processamento do texto pelo leitor seja efetivado no decorrer das práticas de leitura, estes dois saberes (enciclopédico e linguístico) são articulados ao conhecimento interacional ou sociointeracional que “é o conhecimento sobre as ações verbais, isto é, sobre as formas de interação através da linguagem” (KOCH, 2016, p.32). Portanto, é através dele que reconhecemos os recursos de textualidade presentes no texto, os aspectos que o definem como gênero, a intencionalidade do autor, os elementos adequados a situação comunicativa, que auxiliarão na interação autor-texto-leitor.

Como pudemos observar, através da introdução da perspectiva sociointeracionista da linguagem como norteadora do ensino de língua portuguesa no Brasil, o texto inserido nas diversas práticas sociais, gêneros textuais/discursivos, ganham espaço nas salas de aula.

E diante deste espaço que os gêneros vem abarcando, a presente pesquisa direciona sua reflexão sobre a leitura e o processamento textual a partir do gênero textual em quadrinhos, tirinha, em virtude de sua marcante presença nos recursos didáticos e avaliativos disponíveis nas escolas e da deficiência apresentada pelos alunos do 7º ano do EF do CMG, no decorrer das atividades de leitura sobre este gênero.

As histórias em quadrinhos na sala de aula

As histórias em quadrinhos, nos últimos anos, vêm ganhando espaço no ensino das diversas áreas de conhecimento, especialmente na área de linguagem, passando a exercer um papel não apenas de entretenimento, lazer, crítica, mas também, pedagógico na sala de aula.

Vergueiro (2016) afirma que o elemento básico das HQ é a imagem desenhada, que é demarcada por uma linha em uma sequência de quadros, narrando histórias ficcionais ou reais. Contudo, este destaca, em seus estudos, que este gênero em quadrinhos cumpre sua função comunicativa a partir da interação da linguagem verbal com os demais elementos característicos dos quadrinhos ou adaptados de outros gêneros multimodais.

Dessa forma, este gênero textual é constituído por elementos verbais, espaciais e imagéticos, que, segundo Dikson (2011, p.35), são articulados com o conhecimento sociocultural do leitor/autor e “fazem as HQs ganharem forma de narrativa em ação, com construção de sentidos advinda das amarras entre as cenas e o discurso por elas carregado.”

Os recursos verbais, presentes nas HQ, normalmente, representam a voz do narrador, o discurso dos personagens, os sons emitidos nas cenas, por exemplo. Entretanto, para a compreensão de cada um destes elementos neste texto, a interação e conhecimento da linguagem

visual, que compõe cada quadrinho/vinheta, como os balões, onomatopeias, legenda, linhas cinéticas, marcadores conversacionais, dentre outros, são de suma importância para a leitura e interpretação desta narrativa (RAMOS, 2009).

De acordo com Ramos (2009) as HQ constituem um conjunto de gêneros em quadrinhos, como a caricatura, charge, cartum, tirinha e a própria HQ. Tal afirmação é baseada por estes apresentarem elementos organizacionais em comum: “a predominância da sequência narrativa, representada em um ou mais quadros, e uso da linguagem gráfica das histórias em quadrinhos (como os balões)” (RAMOS, 2009, p.361-362).

Neste estudo, as tirinhas são o objeto de leitura e interpretação presentes nas atividades analisadas, sendo destacada além das características do gênero supracitadas neste aporte teórico, o seu papel crítico e humorístico na sociedade. Segundo Ramos (2017), as tiras, podem ser classificadas quanto à temática e função social como: tira seriada ou de aventura, tira cômica e tira livre.

As tiras seriadas apresentam uma temática voltada para a aventura, mistério, ficção, etc., e histórias maiores narradas em capítulos publicados diariamente nos jornais, por exemplo. Características que a diferencia das tiras livres, pois estas revelam uma liberdade de temática, estrutura e estética, se opondo aos aspectos padrões das tiras, conforme a afirmação de Ramos (2017, p.101) “a maleabilidade no modo de criação e de composição que parece ser a marca central de tais produções”.

No entanto, são as tiras cômicas, que, geralmente, encontramos inseridas nos recursos pedagógicos em sala de aula, pois, mesmo na ausência de tais recursos podem ser facilmente encontradas nos jornais, revistas e internet. Para Ramos (2009, p.24)

A temática atrelada ao humor é uma das principais características do gênero tira cômica. Mas há outras: trata-se de um texto curto (dada à restrição do formato retangular, que fixo), construído em um ou mais quadrinhos, com presença de personagens fixos ou não, que cria uma narrativa com desfecho inesperado no final.

É essa situação inesperada que nasce o humor desse texto, pois o leitor se envolve na leitura e cria uma expectativa para aquela história, contudo, o final não é aquele premeditado durante a leitura, aquele que, diante uma sequência lógica das ações, seria a mais coerente. Para conseguir essa mudança brusca da situação, o quadrinista insere na narrativa um gatilho⁴, que pode ser indicado por elementos verbais (saber linguísticos), visuais ou os dois, e é acionado pelo

⁴ O termo gatilho é usado pelo pesquisador Victor Raskin (1985, apud RAMOS, 2017, p.67) para descrever o surgimento da situação inesperada nas piadas.

leitor a partir da mobilização de seus conhecimentos prévios, sobre a temática proposta e realizando as inferências necessárias para chegar ao humor expresso na tira.

Diante do exposto, seguiremos este trabalho apresentando as ações desenvolvidas no decorrer da pesquisa.

Procedimentos metodológicos

A presente pesquisa apresenta uma abordagem metodológica de pesquisa-ação, proposta por Thiollent (1986), pois acreditamos que a integração de pesquisador e participantes proporciona um melhor reconhecimento do problema e elaboração de ações interventivas para a resolução dos mesmos.

Por conseguinte, nos dispomos a analisar os processos de leitura e interpretação expressas em atividades realizadas pelos sujeitos desta pesquisa, 36 estudantes do 7º ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal da zona rural de Paudalho-PE envolvendo tirinhas.

Para tal fim, promovemos um estudo quantitativo e qualitativo, com o levantamento de dados estatísticos do desempenho dos referidos sujeitos nas habilidades de leitura e interpretação de textos no período de 2015 a 2017, que motivaram a elaboração e vivência do projeto didático “Tirinhas na sala de aula” no período de outubro a dezembro de 2017.

Este projeto compreendeu a sondagem do conhecimento prévio dos alunos para, a partir desta realizar o estudo sobre o gênero textual tirinha e a seleção e/ou elaboração de atividades práticas de leituras acessíveis nos recursos didático-pedagógicos disponíveis na escola, como o livro didático e cadernos de avaliações. E socializadas por meio de exposições dialogadas e escritas, com o apoio de recursos tecnológicos como notebook, data show, dicionários, etc.

No decorrer da vivência do projeto, articulado com os conteúdos e atividades avaliativas programadas para o bimestre em que fora aplicado a pesquisa, foram contabilizadas 130 atividades para análise, realizadas em dupla ou individualmente pelos estudantes.

Dentre este acervo, para este artigo, selecionamos uma atividade realizada individualmente, que contemplava uma proposta de Atividade Objetiva de Leitura e Compreensão de Tirinha-AOLCT, retirada do livro didático de Cereja e Cochar (2015), *Português linguagens*, do 7º ano do EF. Nela os sujeitos deveriam interpretar a proposta da questão mobilizando o sistema de conhecimentos no decorrer do processo de leitura, respondendo de forma objetiva (questões de múltipla escolha), a alternativa adequada ao enunciado da questão.

Portanto, foram escolhidos dois sujeitos, denominados Aluna A e Aluna B, que apresentaram divergências quanto à resolução da atividade para o desenvolvimento da análise e

estudo das categorias analisadas: conhecimento linguístico, enciclopédico e interacional, que, possivelmente, foram mobilizados por estes sujeitos no decorrer da atividade de leitura da tirinha. Como poderemos observar no tópico a seguir.

Análises dos resultados

Para realizar a análise dos resultados desta pesquisa, da qual foram selecionadas as atividades produzidas pela Aluna A e B, apresentaremos algumas hipóteses levantadas no decorrer da análise, que possam ter permeado o processo de leitura e interpretação da tirinha por estes sujeitos.

Vale salientar que, as categorias a serem analisadas compreendem o sistema de conhecimentos (linguístico, enciclopédico e interacional), provavelmente ativados por estas leitoras no decorrer do processamento das tirinhas. E, que, levaremos em consideração, que durante esse processamento, os saberes encontram-se interligados e interagindo na memória do leitor para a construção do sentido do texto, conforme destaca Koch e Elias (2014).

Análise da atividade objetiva de leitura e compreensão de tirinha: LIVRO DIDÁTICO

Na atividade ilustrada na figura 1 a seguir, podemos observar que para a resolução da mesma a Aluna A, provavelmente, realizou a leitura dos elementos visuais que compõem a atividade, vejamos:

Figura 1 – Atividade de leitura sobre a tira de Fernando Gonsales:
A surpreendente mente feminina

Leia a tira abaixo, de Fernando Gonsales, e responda às questões 7 e 8.

(Folha de S. Paulo, 15/9/2013.)

7. Do ponto de vista da tira, o modo feminino de ver o mundo é positivo e menos discriminatório porque:

- fixa-se no que é visível.
- volta-se para o que é aparente e despreza o que está oculto.
- preocupa-se mais com a essência do que com a aparência.
- é incapaz de analisar a personalidade de outro ser.

Fonte: Cereja e Cochar (2015, p.194)

Para chegar à construção de sentido proposto pela atividade, consideramos que as Alunas A e B mobilizaram: o conhecimento interacional ao reconhecer o gênero textual que corresponde a estrutura da atividade, avaliação escolar e o gênero textual que compõe a questão, tirinha, inferindo seus propósitos comunicativos; o conhecimento linguístico, ao se depararem com a organização estrutural dos elementos linguísticos na superfície da atividade e da tirinha em estudo; e o conhecimento enciclopédico ao inferir sentido através da ativação dos saberes armazenados em sua memória.

Com o reconhecimento da atividade a ser realizada, ativando os três saberes básicos para a construção de sentido, as alunas precisaram centrar sua atenção no comando da atividade, **“Leia a tira abaixo, de Fernando Gonsales, e responda às questões 7 e 8”**, que é composto por uma sequência de elementos linguísticos, mobilizando, mais uma vez, o conhecimento linguístico para compreender a seleção lexical que o compõe.

Nesta etapa da atividade, elas conseguiram relacionar os termos presentes com seu sentido, uma vez que, diante da resolução das questões apresentadas, as alunas revelam que compreenderam que o verbo inicial empregado (**Leia**) implica uma ordem dada para que o leitor direcione suas ações para o gênero textual em foco, a tira, que foi localizada no enunciado com o auxílio do advérbio de lugar **“abaixo”**.

Diante de tal contexto de compreensão da atividade, supomos que as leitoras construíram os saberes necessários para a leitura da tirinha e da questão 7, **“Do ponto de vista da tira, o modo feminino de ver o mundo é positivo e menos discriminatório porque,”** na qual, para sua resolução, pressupomos que as alunas A e B, inferiram informações sobre a tirinha, concernentes a sua intenção de expressar a forma **“positiva e menos discriminatória”** da mente feminina em observar o mundo, intenção processada através do saber interacional ilocucional (KOCH e ELIAS, 2014).

A partir de tais possibilidades de leituras prévias para a interpretação da atividade e da questão relacionada a tirinha, apresentamos adiante os quadros 1 e 2, que correspondem à transcrição das respostas expressas pelas Alunas A e B, com relação a questão 7 da AOLCT:

Quadro 1- Transcrição da resposta dada pela aluna A à questão 7

7) c) preocupa-se mais com a essência do que com a aparência, porque as meninas veem as pessoas pelas ações, pelos sentimentos e pelo pensar das pessoas.

Fonte: elaboração da autora, Recife, 2018.

Quadro 2- Transcrição da resposta dada pela aluna B à questão 7

7) d) Porque acham que as mulheres são incapazes.

Fonte: elaboração da autora, Recife, 2018.

Pelo que podemos observar nas resoluções das Alunas A e B, elas optaram pelas alternativas “c” e “d”, respectivamente, considerando assim que, por suas leituras e interpretações, as alternativas “a” e “b” estariam inadequadas ao enunciado proposto.

Ao concluírem tal sentido, a de que a alternativa “a”, por exemplo, não era a exigida pela questão, possivelmente, as alunas, durante a ativação dos conhecimentos linguísticos (KOCH e ELIAS, 2014) perceberem que o vocábulo “**visível**” presente na afirmação “**fixa-se no que está visível**”, remete a concentrar a atenção da personagem aos aspectos físicos dos seres (zebra e cavalo), indicados na pergunta inicial da criança/menino, presente no 1º Q⁵, “**Qual a diferença entre zebra e o cavalo?**”, e o que é esperado como resposta pelo personagem, como podemos visualizar no 4º Q, “**E as listras?**”.

Além disso, no decorrer da leitura do 2º Q e 3º Q desta tirinha, acreditamos que as alunas, perceberam que a personagem feminina, não realiza uma descrição física para chegar à resposta da pergunta inicial, e sim aspectos subjetivos, ocultos, dos dois seres discriminados nestes quadrinhos, lançando mão do conhecimento interacional comunicacional (KOCH e ELIAS, 2014), em virtude da seleção das variantes (saber linguístico e enciclopédico) que se adequam ao contexto e ao propósito comunicativo da tirinha, interagindo com o conhecimento ilocucional (KOCH e ELIAS, 2014).

Tais considerações nos direcionam as alternativas selecionadas pelas duas alunas e suas respectivas justificativas, pois a Aluna A que considerou a alternativa “c”, “**preocupa-se mais com a essência do que com a aparência**”, como a mais adequada ao propósito da questão, reforça em sua colocação que “**as meninas veem as pessoas pelas ações, pelos sentimentos e pelo pensar das pessoas**”, corroborando com: o ponto de vista destacado no enunciado desta questão 7; a fala da personagem feminina nos 2º e 3º Q; e a legenda no último quadrinho que afirma: “**A surpreendente mente feminina**”.

Para chegar a tal conclusão, pressupomos que a aluna A mobilizou o conhecimento interacional comunicacional ao levar em consideração as informações implícitas e explícitas presentes na tirinha para compreensão do contexto comunicativo em que estão inseridos os personagens. Assim, por intermédio da provável ativação do conhecimento enciclopédico (KOCH e ELIAS, 2014), ela interpretaria que o diálogo presente no texto representaria um possível jogo de adivinhação, proposto pelo menino (interlocutor do sexo masculino) para a menina (interlocutor do sexo feminino) no 1º Q.

⁵ Iremos no decorrer das análises nos referir a cada vinheta das tiras em estudo como 1º Q (primeiro quadrinho), 2º Q (segundo quadrinho), 3º Q (terceiro quadrinho), 4º Q (quarto quadrinho) e assim por diante.

Além do mais, a sequência narrativa proporciona um enredo que envereda num rumo inesperado pelo interlocutor inicial, provocando o efeito de humor do texto, característica marcante deste gênero textual. Esta visualização de características do gênero expressa o conhecimento superestrutural (KOCH e ELIAS, 2014) da aluna A sobre o texto em estudo, e sua interpretação do discurso presente na legenda como algo positivo da personalidade feminina, reforça o enunciado da questão e confirma os motivos da escolha pela alternativa “c”.

Quanto à resposta da aluna B, constatamos a seleção da alternativa “d”, **“é incapaz de analisar a personalidade de outro ser”**. Ao registrar sua justificativa, a aluna chama a atenção para o termo **“incapaz”** presente no enunciado da alternativa, e afirma que **“porque acham que as mulheres são incapazes”**. Entretanto, fica para o leitor alguns questionamentos quanto à tal justificativa, como: Quem acha isso? São **“incapazes”** de quê?

Tais questionamentos influenciam na compreensão dos motivos que conduziram a referida aluna a tal opção, pois a ausência de alguns elementos linguísticos induz o leitor a retomar o enunciado da alternativa para concluir a interpretação dessa justificativa.

Ainda podemos inferir que, pela exclusão das alternativas “a” e “b” pela Aluna B, esta deve ter compreendido que a tirinha remete a personalidade da personagem, e ao seu modo de ver o mundo subjetivamente. No entanto, ao afirmar que as mulheres ou a personagem é incapaz de analisar a personalidade de alguém ou algo, percebemos que houve algum equívoco na mobilização dos conhecimentos interacionais ilocucional e comunicacional (KOCH e ELIAS, 2014), na interpretação do enunciado da questão e/ou na legenda da tira presente no último quadrinho.

Na primeira hipótese supracitada, falta de conhecimento ilocucional e comunicacional do enunciado da questão, podemos supor que a aluna não levara em consideração o termo **“menos”** presente na expressão **“e menos discriminatório”** do enunciado da questão 7, realizando a leitura e a interpretação de que seria discriminatório. E esse ponto de vista negativo seria justificado por considerar as mulheres incapazes para tal reflexão sobre os seres, alterando, assim, o real propósito comunicativo da tirinha e da questão.

Também, poderíamos incluir nesta conclusão a influência dos valores negativos que as estudantes apresentam em seu conhecimento de mundo a respeito da imagem da figura feminina na sociedade, revelando em suas considerações de que as mulheres são incapazes de realizar qualquer reflexão mais profunda sobre os seres e a sociedade.

Enquanto a segunda hipótese, falta de conhecimento ilocucional e comunicacional na legenda do último quadrinho, talvez, para a aluna B, a legenda no lugar de refletir um discurso positivo sobre a personagem expressa um discurso pejorativo. Se levarmos em consideração a

leitura do diálogo entre as personagens, presentes neste quadrinho “**E as listras?/Ah, é! Tem as listras também!**”, no qual percebemos que a menina não compreendeu o propósito da pergunta do menino, indo além da resposta simples e direta esperada por seu interlocutor, sendo o contexto comunicativo apreendido, possivelmente, por esta aluna, como a incapacidade de compreensão de uma pergunta pela personagem feminina.

Assim, apesar da aluna B ter, aparentemente, compreendido a mensagem da tirinha ao desconsiderar as alternativas “a” e “b”, revela, em sua resposta, que não houve a compreensão do propósito da questão e do verdadeiro propósito da tirinha, que foi indicado no decorrer do enunciado da questão. Neste sentido, a referida aluna não conseguiu fazer a relação entre as intenções comunicativas, conhecimento ilocucional, e o contexto de cada enunciado (saber comunicacional). Fato que difere da aluna A que conseguiu interagir os saberes norteadores da questão para sua compreensão e resolução esperada.

Considerações finais

Esta pesquisa contemplou um trabalho de análise dos processamentos textuais em atividade de leitura e interpretação de tirinhas em sala de aula, realizadas por alunos do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da zona rural de Paudalho-PE.

Através de momentos de reflexão sobre gênero textual-processamento textual-HQ/tirinhas, constatamos o quanto o conhecimento de tais assuntos é imprescindível para compreendermos que a leitura e construção de sentido de um texto por um indivíduo requer a mobilização e articulação de uma série de saberes (enciclopédicos, linguísticos e interacionais). E, que ao analisarmos e refletirmos sobre estes saberes, poderemos desenvolver ações para otimizar o que os alunos já sabem sobre o gênero e intervir naqueles que se apresentam insuficientes para o processamento textual e a construção da competência leitora deste aluno.

Este reconhecimento foi possível por meio da vivência de um projeto didático em sala de aula, envolvendo as tirinhas. Projeto que pode auxiliar o professor de língua portuguesa, na aplicação de métodos voltados para atividades de leitura e interpretação de texto, pois proporciona ao aluno a mobilização de um conjunto de conhecimentos durante a prática de leitura dos recursos visuais, interpretação e produção coesa e coerente do texto verbal, transformando-o em um sujeito ativo capaz de interagir com o texto, seu autor e contribuir para construção do sentido desse texto por meio da escrita.

Sendo assim, além de proporcionar sugestões de atividades de leituras utilizando os recursos disponíveis na escola, este estudo apresenta o quanto é importante o professor se ater

aos sistemas de conhecimentos, para que se possa entender melhor as interpretações dos alunos, coadunando, assim, com a proposta de intervenção-ação do PROFLETRAS. Pois, ao contemplarmos a linha de pesquisa **Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes**, promovemos uma discussão e elaboração caminhos interventivos para solucionar uma das grandes problemáticas do contexto escolar que fazemos parte: a leitura e a compreensão de textos verbais e não verbais.

E o fizemos através de uma perspectiva sociointeracionista da linguagem, na qual o aluno é um dos sujeitos de seu saber, interagindo com o texto e o autor para a construção do sentido de um determinado texto inserido em seu contexto de uso. Como, também, ampliamos assim uma proposta de ensino de Língua Portuguesa voltada para as contribuições que a Linguística textual e a interação dos sistemas de conhecimentos podem oferecer como recurso de compreensão e intervenção pedagógica.

Desta forma, esperamos que a perspectiva de análise introduzida aqui, possa nortear outros estudos voltados para a compreensão das HQ, especialmente as tirinhas, através do processamento textual.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G PEREIRA. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<https://bit.ly/2glSC1w>>. Acessado em 09.01.2018.

CEREJA, Willian Roberto; COCHAR, Tereza. **Português: Linguagens**. 7º ano. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

DIKSON, Dennys. **Estabelecimento do tópico discursivo em processo de escritura em ato de histórias em quadrinhos por díades recém-alfabetizadas**. Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Maceió, 2011.

KOCH, Ingedore G. Villaça; ELIAS, Vanda M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

_____. **O texto e a construção dos sentidos**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

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

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010.

RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. **Tiras no ensino**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

VERGUEIRO, Waldomiro. A linguagem dos quadrinhos: uma “Alfabetização Necessária”. In: RAMA, Ângela; VERGUEIRO, Waldomiro (Org.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2016.

THIOLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa – ação**. São Paulo: Cortez – Autores Associados, 1986.

**Estudos em
Análise
do Discurso**



VIOLÊNCIA FÍSICA E SEXUAL CONTRA A MULHER: ANÁLISE DA MÚSICA *P.U.T.A.* DA BANDA MULAMBA

Flávia Lopes Pimentel Barbosa¹
Samuel Barbosa da Silva²

Resumo: Este artigo tem por objetivo analisar o discurso que trata das formas de violência física e sexual contra a mulher na música *P.U.T.A.*, de Mulamba (2018), além de entender como se configuram os estereótipos acerca do ser mulher socialmente e historicamente. No decorrer desse escrito, é analisado como que os discursos na letra da música constroem efeitos de sentidos que sustentam e validam os atos de violência cometidos contra a mulher. Os versos da canção relatam diversos casos de agressão e denunciam o grito de milhares de vozes silenciadas durante muito tempo, além de enfatizar como esses estereótipos produzem um ideal de mulher e, assim, acabam marginalizando-a. Dessa forma, a Análise do Discurso e a Literatura abrem espaços para debater essas questões, já que as mesmas fazem um diálogo entre sujeito-língua-sociedade. Para a construção do escrito, a base teórica-analítica que foi utilizada é a Análise do Discurso de Pêcheux (1938-1983) e os outros demais referentes teóricos: Saffioti (1987), Dantas-Berger & Giffin (2005), Perrone-Moisés (2006), Priori (2010), Orlandi (2012), Pinsky (2013), Perrot (2014), Paviani (2016).

Palavras-chave: Mulher, Violência sexual e física, Música, Discurso.

Introdução

A violência contra a mulher é um assunto muito pertinente, uma vez que é recorrente na sociedade e cada vez mais vem ganhando novos palcos e abrindo novos espaços para discussões, resistências e gritos. Compreende-se ser um assunto que envolve discussões de gênero, lugares de fala, sistema patriarcal, conservador, capitalista, políticas públicas, etc., então, é necessário entender como que os discursos se consolidam e contribuem para o exercício dessas violências. Na arte, como a literatura, é possível, principalmente na contemporaneidade, ver debates sobre essas questões sociais como forma de contestação ao modelo imposto.

Assim como, também, na Análise de Discurso Pecheuxtiana que permite observar como que a língua funciona em sociedade e causa efeitos de sentidos que contribuem para com as práticas de violências contra a mulher que também acabam sempre justificando tais atos e

¹ Graduanda do curso de Letras – Língua Portuguesa da Universidade Federal de Alagoas – Campus do Sertão. E-mail: flavinhalpb@gmail.com.

² Professor orientador, Doutorando em Linguística pela Universidade Federal de Alagoas – Campus AC. Simões. E-mail: samuca.bs@gmail.com

culpabilizando a vítima. Compreendendo que esses discursos são imersos na sociedade pelos Aparelhos Ideológicos do Estado, pelas práticas sociais e de linguagem.

De acordo com o contexto da história das mulheres, pode-se observar como as mesmas conquistaram seu espaço na sociedade, ganhando mais visibilidade para assim conquistar seus direitos enquanto ser atuante em sociedade, mas que ainda há a predominância do discurso de hierarquia de gênero, da posição da mulher e da violência física e sexual justificadas pelos estereótipos do modelo hegemônico.

Diante dessas questões, é possível notar como a música *P.U.T.A.*, de Mulamba (2018), critica os estereótipos que trazem a mulher como provocadora ou culpada das violências sofridas, mostrando de forma expressiva esses conceitos enraizados na sociedade que sustenta a ideia de vulnerabilidade do seu corpo. Além de salientar que a banda é uma forma de resistência ao modelo patriarcal, capitalista e conservador que vê a mulher em posição de coadjuvante e refém do que ele impõe, nesse sentido que Mulamba subverte a ordem e coloca, em forma de grito, a sua expressão no mundo para burlar as imposições feitas pelo sistema.

Situando a vertente teórica

A análise de discurso francesa (AD) teve início na década de 70 tendo como grande importância e influência os trabalhos de Michel Pêcheux. A AD se constitui no espaço de questões criadas pela relação entre três disciplinas: a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise. Segundo Pêcheux (1938-1983), a Análise de Discurso é uma forma de reflexão sobre a linguagem tendo como seu objeto de análise: o discurso. Diferente da linguística trabalhada por F. de Saussure, onde destaca a língua apenas de forma sincrônica desconsiderando-a no meio social e o discurso enquanto uma prática de linguagem.

Segundo Orlandi (2012), para a AD compreender a língua fazendo sentido é necessário partir de uma ideia social constitutiva do homem e da sua história. Além de perceber como que atua no mundo, produzindo sentido e possibilitando fazer um deslocamento do homem e da realidade em que vive. O discurso permite observar a relação entre língua, ideologia e os indivíduos que são sujeitos interpelado pelos aparelhos ideológicos e pelas construções sócio-históricas. Através da Análise de Discurso é possível compreender o objeto simbólico que produz sentidos para e pelos os sujeitos.

A AD se apropria de categorias de análise, sendo elas: Condição de Produção, ampla e estrita; Formação Discursiva; Formação Ideológica e de Sujeito; Memória, Interdiscurso e Esquecimento; etc. Analisar as materialidades discursivas, a partir das condições de produção,

permite-se entender o contexto imediato, ou o contexto sócio-histórico ideológico, além de tratar do interdiscurso, que é definido por aquilo que já foi dito antes e que retorna sobre uma nova forma, e através dele é possível entender como os sujeitos se significam em uma situação discursiva.

Portanto, mediante as abordagens do pressuposto teórico, pode-se compreender a relação de língua, sujeito e sociedade notando que nenhuma linguagem é transparente, nenhum sujeito é neutro, já que ele está carregado de ideologia, e a língua carregada de sentidos. Além de entender como o modo de viver em sociedade funciona nas práticas sociais e auxiliam para entender as construções no meio social.

Breve percurso da história das mulheres

Perrot (2012) afirma que ao longo da história das mulheres, durante o século XVIII, ainda predominava a discussão de considerar as mulheres enquanto seres humanos³ ou comparavam-nas aos animais irracionais e, com isso se fortificava a ideia de que estavam predestinadas apenas aos deveres domésticos, a serem vistas como objeto sexual-reprodutor e terem a suas vidas controladas pelo homem.

A partir do fim do século XIX e começo do XX, no Brasil, é que a mulher brasileira ganha visibilidade e direitos por meio de manifestos causados pelos grupos de mulheres que criticavam o sistema em vigor, no qual impedia que elas tivessem autonomia, um deles, por exemplo, foi o grupo liderado pela feminista Bertha Lutz em que convocava as mulheres a lutar pela sua emancipação. Nesta perspectiva, a condição feminina passa a ser reconhecida pelas classes trabalhistas, educacionais, políticas (como o direito ao voto), igualdade de gênero e dentre outros fatores.

Muitas mulheres, trabalhadoras e, especialmente, as feministas, têm lutado nas últimas três décadas pela construção de uma esfera pública democrática. Elas querem afirmar a questão feminina e assegurar a conquista dos direitos que se referem à condição da mulher. Por isso mesmo, é importante que possamos estabelecer as pontes que ligam as experiências da história recente com as do passado, acreditando que nos acercamos de um porto seguro e nos fortalecemos para enfrentar os inúmeros problemas do presente. (PRIORI-org.; RAGO, 2010, p. 604)

Na contemporaneidade, mesmo depois de tantos marcos e conquistas, a mulher ainda é vista/tratada como um ser inferior ao homem. Percebendo que o ideal feminino continua a ser taxada por estereótipos firmados por discursos religiosos, ideológicos, conservadores e patriarcais

³ Para maiores leituras ver *Minha História das Mulheres*, M. Perrot (2012).

que aplicam ser dever da mulher o matrimônio e a maternidade, a preservação da virgindade, o seu vestir e a beleza estética obsessiva, a dependência financeira, etc. Conforme Perrot (2012), é a partir desta construção social que a luta das feministas contra tais estereótipos foi, por muito tempo, associada às mulheres lésbicas ou anti-homens – como eram chamadas, ou seja, que lutavam para acabar com o sexo masculino, mesmo que suas ideologias fossem voltadas à liberdade feminina e igualdade de gênero.

A construção da mulher em sociedade é taxada em lugares e posições de fala que são determinados e construídos historicamente, nos quais acabam determinando o papel que esse corpo deve exercer no meio social. Assim como afirma Saffioti (1987), aos homens é dado o papel de provedor das necessidades da família e cabe a ele ganhar o maior salário para cumprir a sua função de chefe. Já à mulher é dado o lugar de gerar vidas e cumprir as funções as quais lhe são impostas: ser mãe, esposa e dona de casa. Portanto, a fala dela é sempre reduzida às vontades e desejos do marido⁴ e, com isso, acaba colocando em evidência o ideal que se espera da mulher e aquilo que deve e não deve ser feito pela mesma.

Nesse sentido, falar sobre o que é ser mulher e o que está em sua volta é compreender que todos os campos do meio social estão em diálogo, isto é, os meios históricos, sociais e culturais estão relacionados e corroborando para que todos os estereótipos se fixem. Deste modo, observa-se que a literatura contemporânea abre espaço para debates como este, uma vez que a liberdade de expressão é cada vez maior, pois os rótulos e as limitações não fazem parte desse campo. É nessa perspectiva que as compositoras, Amanda Pacífico e Cacau de Sá, trazem essas significações, fazendo com que questões referentes à construção e a violência contra/na mulher sejam pensadas e entendidas, possibilitando um diálogo entre a arte e a vida, onde a arte – aqui representada pela música – faz uma analogia de forma sutil ao supracitado.

P.U.T.A.: um grito de vozes silenciadas

A violência, em seu sentido mais amplo, refere-se a um ato intencional de força ou poder contra si mesmo ou contra outra pessoa, assim afirma a Organização Mundial de Saúde (OMS). Pensada pela perspectiva etimológica, provém do latim *violentia* que pode ser definida como veemência ou impetuosidade, que está relacionado ao termo *violare* que significa tratar com brutalidade. Segundo Jayme Paviani (2016), “A violência pode ser natural ou artificial. No primeiro caso, ninguém está livre da violência, ela é própria de todos os seres humanos. No

⁴ Entende-se essa posição através do patriarcado, que por sua vez é a dominação do pai sobre a mulher no processo histórico das relações sociais.

segundo caso, a violência é geralmente um excesso de força de uns sobre outros.”. Nesse sentido, considerar a violência de maneira geral é entender que a mesma consiste no ato de violar a si mesmo ou ao outro.

Assim, nota-se que ela é praticada em diversos setores como: familiar, doméstica, psicológica, patrimonial, institucional, moral, física, sexual, etc. O ato pode ser praticado no âmbito privado ou público e não escolhe cor, raça, classe social. Porém, enquanto a perspectiva de gênero, a violência é sofrida em grande parte pelas mulheres.

No contexto trabalhado neste escrito, delimita-se compreender a violência contra a mulher, sendo elas a física e a sexual, uma vez que é uma problemática que vem tomando grandes palcos desde a construção da sociedade. Nisso, é importante frisar que a violência contra a mulher não é um problema só delas, mas de toda a sociedade.

A violência afeta mulheres de todas as classes sociais, etnias e regiões brasileiras. [...] a violência contra as mulheres é entendida não como um problema de ordem privada ou individual, mas como um fenômeno estrutural, de responsabilidade da sociedade como um todo. (Senado Federal).⁵

De acordo com os dados de 2015 publicados pela Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República (SPM-PR), o Brasil registra um ato de violência contra mulheres a cada 7 minutos, e que destes registros, quase metade (49,82%) corresponde a denúncias de violência física e 58,55% fora os relatos de violência contra mulheres negras.⁶ Esses dados evidenciam como a mulher está em posição de vulnerabilidade e como o homem ainda ocupa uma posição de domínio sobre ela.

Na contemporaneidade, é notório perceber o interesse feminista de utilizar a arte como forma de protesto e desconstrução da sociedade machista. Desde muitos anos, as mulheres lutam pelo seu reconhecimento por meio de imagens, pinturas, cartazes, músicas, obras literárias, etc, e não só para viabilizar a mulher em sociedade, mas também para demarcar a mesma na arte. A literatura é usada como umas das plataformas de denúncia dessa construção sócio-histórica de sociedade patriarcal e de como delimita as posições de masculino e feminino. Nesse contexto, a música acaba ganhando mais espaço e nitidez como utilização feminista, como na canção *P.U.T.A* em que aborda as formas de violência contra a mulher, como elas tendem a viver com medo só pelo fato de serem mulheres e estarem sujeitas a todos os modelos de estereótipos impostos pela sociedade.

⁵ Para maiores informações acesse o link: <https://www12.senado.leg.br/institucional/omv/entenda-a-violencia>.

⁶ Disponível em: <<http://www.aescotilha.com.br/musica/prata-da-casa/mulamba-e-busca-por-uma-nova-representacao-da-mulher-na-musica/>>

A banda é composta por seis mulheres feministas, Amanda Pacífico (voz), Cacau de Sá (voz), Caro Pisco (bateria), Érica Silva (baixo, guitarra e violão), Fer Koppe (violoncelo) e Naíra Debértolis (guitarra, baixo e violão), que representam a luta e o grito de todas aquelas que foram/são silenciadas. Trazem em suas letras sempre questões sobre amor, a discriminação racial e política, o machismo, a luta pela igualdade de gênero, o poder da figura feminina e principalmente sobre a violência contra a mulher, como ver-se na música P.U.T.A.

A letra da música a todo o momento denuncia a violência, o medo, o silêncio e a vulnerabilidade das mulheres, além de mostrar alguns discursos estereotipados pela sociedade e através das condições de produção amplas, é possível notar como que o contexto sócio-histórico proporciona notar tais discursos e perceber que tais práticas estão em exercício na e pela sociedade há anos.

“Ontem desci no ponto ao meio dia
Contramão me parecia
Na cabeça a mesma reza
‘Deus, que não seja o meu dia!’
Faço a prece e o passo aperta
Meu corpo é minha pressa [...]” (Mulamba, 2018)

Neste início a música traz uma das cenas mais frequentes, na qual uma mulher ao sair do ônibus, tem a certeza que seu corpo é objeto de desejo e está vulnerável a ser violentada mesmo ainda sendo de dia, mostrando que não é apenas na escuridão da noite que algo pode acontecer, mas a qualquer hora, dia e local. Embora suplique ao divino, ela continua vulnerável apenas por ser mulher, como no verso “*Meu corpo é minha pressa*”, ou seja, historicamente a mulher tem o seu corpo como objeto de prazer para os homens, e caso negue esse estado está sujeita a ser violentada. Logo após há uma crítica às que são mortas, principalmente as da periferia, mas que já parece tão normalizado que é apenas mais um corpo, mais uma que é assassinada e silenciada pela mídia –. “*Por ser só mais uma guria. Quando a noite virar dia, nem vai dar manchete [...]*”. Mostrando como os discursos midiáticos funcionam como um dos aparelhos ideológico e que corrobora para colocar essa mulher, mais uma vez, em segundo plano que não “*dará manchete*”.

“*Painho quis de janta eu, tirou meus trapos e ali mesmo me comeu.*” Há uma forte delação neste trecho, pois quebra com a ideia do âmbito familiar ser um lugar seguro e agradável, mostrando mais um cenário de violência sexual, onde a figura masculina, representada pelo pai, é o protagonista da ação. Nesse contexto, trazer a tona que a violência sexual também acontece dentro de casa, é entender que nem sempre este ambiente traz segurança e, também, não está isento dessas situações. Com isso, através do que se tem consolidado pela história, é possível entender que esses discursos voltam de maneira ressignificada, fazendo com que essa violência

seja maquiada e não seja denunciada. Assim, devido à invisibilidade e o silêncio desses casos contribuem para que eles sejam cometidos.

“E eu corro
Pra onde eu não sei
Socorro
Sou eu dessa vez.” (Mulamba, 2018)

O refrão mostra como a violência contra a mulher tem sido cada vez mais forte e frequente e que todas não se sentem livres dos padrões impostos e tendem a viver com medo, pois sabem que a qualquer momento podem sofrer agressões e estarem suscetíveis a qualquer situação que as deslegitimem e a culpabilizem. Isso porque a sociedade machista impõe o papel da mulher como submissa ao homem deixando-a numa posição de vulnerabilidade, pois mesmo depois de tantas lutas e espaços conquistados, ainda há a predominante desse ideal patriarcal sendo sustentado pelo Estado, ou melhor, pelo capital. Ainda que existam leis em prol dos direitos e proteção da mulher, há uma grande falha na prática das mesmas, pois não são exercidas da maneira adequada, além de não suprirem com a verdadeira necessidade de proteção da qual precisam e lutam para conseguir. Portanto, isso corrobora para que o silenciamento e o receio de estar sempre vulnerável a quaisquer tipos de violência continuem se fortificando e a necessidade de buscar liberdade persista.

Nesse sentido, a música denuncia um pedido de socorro de todas as mulheres, de modo geral, e principalmente daquelas que sofrem com as diversas formas de brutalidades, mas que não sabem para quem e/ou onde buscar ajuda pelo fato do sistema patriarcal nega-las e não validar seus direitos, como por exemplo, na passagem: “(...) *De novo a pátria puta me traiu* (...)”, onde mostra essa ideia mascarada de pátria e igualdade para todos, quando na verdade a mulher é sempre colocada em posição coadjuvante, à margem da esfera social e está predestinada a ser “traída” pelo sistema, pela família, pela igreja e pelo ideal imaginário do que venha a ser mulher. Com isso a verossimilhança que é exposta no referido, associa-se a toda uma conjuntura histórica que fortalece essa não validação e essa ausência de efetivação das leis sobre os casos e os corpos.

O verso “*Nada que hoje dê manchete*” demonstra como a mídia desvalida e omite os casos de violência quando decidem não publica-los, pois como são naturalizados e fixados nos discursos patriarcais e conservadores, estes atos não são vistos como notícias graves que repercutam numa sociedade capitalista. Assim, não trarão retorno financeiro para essas empresas midiáticas e por uma questão de gênero não darão espaços para que esses atos sejam visibilizados, pois a mulher esta sempre em segundo plano, como na parte: “Por ser só mais uma guria”.

“(e ainda se escuta)
‘A roupa era curta

Ela merecia
O batom vermelho
Porte de vadia
Provoca o decote.” (Mulamba, 2018)

A composição também denuncia como as plataformas midiáticas sustentam os discursos que culpabilizam a mulher pela violência física e sexual, sendo consolidados pelo viés sócio-histórico. Tais discursos, por serem exercidos em uma relação de língua e ideologia, estão em funcionamento através dos aparelhos ideológicos que como afirma Althusser, no livro *Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado*, influenciam para que sejam reproduzidos e fixados devido à prática da classe dominante, onde cada aparelho funciona em sua determinada instância e na formação de sujeitos. Esses discursos voltam de maneira ressignificada, trazendo a culpa na mulher e fazendo com que elas, mais uma vez, sejam alvo do sistema. Com isso, nota-se que nenhum discurso é novo, tudo já foi dito e, através do verso “(e ainda se escuta)”, dar-se a perceber que há uma memória discursiva fazendo efeito na sociedade.

É dessa maneira que esses discursos circulam na sociedade carregados de estereótipos impostos pelo patriarcado, como forma de rotular a mulher a esses padrões, sendo eles o lugar de recatada, submissa, mulher do lar – mãe e esposa. Além disso, a utilização das vestes, como denuncia a letra da canção, determina que usar roupa curta e batom vermelho é automaticamente intitular a mulher como “puta/vadia” e culpada das violências físicas e sexuais, já que historicamente a cor vermelha e essas roupas são associadas à prostituição⁷, pois quando a mulher foge do padrão feminino, socialmente aceitável, ela é marginalizada e colocada, mais ainda, enquanto corpo objetificado.

Nos últimos versos as cantoras recitam partes da canção *Construção* de Chico Buarque, que mesmo a ideia original não tenha o mesmo significado, calhou perfeitamente para com a música P.U.T.A., pois tais versos se assemelham com os casos de violência e morte que a todo o momento foram supracitados na composição da banda.

Considerações finais

Conforme o decorrido no escrito, analisamos que o discurso, através da AD e das categorias de análise, em uma condição socio-histórica e ideológica mostra como a mulher é violentada não só pelo masculino, mas também pelo viés histórico, pela sociedade como um todo e em diversos campos de atuação. Assim como afirma Pêcheux (s/d), esses discursos

⁷ “Entende-se por prostituição usar o corpo como instrumento de obtenção de lucro, trocando favores sexuais por dinheiro ou bens materiais. A puta é vista socialmente como um sinônimo de prostituta. Portanto, esta visão da puta vai para além disso. (...) Na sociedade contemporânea, este estereótipo vem de forma ressignificada.” (ARAÚJO e SILVA, 2018)

esteriotipados voltam à contemporaneidade de forma ressignificada e adquirindo novos palcos, mas não deixam de sustentar o padrão estabelecido, os lugares destinados aos corpos e as violências acometidas que voltam, ou estão, fazendo sentido através dos discursos e do efeito deles.

É nessa perspectiva que a reivindicação pelos direitos das mulheres se torna mais necessária e urgente, pois essa desigualdade social é algo construído historicamente e, para obter uma mudança inicial nas relações de gênero, no sistema e na desconstrução dos estereótipos, é necessário abrir espaço para o grito, a resistência e a voz. Por isso, Mulamba (2018) traz uma nova forma de se olhar a mulher, possibilitando fugir do modelo pré-estabelecido pela sociedade machista que corroboram para que esses padrões se fortifiquem e determinem a posição da mulher.

Além disso, notar que através dos discursos em jogo na sociedade é possível trazer discussões para pensar o efeito discursivo e como que o sistema consegue sustentar a lógica do patriarcado e do conservadorismo nos corpos. Desta forma, é notório perceber como os movimentos feministas tem se apropriado da arte como instrumento de militância e reivindicação para reafirmar e colocar essas mulheres enquanto protagonistas dos seus corpos, das suas vidas e dos seus direitos, assim permitindo a mulher o direito de escolha.

Referências

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do estado**. Editorial: Presença Martins Fontes. Tradução: Joaquim José de Moura Ramos.

ARAÚJO, Ketiley Giovana M.; SILVA, Breno da. **O devir mulher em sociedade: uma análise do lugar feminino na obra a morte de Paula, de Brisa Paim**. Delmiro Gouveia, 2018.

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ZdpZ-93uUnY>> **Acesso em 20 de agosto de 2018.**

Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/institucional/omv/entenda-a-violencia>>. **Acesso em 20 de agosto de 2018.**

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Edição: 10ª, Campinas, SP – Pontes Editores, 2012.

PAVIANI, Jayme. (2016) **Conceitos e formas de violência**. In. MODENA, Maura Regina (org.) **Conceitos e formas de violência**. Caxias do Sul-RS: Educus, 2016, pp. 08-20.

PECHÊUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Tradução: Eni Orlandi – 6ª Edição, Campinas, SP- Pontes Editores, 2012. (1938-1983).

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Flores da escrivainha**. Editora: Companhia das Letras, 2006. Cap: 8.

PERROT, Michelle (tradução Angela M.S. Côrrea). **Minha história das mulheres**. 2. Ed., São Paulo: Contexto, 2012.

PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (orgs.). **Nova história das mulheres no Brasil**. 1. Ed., 1º reimpressão – São Paulo: Contexto, 2013.

PRIORI, Mary Del (org.), PINSKY, Carla Bassanezi (coord. de textos). **História das mulheres no Brasil**. 9. Ed., 2º reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2010.

SAFFIOTTI, Heleieth I. B. **O poder do Macho**. São Paulo: Editora Moderna, 1987.

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR NAS MATERIALIDADES CHARGÍSTICAS: UMA ANÁLISE DISCURSIVA

Dalexon Sérgio da Silva¹

Resumo: Este trabalho analisa o discurso circulado acerca da identidade do professor na atualidade, a partir de um corpus constituído por duas charges, extraídas dos sites: Charges.com e Chargesonline.com, acessadas em 9 de abril de 2018. Objetiva-se analisar o funcionamento da ideologia presentificada nessas charges, bem como, os efeitos de sentido circulados nas condições de produção desse discurso, numa relação constitutiva na historicidade, pela exterioridade, acionada pela memória discursiva. Para tal, este trabalho mobiliza o aporte teórico e analítico da Análise do Discurso de linha francesa, doravante AD, fundamentado principalmente nos estudos de Pêcheux (1969, 1988, 1999) e de Orlandi (2007, 2012, 2005, 2001) no Brasil, dentre outros autores, num diálogo estabelecido com os Estudos Culturais, defendidos por Silva (2014), Hall (2001), Woodward (2000) e Bauman (2005). Nessa interface, os pressupostos teóricos da AD, compreendem as charges como materialidades discursivas, que funcionam como unidades de sentido em relação à situação².

Palavras-chave: Discurso; Sujeito; Memória Discursiva; Identidade

Introdução

Ao observarmos diversos tipos de charges, percebemos que as atuais trazem memórias discursivas acerca da identidade do professor, que embora ressignificadas, apresentam uma regularidade. Observamos que há um conjunto de novas demandas que pressionam os professores a redefinirem seus papéis e tarefas, contribuindo para o surgimento de novas identidades. Para Bauman (2005) a identidade se revela como invenção e não descoberta; é um esforço, um objetivo, uma construção. É algo inconcluso, precário. O refletir sobre se ter uma identidade não ocorre enquanto se acredita em um pertencimento, mas quando se pensa em uma atividade a ser continuamente realizada.

Esse enfoque surge da crise do pertencimento. Desse modo, para o referido autor, a essência da identidade constrói-se em referência aos vínculos que conectam os sujeitos uns aos outros, considerando-se esses vínculos estáveis. Logo, o habitat da identidade é o campo de batalha: ela só se apresenta no tumulto. Não se pode evitar sua ambivalência: ela é uma luta

¹ Doutor em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco em Programa de Doutorado-sanduíche no Exterior (PDSE - CAPES), na Universidade de Lisboa – Portugal.. Membro do grupo de Literaturas e Culturas Lusófonas e Europeias da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. E-mail: dalexon@uol.com.br

² Trabalho apresentado parcialmente no ENDIS – UFPI.

contra a dissolução e a fragmentação, uma intenção de devorar e uma recusa a ser devorada, assim, essa batalha a um só tempo une e divide como inclusão e segregação, misturando-se e complementando-se. Desse modo, ele entende a identidade como mutação permanente.

De uma perspectiva semelhante a de Bauman (2005), demonstrando interesse na identidade cultural, Hall (2001) apresenta o conceito do que denomina "identidades culturais" como aspectos de nossas identidades que surgem de nosso "pertencimento" a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais. O autor entende que as condições atuais da sociedade estão "fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações sociais".

Para Woodward (2000), as charges trazem com regularidade estas práticas sociais. De acordo com Torres (2001), essas práticas democráticas são marcadas pelas formas como os sujeitos as representam socialmente; a escola e os professores têm um papel fundamental na construção dessas práticas. Considerando-se que a noção de democracia implica num conceito de cidadania democrática responsável e que práticas democráticas além de políticas, são também pedagógicas, assim, pode-se projetar os riscos que corre a democracia com o descrédito da figura do professor e o desmantelamento dos sistemas de ensino.

A Análise do Discurso de linha francesa, doravante AD, nesta interface com os Estudos Culturais, centrada principalmente nos estudos de Pêcheux (1969), na Europa e Orlandi (2001) no Brasil, nos traz elementos teóricos e analíticos pertinentes em relação ao sujeito que se observa nesta pesquisa, ao papel da memória e ao discurso em suas condições de produção.

Ao observar tais aspectos demonstrados, questões se fizeram presentes:

- Como o discurso acerca da identidade do professor, nas charges atuais, significa?
- Que efeito de sentidos é produzido a partir do que há em comum entre as charges atuais analisadas?
- Como se apresenta a memória discursiva acerca da identidade do professor nessas charges?
- Será que todas as charges analisadas trazem um discurso já-dito, cristalizado?

A análise do discurso de linha francesa

É no transcorrer dos anos 60 e 70 que afloram na França importantes discussões aprofundadas e rupturas em torno do materialismo histórico de Althusser, da Linguística Estrutural de Saussure e da Psicanálise, com a releitura lacaniana de Freud. Desse modo:

de um lado, com o progresso da Lingüística, era possível não mais considerar o sentido apenas como conteúdo. Isto permitia à análise de discurso não visar o que o texto quer dizer (posição tradicional da análise de conteúdo face a um texto) mas como um texto funciona. De outro, nesses mesmos anos, há um deslocamento no modo como os intelectuais encaram a “leitura”. Este fato pode ser pensado a partir de trabalhos como os de Althusser (Ler Marx), de Lacan (a Leitura de Freud), de Foucault (a Arqueologia), de Barthes (a Relação leitura/escrita). Há o que designo como suspensão da noção de interpretação. A leitura aparece não mais como simples decodificação mas como a construção de um dispositivo teórico. [...], um sentido preciso que leva em conta a materialidade da linguagem, isto é, sua não-transparência e coloca a necessidade de construir um artefato para ter acesso a ela, para trabalhar sua espessura semântica – lingüística e histórica – em uma palavra, sua discursividade (ORLANDI, 2001, p. 21-22) (grifos originais).

É nesse direcionamento que a Análise do Discurso se apresenta como uma desdisciplina, pois é articulada no entremeio de três regiões do conhecimento científico: o Materialismo Histórico, a Lingüística e a Psicanálise. Orlandi (2007) a alcunha assim para substituir *interdisciplinaridade*. A autora recusa essa noção, levando-se em consideração que uma disciplina precisa ser dominante em relação à outra para que a interdisciplinaridade se estabeleça, o que não se configura na análise do discurso de linha francesa, na qual as três teorias em pauta a constituem, de forma paritária. Logo, a AD é de entremeio porque se move no espaço entre a lingüística e as ciências das formações sociais, trabalhando conceitos exteriores ao domínio da lingüística. Ela interroga essas três regiões pelo que não consideram. Nesse ponto,

interroga a lingüística pela historicidade que ela deixa de lado, questiona o Materialismo perguntando pelo simbólico e se demarca da Psicanálise pelo modo como trabalha a ideologia como materialmente relacionada ao inconsciente sem ser absorvida por ele (ORLANDI, 2007, p. 20)

Nesse aspecto, embora a Análise do Discurso tenha a lingüística em sua veia embrionária, dela se afasta por estar filiada a outras regiões do conhecimento. Ela pressupõe a Lingüística, pois compreende a língua como um sistema significante. Para Orlandi (2007) não podemos não estar sujeitos à lingüística, isto é, aos seus equívocos, a sua opacidade, pois não existe neutralidade nem no uso mais cotidiano do símbolo. A autora compreende o discurso como o movimento dos sentidos, lugares provisórios de junção e dispersão, de unidade e de diversidade, de indistinção, incerteza, de hábitos, de ancoragem e de vestígios.

A Análise de Discurso, segundo Orlandi (2007), observa a linguagem a partir da concepção de que a língua é ideologia, e tal atributo a faz significar muitas coisas diferentes. Nesse item, a língua é vista pela análise do discurso de Linha francesa como uma mediação

necessária entre o homem e a realidade natural e social e a mediação é o discurso. Deste modo, sendo o discurso a materialidade específica da ideologia e a materialidade do discurso é a língua, constitui-se, então, uma tríade língua-discurso-história. Nesse ponto, o que a AD tenta compreender é como se produz o trabalho simbólico e ideológico na língua, fazendo com que nela se produzam sentidos.

Nesse ponto, é proveniente da psicanálise a contribuição para que se perceba o deslocamento que ocorre da noção de indivíduo para a de sujeito, constituída na historicidade, na relação com o simbólico. Pêcheux (1969) compreende que não há discurso sem sujeito nem há sujeito sem o atravessamento da ideologia e é assim que a língua faz sentido. Esse sujeito discursivo funciona pelo inconsciente e pela ideologia, pois ele é descentrado e afetado pelo real da história, não podendo controlar o modo como ela o afeta. Para Pêcheux (1969), o discurso é o efeito de sentidos entre locutores, é estrutura e acontecimento.

A análise do discurso de linha francesa foi fortemente influenciada por duas fortes vertentes: do lado do discurso, os conceitos de Michel Foucault e do lado da ideologia, os conceitos postulados pelo teórico Louis Althusser. A partir das análises dos trabalhos desses dois teóricos, Pêcheux (1969), elaborou e consolidou seus conceitos. Dessa maneira, a AD compreende o sujeito como sendo atravessado tanto pela ideologia quanto pelo inconsciente, assim seu sujeito não é *uno* ou do *cogito*, da razão, mas é considerado um sujeito descentrado, cindido, clivado. Ele não se constitui na fonte e origem dos processos discursivos que enuncia, pois esses processos são determinados pela formação discursiva na qual o sujeito falante se inscreve, embora esse sujeito possua a ilusão de ser a fonte ou origem do seu discurso, como bem definiu o autor ao falar dos esquecimentos número um e dois. De acordo com Mussalim (2003), inscreve-se num terreno em que intervêm questões teóricas relativas à ideologia e ao sujeito. Sendo assim,

o sujeito laciano, clivado, dividido, mas estruturado a partir da linguagem, fornecia para a AD uma teoria do sujeito condizente com um de seus interesses centrais, o de conceber os textos como produtos de um trabalho ideológico não-consciente. Calcada no materialismo histórico, a AD concebe o discurso como uma manifestação, uma materialização da ideologia decorrente do modo de organização dos modos de produção social. Sendo assim, o sujeito do discurso não poderia ser considerado como aquele que decide sobre os sentidos e as possibilidades enunciativas do próprio discurso, mas como aquele que ocupa um lugar social e a partir dele enuncia, sempre inserido no processo histórico que lhe permite determinadas inserções e não outras. Em outras palavras, o sujeito não é livre para dizer o que quer, mas é levado, sem que tenha consciência disso (...), a ocupar seu lugar em determinada formação social e enunciar o que lhe é possível a partir do lugar que ocupa (MUSSALIM, 2003, p.111).

Do exposto, a AD entende o sujeito, a linguagem e os sentidos como partes de um todo interacional e indissociável. Seu sujeito é clivado porque é dividido entre o “eu” e “o outro”, e nisso o discurso se configura como a relação entre sujeitos e sentidos entendidos como aquilo que insere o linguístico em articulação com a história, com a ideologia. Nesse trâmite, a AD concebe a linguagem como um lugar de conflito e opacidade que, com a conjunção da história, constitui, por sua vez, um sujeito descentrado, dividido, incompleto.

O papel da memória discursiva

Para a construção do discurso, o sujeito dependerá, constitutivamente, de suas condições de produção, levando-se em consideração que o que garante a especificidade da Análise do Discurso,

(...) é a relação que os analistas do discurso procuram estabelecer entre um discurso e suas condições de produção, ou seja, entre um discurso e as condições sociais e históricas que permitiram que ele fosse produzido e gerasse determinados efeitos de sentido e não outros (MUSSALIM, 2003, p.112).

O conceito de condições de produção é o que formulará e reformulará os procedimentos de análise e o objeto de estudo da AD. Do exposto, as condições de produção é o que caracteriza o discurso e o constituem como objeto de análise. Orlandi (2005) aborda em seus estudos que, na maioria das vezes, os diferentes sentidos encontrados em diferentes enunciados remetem às memórias e às circunstâncias externas, mostrando que o sentido não está apenas nas palavras e no texto propriamente dito, mas na tensão das relações de forças, pois,

os dizeres não são, como dissemos, apenas mensagens a serem decodificadas. São efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz, deixando vestígios que o analista de discurso tem de apreender. São pistas que ele aprende a seguir para compreender os sentidos aí produzidos em relação ao dizer com sua exterioridade, suas condições de produção. Esses sentidos têm a ver com o que é dito ali, mas também em outros lugares, assim como com o que não é dito, e com o que poderia ser dito e não foi. Desse modo, as margens do dizer, do texto, também fazem parte dele (ORLANDI, 2005, p. 30).

Orlandi (2005) salienta que as condições de produção compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação. Também a memória faz parte da produção do discurso. A maneira como a memória ‘aciona’, faz valer as condições de produção, tornando-se fundamental. Podem-se considerar as condições de produção em sentido estrito e têm-se as circunstâncias de enunciação: é o contexto imediato.

É nesse ponto que o sentido não existe em si. Ele é determinado pelas posições ideológicas em que as palavras são produzidas e de que as palavras mudam de sentido de acordo com as posições dos sujeitos que as empregam. Nesse enfoque, a linguagem possibilita o aparecimento de deslocamentos em condições de produção específicas. No entanto, pela natureza incompleta do sujeito, dos sentidos, da linguagem, não há garantia de uma determinada produção de sentidos, ou da geração de um deslocamento específico (ou mesmo de qualquer deslocamento) nessa produção.

Nesse direcionamento, o papel da memória discursiva é constitutivo na produção do discurso. Ressalta-se que este artigo deve ser observado e compreendido à luz da perspectiva da análise do discurso de linha francesa. Assim, assume o conceito de memória discursiva defendido por Pêcheux, ao salientar que:

a memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ser lido, vem restabelecer os 'implícitos' (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível (PÊCHEUX, 1999, p. 52).

Isso posto, para Pêcheux (1999) todo discurso se constitui a partir de uma memória e do esquecimento de outro. Nesse item, os sentidos vão se construindo no embate com outros sentidos. Assim, quando não conseguimos recuperar a memória que sustenta aquele sentido, temos o *nonsense*. Ainda que o falante não tome consciência desse movimento discursivo, ele flui naturalmente. Assim, a memória é o saber discursivo, o já-dito, os sentidos a que já não temos mais acesso, que foram constituídos ao longo de uma história e que estão em nós, sem pedir licença. A memória, compreendida por Orlandi (2001) em relação ao discurso, é tratada como interdiscurso.

Pêcheux (1999) também compreende a memória discursiva, nesse ponto, enfatizada como interdiscurso. De outro modo, é um saber que possibilita que nossas palavras façam sentido. Esse saber corresponde a algo falado anteriormente, em outro lugar, a algo “já dito”, entretanto, ainda continua alinhavando os nossos discursos. Em razão disso, a memória e, conseqüentemente, o interdiscurso são responsáveis diretos pela constituição do sentido, como bem atenta Orlandi (2001, p. 33): “a constituição determina a formulação, levando-se em consideração que só se pode dizer (formular), colocando-se na perspectiva do dizível (memória, interdiscurso)”.

Nesse ponto, a memória surge, então, como questão efetiva que permite o encontro, por exemplo, entre o histórico e o sociológico. Foi essa compreensão quem:

conduziu a abordar as condições [mecanismos, processos...] nas quais um acontecimento histórico [um elemento histórico descontínuo e exterior] é suscetível de vir a se inscrever na continuidade interna, no espaço potencial de coerência próprio à memória (PÊCHEUX, 1984, p. 49).

Acerca disso, Pêcheux (1984), esclarece que a memória deve ser entendida como nos sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas, e de memória do historiador. Para ele, a análise do discurso é uma posição enunciativa que é, também, aquela de um sujeito histórico, pois seu discurso, uma vez produzido, é objeto de retomada, que se esforça por estabelecer um deslocamento suplementar em relação ao modelo. Assim, a memória suposta pelo discurso é sempre reconstruída na enunciação. Como, por exemplo, neste presente trabalho, conforme se pode observar, nas análises, quando a posição-sujeito de professor é mostrada, a produção deste discurso sempre remete por meio de uma memória social aos discursos já circulados acerca da posição-sujeito de professor. Assim, os dizeres estão disponíveis, não no próprio sujeito, mas sim no outro, na memória discursiva.

.Assim, o fato de que exista o outro interno em toda memória é a marca do real histórico como remissão necessária ao outro exterior. Isto é, ao real histórico como causa do fato de que nenhuma memória pode ser um frasco sem exterior. Contudo, para Pêcheux (1999) a memória é muito mais do que uma colagem, uma montagem, uma reciclagem, uma junção. Ela é tudo que pode deixar marcas dos tempos desjuntados que nós vivemos e que nos permite a todo o momento, fazer surgir e reunir as temporalidades passadas, presentes e que estão por vir.

O conceito de identidade nos estudos culturais

Já nos aponta o efeito metafórico do navio atracado num porto que a Análise do Discurso de linha francesa é um navio cheio de pessoas de várias nacionalidades, que atraca em um determinado porto, contudo, ele sempre mudará de porto. Neste trâmite, estabelece o diálogo com outras áreas. Logo, para discutirmos questões concernentes ao sujeito, ao discurso e à identidade, é possível trafegarmos acompanhados dos Estudos Culturais. De acordo com Silva (2003), a identidade se constitui pela diferença, sendo esta, pois, a condição de existência daquela. A identidade e a diferença são, portanto, produtos sociais, que são “fabricados” pela/na linguagem.

Neste aspecto, ele ainda acrescenta:

A identidade e a diferença não podem ser compreendidas, pois, fora dos sistemas de significação nos quais adquirem sentido. Não são seres da natureza, mas da cultura e dos sistemas simbólicos que a compõem. (...) Somos nós que

as fabricamos no contexto de relações culturais e sociais. (SILVA, 2003, p. 76 - 78).

Isso ressalta dizer que a identidade só adquire sentido se relacionada ao outro, ao que está noutra lugar e nos discursos sociais em que é produzida, assim como mostra sua indissociável relação com a Historicidade. Do exposto, fica evidenciado que tanto a AD quanto os Estudos Culturais compreendem a identidade como uma construção discursiva, constitutiva na historicidade, o que permite e favorece o amigável diálogo entre a AD e os Estudos Culturais. No que se refere, ainda, à identidade, é salutar destacar que na sociedade atual, contemporânea, não há mais a compreensão de uma identidade rígida, unificada, entende-se que as identidades estão em permanentes movimentos, são cambiantes. Assim:

as identidades ganharam livre curso, e agora cabe a cada indivíduo, homem ou mulher, capturá-las em pleno vôo, usando os seus próprios recursos e ferramentas. O anseio por identidade vem do desejo de segurança, ele próprio um sentimento ambíguo. Embora possa parecer estimulante no curto prazo, cheio de promessas e premonições vagas de uma experiência ainda não vivenciada, flutuar sem apoio num espaço pouco definido, num lugar teimosamente, perturbadoramente, "nem-um-nem-outro", torna-se a longo prazo uma condição enervante e produtora de ansiedade. Por outro lado, uma posição fixa dentro de uma infinidade de possibilidades também não é uma perspectiva atraente. Em nossa época líquido-moderna, em que o indivíduo livremente flutuante, desimpedido, é o herói popular, "estar fixo" - ser "identificado" de modo inflexível e sem alternativa - é algo cada vez mais malvisto (BAUMAN, 2005 p. 35).

Nesta compreensão, torna-se fundamental frisar que não há identidade sem sujeito, assim como também não há sujeito sem discurso. Logo, tanto a AD quanto os estudos culturais também dialogam na compreensão de um sujeito não individualizado, empírico, mas um ser do discurso. Logo, um sujeito clivado, múltiplo, disperso, de semelhante modo às suas identidades. A identidade é um processo cultural, construída nos discursos sociais que circulam na sociedade.

É neste aporte que Hall (1997), afirma que a identidade “é definida historicamente, e não biologicamente.” a identidade é uma "celebração móvel": formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam, isto é, as identidades são posicionamentos que assumimos, pois são históricas, materializadas em circunstâncias e experiências vividas. Assim, sendo o sujeito é interpelado em seu fazer histórico-social e a identidade é construída e cambiante, de acordo com Hall (2007, p. 13): “através de diferentes discursos, práticas e posições interligadas ou antagônicas” O que significa afirmar que não são as (in)formações genéticas que faz o sujeito ser ou sentir-se professor, mas sua posição marcada pela historicidade denunciada a partir de uma memória

discursiva, presentes nas condições de produção deste discurso circulado na mídia como sua identidade presente nas charges atuais, objeto de estudo deste artigo.

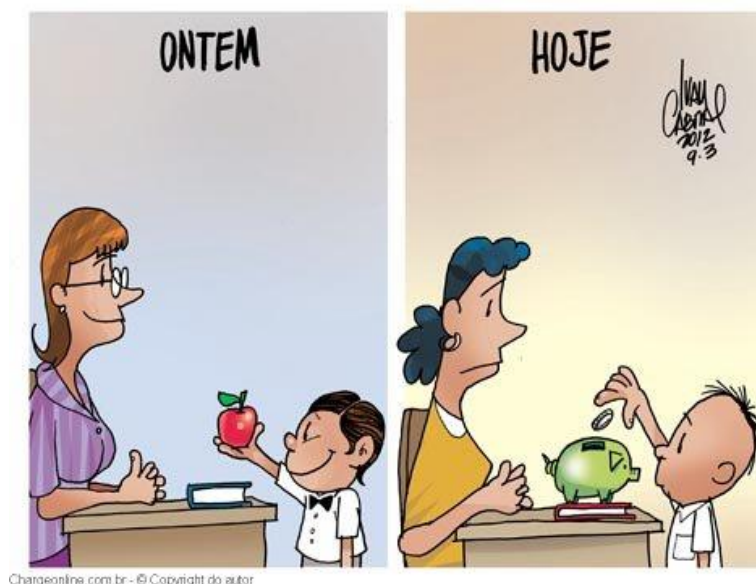
Metodologia

A partir da posição teórica e analítica da Análise do Discurso de Linha francesa, dialogando, principalmente, com Pêcheux (1993), Orlandi (2001), Bauman (2005), Hall (2001), selecionaram-se duas charges de um corpus constituído por 30 (trinta) charges, retiradas dos sites: Charges.com e Chargesonline.com, acessado em 2 de março de 2018. O critério de escolha foi selecionar charges que apresentam um discurso acerca do professor. Como em se tratando de Análise do Discurso de Linha francesa, não se objetiva um grande quantitativo dos dados, mas sim, a regularidade do fenômeno pesquisado, este trabalho assume-se como de cunho qualitativo.

Análise de um corpus discursivo

É interessante observar como a identidade do professor é mostrada nas duas charges seguintes:

CHARGE 1



CHARGE 2



Ao observar essas duas charges, é preciso acionar Pêcheux (1969), para destacar a compreensão de que o sujeito na Análise do Discurso pechetiana é visto como um lugar social, como uma posição. Segundo Mussalín (2003), o sujeito passa a ser concebido como aquele que desempenha diferentes papéis de acordo com as várias posições que ocupa no espaço interdiscursivo. Nesse viés, pode-se falar em posição-sujeito ou também em função. Por isso, observamos a posição-sujeito de professor e como esta função significa na historicidade.

Como se pode observar nas duas charges, a posição-sujeito de professor nos é apresentada num discurso de forma a provocar efeito de sentidos negativos. Como bem definiu Pêcheux (1997, p. 82): “discurso é o efeito de sentido entre locutores”. Na charge 1, temos como condições de produção do discurso uma professora recebendo uma maçã de um aluno (ontem) e uma moeda dele (hoje).. Na charge 2, temos um assaltante que desiste do assalto ao saber que o assaltado se trata de um sujeito que exerce a função social de professor. Isto é, temos nas duas charges efeito de sentidos negativos relacionados à posição-sujeito de professor, da sua identidade docente.

Conforme já apresentado no aporte teórico, para Silva (2003), a identidade se constitui pela diferença, sendo esta, pois, a condição de existência daquela. Ao dizer: “*sou nordestino*”, estou dizendo também: “*não sou sulista*”, “*não sou europeu*” e assim por diante. O autor acrescenta que as identidades não existem espontaneamente no mundo cultural, mas a identidade e a diferença são produtos sociais, “fabricados” pela /na linguagem. De acordo com ele:

A identidade e a diferença não podem ser compreendidas, pois, fora dos sistemas de significação nos quais adquirem sentido. Não são seres da natureza, mas da cultura e dos sistemas simbólicos que a compõem. (...) Somos nós que as fabricamos no contexto de relações culturais e sociais. (2003, p.76 -78).

Por tal motivo, percebe-se nas duas charges que a circulação da identidade do professor é constituída nas condições de produção que favorecem a diferença entre as identidades. Isto é, na charge 1, a posição sujeito de professor nos é apresentada numa relação social com um sujeito-aluno, na charge 2, com o sujeito-assaltante, ladrão. Contudo, nas duas charges analisadas, o sujeito-professor aparece sempre ocupando uma posição inferiorizada: *“aquele que precisa de uma ajuda financeira e aquele que não tem nada para ser assaltado”*.

Assim, as duas formas de apresentação da identidade docente nas charges analisadas provocam um forte descrédito da figura do professor, de sua identidade, sugerindo uma crise atual da identidade docente, de acordo com Bauman (2001). A constituição dessas charges favorece uma apresentação da posição-sujeito de professor que demonstra uma imagem humilhante deste profissional.

É interessante perceber o importante papel da memória discursiva presente como elemento constitutivo nestas duas charges. Na charge 1, a memória discursiva aciona saberes que não estão explícitos na charge, contudo por meio das pistas linguísticas, presentes no diálogo entre a professora e o aluno, no uso dos termos linguístico *ontem* e *hoje*, tem-se ressoando algo que é dito noutra lugar, na exterioridade, ao marcar pela historicidade o efeito de sentido de mudança de posição, do professor que recebia a maçã como um presente carinhoso e passa a receber moedas, com efeito de semelhanças ao evento social de se dar esmolas a um mendigo, pois tal efeito é cristalizado na sociedade como usual de um sujeito que fala a partir da posição social de pedinte de esmolas. É interessante observar que o aluno deposita no minhaeiro o que há de menor valor em dinheiro, que são as moedas.

Tal situação nos remete a Orlandi (2005) ao salientar que as condições de produção compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação. Também a memória faz parte da produção do discurso. A maneira como a memória ‘aciona’, faz valer as condições de produção, tornando-se fundamental. identidade docente não lhe permite uma boa condição financeira para pagar esse valor.

Nesse direcionamento, na charge 2, o papel da memória discursiva também é constitutivo na produção do discurso. Assim, como salienta Pêcheux, no corpo teórico deste artigo, ao apontar que

a memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ser lido, vem restabelecer os ‘implícitos’ (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível (PÉCHEUX, 1999, p. 52).

Logo, ao apresentar um sujeito mascarado com uma arma em punho, a memória discursiva revela os “implícitos”, dialogando com a exterioridade, acerca da posição-sujeito de ladrão, assaltante. É importante frisar que é a ideologia materializada neste discurso quem dá o efeito de evidência que naturaliza a compreensão de que um sujeito de máscara e arma em punho apontando pra outro sujeito, é um assaltante.

Isso posto, para Pêcheux (1999) todo discurso se constitui a partir de uma memória e do esquecimento de outro. Assim, a memória é o saber discursivo, o já-dito, os sentidos a que já não temos mais acesso, que foram constituídos ao longo de uma história e que estão em nós, sem pedir licença. Desse modo, percebe-se que, nas duas charges apresentadas, há esquecimentos, silenciamentos, pois ao se mostrar, em sua identidade docente, a posição-sujeito professor como: “o coitadinho”, “o que precisa ser ajudado”, “o carente”, não se mostra a posição-sujeito professor com um efeito de valoração social positiva, não se mostra como aquele que capacita a todos os outros sujeitos sociais em suas posições profissionais, por exemplo. Tais valores são esquecidos, silenciados nas charges e o que se aflora é a identidade docente marginalizada, pois aparece sempre à margem das outras posições-sujeitos: o aluno, a empregada doméstica e o assaltante.

Do exposto, pode-se observar como compreende Pêcheux (1993) um acionamento de memórias que, dentre outros diálogos e observações, apontam para uma sintonia entre exercer a posição-sujeito de professor e, não ter dinheiro, que chega ao ápice da desmoralização social, do descrédito na figura docente, de uma identidade desvalorizada, por meio das pistas linguísticas, que dialogam com a exterioridade, quando o assaltante chega a pedir desculpas ao professor pelo assalto: -“*Pô, desculpa, aí, toma um trocado*”. Vale salientar que tal frase é dita mostrando o ladrão com o dinheiro numa mão, para dar ao professor e, com a arma na outra mão. Assim, nas duas charges, na relação de poder, o sujeito-professor sempre aparece com uma identidade passiva, numa relação de poder sempre inferior ao outro. Assim, o sujeito aluno oferece ao sujeito-professor, o que há de menor valor no dinheiro, uma moeda, que faz com que a professora fique silenciada.

No que se refere à identidade, para o sociólogo Bauman (2005: p. 96), “nosso mundo fluido exige que as identidades não sejam permanentes”. Essa é uma condição da vida moderna. Logo, a identidade é sempre plural. Somos, segundo o teórico em pauta, consumidores de identidades. Desse modo, a empregada doméstica mostra que trocou a posição-sujeito de professor para a posição-sujeito de empregada doméstica, justamente por não conseguir honrar suas dívidas na função docente. Assim, produz-se nas duas charges um efeito de evidência de ser professor e não ter dinheiro. Ressalta-se, ainda que nas duas charges a posição-sujeito de

professor é mostrada identificada à posição-sujeito de coitadinhos, de menos favorecidos, já que nelas os próprios sujeitos assumem tal posição de identificação ao dizerem: Calma, calma, sou professor” e ao se mostrar o professor recebendo moedas de um aluno.

Considerações finais ou efeito de fim

Por meio das análises realizadas acerca do discurso, do sujeito-professor, da memória e da identidade, já que a relação entre sujeito, discurso e identidade é constitutiva, pois a identidade está atrelada a um sujeito e os sujeitos são constituídos discursivamente também, foi possível compreender que as charges atuais procuram estabilizar, fixar e normatizar a identidade do sujeito-professor, por meio de símbolos que são repetidos continuamente e que os mesmos fazem parte de uma rede de memórias que o tempo todo é retomada e ressignificada nas charges analisadas.

Nesse jogo de representações há sempre uma relação de poder na qual a identidade docente representada está sempre sujeita aos valores atribuídos a ela por quem a representa. Assim, as análises das charges apontaram para um forte efeito de descrédito e de crise da identidade docente atual.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro : Zahar, 2005.

_____. **Modernidade líquida**. Trad. bras. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 5 ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. **A centralidade da cultura**: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n°2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

_____. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2007

MUSSALIN, F. Bentes, A. C. (org.). **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras. Vol. 3. São Paulo: Cortez, 2003.

ORLANDI. Eni P. **Discurso e texto**: formação e circulação dos sentidos. Campinas: Pontes, 2001.

_____. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. Campinas: UNICAMP, 2007.

_____. **Análise do Discurso**: princípios & procedimentos. São Paulo: Pontes, 2005.

PÊCHEUX, Michel. (1969). In: GADET & Hack. **Por uma análise automática do discurso**. Campinas: Ed. da Unicamp, 1990.

_____. Papel da memória. In: ACHARD, P. et AL. (Org.). **Papel da memória**. Tradução e introdução de José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999, p. 49-57.

_____. Rôle de la mémoire. In: MALDIDIÉ, D. (Org.). **Histoire et Linguistique**. Paris: Editions de La Maison des Sciences de l'Homme, 1984.

_____; FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). In: GADET, F.; HACK, T. (Orgs). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Unicamp, 1993.

SILVA, T. T. (org.). **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 2 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2003

TORRES, C. A. (2001). **Democracia, educação e multiculturalismo**. Dilemas da cidadania em um mundo globalizado. Petrópolis: Vozes.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: uma introdução teórico e conceitual. In SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e Diferença**. A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

O BATOM VERMELHO COMO INSTRUMENTO DE MILITÂNCIA: UMA ANÁLISE DO CLIPE SURVIVOR DE CLARICE FALCÃO

Breno da Silva¹

Ketiley Giovana Araújo Menezes²

Samuel Barbosa da Silva³

Resumo: A Análise do Discurso (AD) trabalha com a relação língua-discurso-ideologia, entendendo o discurso como prática de linguagem, a língua como usual e não um sistema abstrato e a ideologia como um sistema de ideias que funcionam a partir dos aparelhos ideológicos. Considera, pois, o discurso enquanto uma prática de linguagem que não é neutra, e está substantiada pelos dispositivos de análise. A vertente teórica não considera o discurso apenas como a fala, mas sim tudo aquilo que reverbera e se localiza na condição de movimento. É nesse sentido que trabalharemos aqui pensando o corpo da mulher em discurso, usando como materialidade recortes do Clipe Survivor, da cantora e atriz Clarice Falcão, buscando entender, a partir da formação discursiva, como o corpo está constituído a partir de uma condição dada pela sociedade patriarcal, conservadora e capitalista, que vê essa mulher sobre uma ótica taxativa e reducionista. Esta ótica limita a lugares que ela pode e não pode ocupar, dando condições para que se constitua enquanto o que espera de uma mulher. Deste modo, este escrito tem como finalidade, a partir da AD de Pêcheux, entender como que esse corpo é julgado e como que um acessório estético é utilizado em forma de militância por esse corpo e para esse corpo, pensando quais os sentidos estão em funcionamento. Como base teórica para a elaboração do escrito, dialogaremos com Althusser (s/d), Orlandi (2012), Perrot (2012), Pinsky (2013), Saffioti (1987) e Pêcheux (1975).

Palavras-chave: Corpo, Discurso, Mulher, Feminismo.

Introdução

Falar do corpo da mulher e do objeto estético como instrumento de militância é acionar discussões que saem do comodismo e procurar entender como que os discursos voltam ressignificados, fazendo sentido perante a sociedade em questão. Perceber os efeitos produzidos pela utilização do batom, que está funcionando como instrumento de militância, é pensar como que é instituído socialmente a cor vermelha e como ela é atribuída a mulher, além de refletir como a militância dos movimentos feministas, no decorrer dos anos, tem contribuído para desconstruir tais estereótipo e possibilitar que reflexões acerca do assunto sejam

¹Graduando do curso de Letras- Língua Portuguesa da Universidade Federal de Alagoas- Campus do Sertão. E-mail: brenn.silva.y@gmail.com

² Graduanda do curso de Letras- Língua Portuguesa da Universidade Federal de Alagoas- Campus do Sertão. E-mail: araujokeka99@gmail.com

³Professor orientador, Doutorando pela Universidade Federal de Alagoas. E-mail: samuca.bs@gmail.com

asseguradas. Quando a mulher se apropria desse e o utiliza, é colocada como puta⁴, e quando não há essa utilização é considerada “recatada e do lar”.

Tendo como vertente teórica a Análise do Discurso de Pêcheux, a presente análise será feita com base nos questionamentos dos discursos que são proferidos em relação ao corpo da mulher e o batom vermelho, que são utilizados no clipe como instrumento de militância por parte da mulher em sociedade, e a partir disso, procurar pensar como que o efeito disso na sociedade patriarcal e conversadora é carregado de impactos negativos, uma vez que o batom vermelho é visto como algo que foge do padrão estabelecido para as mulheres em sociedade.

Como corpus de análise, o clipe *Survivor* (2015), de Clarice Falcão, traz mulheres utilizando o batom vermelho enquanto cantam versos em forma de resposta para os discursos do modelo hegemônico. Estes discursos estão carregados de ideologias e acabam por mostrar os lugares sociais que se espera que homens e mulheres ocupem, além de indicar quem tem direitos no modelo hegemônico já estabelecido e sustentado pelo sistema. Desse modo, através da AD é que procuramos entender os efeitos desse batom vermelho como instrumento de militância, utilizado para abordar temáticas como padrões estéticos, diversidade sexual, orientação sexual e silenciamento. A partir disso, o que se procura é compreender como que as imagens do clipe trazem marcas de uma construção social que perdura até os dias de hoje, levando em consideração o ano que o clipe foi lançado e toda a trajetória de luta dos movimentos feministas para que tais discursos ganhem novos nortes e comecem a ser ressignificados e problematizados. Pensar, também, essa relação do discurso com o lugar das relações de gênero, entendendo porque que esses discursos ainda se sustentam e corroboraram para as mais variadas questões nesse âmbito.

Análise de discurso: situando a vertente teórica

A Análise de Discurso (AD) de vertente francesa começou a protagonizar os palcos dos estudos linguísticos com Michel Pêcheux, na década de 60, vindo para o Brasil com os estudos de Eni Orlandi. A vertente teórica se fundamenta em compreender a relação em três campos disciplinares: A Linguística, que busca estabelecer a junção de sentido e sua historicidade; o Marxismo, entendendo a relação de capital e sujeito; e a Psicanálise, que trabalha pelo viés da ideologia como materialidade que dialoga com o inconsciente. Procura, desta forma, entender o elo entre língua, sujeito e ideologia.

⁴“(…) historicamente a cor vermelha utilizada pela/na mulher é associada a prostituição (...) não é socialmente aceitável e com isso ela é marginalizada e colocada, mais ainda, enquanto corpo objetificado.” (Barbosa, 2018).

Orlandi (2012) afirma que a Análise de Discurso considera que “a língua tem sua ordem própria, mas só é relativamente autônoma (...), a história tem seu real afeto pelo simbólico e (...) o sujeito de linguagem é descentrado pois é afetado pelo real da língua e o real da história”. Com isso, a língua imbrica as relações que se fixam e estão em consonância para moldar o sujeito no meio que ele está imerso. Pela AD, é possível notar como que a ideologia contribui para formar o sujeito, já que o mesmo, como afirma Pêcheux (1975), é interpelado pelas ideologias, sendo desta maneira que a língua faz sentido.

A AD trabalha a relação língua-discurso-ideologia, compreendendo o discurso como prática de linguagem, a língua como usual e não um sistema abstrato e a ideologia como a condição para a constituição dos sujeitos e dos sentidos, que funciona a partir dos aparelhos ideológicos⁵ como uma formação para indivíduos em sociedade. Nesse sentido, a AD considera o discurso enquanto uma prática de linguagem que não é neutra, e está substantiada por alguns dispositivos de análise, a saber: a formação discursiva, a ideológica e a de sujeito, as condições de produção, os esquecimentos, os apagamentos e o interdiscurso. Esses dispositivos nos permitem entender como que linguagem está materializada na ideologia e como ela se manifesta na língua, entendidos a partir da base teórica pecheutiana.

Com isso, o corpo também funciona como materialidade discursiva e pensado como discurso, uma vez que a AD não considera o discurso apenas como a fala, mas sim tudo aquilo que reverbera e se localiza na condição de movimento. O corpo em discurso é possibilitado para entender, a partir da formação discursiva, como ele se localiza em uma “formação ideológica dada, em uma conjuntura sócio-histórica dada e que determina o que pode e deve ser dito” (Orlandi, 2012, p.43). Com isso, analisar os sentidos formados a partir de um corpo humano e a sua desenvoltura em uma sociedade patriarcal, conversadora e capitalista é concluir que esse corpo – e esse sujeito- está suscetível e constituído a partir das formações, e estará sendo a todo momento assujeitado por esses discursos e os aparelhos ideológicos em funcionamento.

O corpo aqui em análise é o corpo da mulher⁶, que está constituído a partir de uma condição dada pela sociedade patriarcal, conservadora e capitalista que vê essa mulher sobre uma ótica taxativa e reducionista. Esta ótica a limita a lugares que ela pode e não pode ocupar, dando condições para que se constitua enquanto o que espera de uma mulher. Silva e Araújo (2017), ao discutirem sobre a representação feminina em uma obra literária, afirmam que:

⁵Para maiores leituras: *Ideologia e aparelhos ideológicos do estado*, L. Althusser.

⁶ Quando falamos da mulher pela perspectiva de gênero utilizamos bases de Louro (1997) no livro *Gênero, Sexualidade e Educação*. Entendemos gênero pensando as identidades e as construções. A mulher abordada aqui é a mulher cis.

“a mulher é vislumbrada sob uma ótica taxativa, reduzindo suas atuações ao casamento e ao lar. A conceituação desses fatos converge para a criação da imagem da mulher *pura*, que tem o casamento e a maternidade como uma condição para a qual é destinada, uma vez que esses fatores constituem a sua *feminilidade*.”

Em procedência disso, o corpo dessa mulher é colocado a partir de um ideal de feminilidade que deve seguir tais regras, e quando uma mulher se nega a sustentar essa condição e passa a fazer do seu corpo um instrumento de aversão a esse sistema é estigmatizada e colocada a margem. A partir da AD, portanto, é possível entender como que esse corpo é julgado e como que um acessório estético é utilizado em forma de militância por ele, percebendo que os sentidos estão em funcionamento.

A mídia e a construção de sentidos

O YouTube é atualmente uma das plataformas digitais mais influentes, possuindo um público consumidor gigantesco. Pensar nessa proporção é ver a importância que muitos canais assumem ao apresentar conteúdos que se desenvolvam dando lugar a diferentes discussões e fazendo uso da visibilidade que ganham para colocar em pauta assuntos que são frequentemente camuflados em diferentes contextos. A produção de conteúdos de mídia por esse viés contribui de maneira essencialmente construtiva para a formação de identidades individuais e coletivas, funcionando como uma interpretação da realidade e/ou contestação ou modificação da mesma.

Em 2015, a cantora e atriz Clarice Falcão publicou em seu canal no YouTube uma versão da música *Survivor (sobrevivente)*, consagrada pelo grupo Destiny's Child. No clipe em questão, produzido por Célio Porto em parceria com a cantora, Clarice canta os versos da música acompanhada de uma diversidade de mulheres, de diferentes idades, etnias, sexualidades, etc. Mas elas não assumem necessariamente o protagonismo do clipe, já que esse papel é ocupado pelo batom vermelho, que ganha destaque no desenrolar do clipe ao ser usado pelas mulheres que o compõem da maneira que elas desejam.

Quanto a esta dinâmica, Clarice afirma em reportagem ao G1: “o batom vermelho é o que a gente quiser que ele seja. Demos um batom vermelho para cada uma das mulheres e nada foi dirigido. A magia toda veio delas.”⁷ Como resultado, o clipe se desenrola como um manifesto feminista, usando o batom como instrumento para ilustrar a interpretação que cada mulher presente no projeto tem acerca da música, que por si só tem uma letra essencialmente poderosa, já que exalta a força e autonomia das mulheres após o término de um relacionamento. Assim,

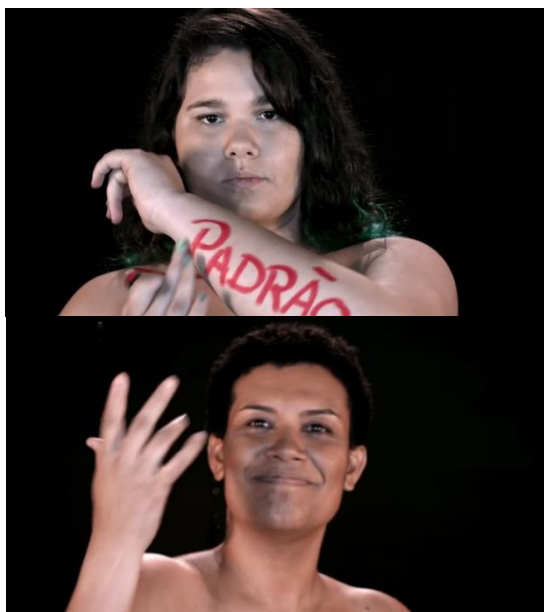
⁷ Para maiores leituras acesso ao site do G1: <<http://g1.globo.com/musica/noticia/2015/11/clarice-falcao-fala-de-clipe-batom-vermelho-e-o-que-quisermos-que-seja.html>>.

com o batom em mãos, as mulheres engajadas no projeto passam a construir sentidos ao longo do clipe, utilizando-se do corpo enquanto uma materialidade discursiva.

Escolheu-se trabalhar com o clipe *Survivor* justamente pela maneira que o projeto se desenvolve, utilizando o corpo enquanto uma materialidade discursiva em que o batom significa. Para a análise, foram selecionados alguns recortes que tratam de temas específicos, nos quais as mulheres neles atuam colocam em questão assuntos que direta ou indiretamente estão atrelados às vivências femininas em sociedade, utilizando o corpo como suporte para denuncia-los e evidencia-los.

Sobreviventes: o batom vermelho e diferentes vivências

A partir das categorias de análises da AD é possível pensar o lugar que é imposto ao corpo feminino ao longo da história, já que este normalmente é atrelado a maternidade e ao lar como condições naturais, como critérios de feminilidade que limitam esses corpos. Diante disso, é de fundamental importância reconhecer a atuação de diferentes vertentes dos movimentos feministas, que lutaram e lutam pelo reconhecimento de mulheres em diferentes esferas, que vão desde ambientes públicos à privados. Esses movimentos trouxeram diferentes contribuições, já que durante todo o tempo as mulheres foram colocadas como coadjuvantes, e graças as organizações, começaram a ocupar outros espaços e ter voz em outros campos. É nessa perspectiva que as materialidades abaixo trazem esses gritos em forma de militância, carregadas da coragem e persistência herdadas dos movimentos feministas.



Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NlxFf40Lqx4>

A primeira materialidade discursiva apresentada acima coloca em evidência o conceito “padrão”. No vídeo, a mulher apresentada acima tem a palavra estampada no braço, borrando-a na tentativa de manchar ou apagar o escrito. Nesse ponto, é importante se pensar de que padrão se trata: seriam padrões estéticos ou de comportamento? Ambos se fazem pertinentes, já que estão frequentemente associados à feminilidade e são pensados a partir do contexto histórico e cultural em que se situam.

Pensando por uma perspectiva estética, o corpo é associado ao consumo, algo extremamente reforçado por grandes veículos de mídia e mercado. Desta forma, é possível pensar o corpo feminino como algo que é definido socialmente, isto é, construído a partir da valorização de uma padronização do belo. Esta perspectiva deixa a margem todos os corpos que não se alinham ao que se prega como bonito. A partir das condições de produção amplas, considerando o socio-histórico e o ideológico e fazendo uma ponte com o interdiscurso, é possível entender que muitos corpos fogem desse padrão, impondo-se como máquinas de guerra para problematizar o padrão de feminilidade, para assim tentar desconstruir o que uma sociedade e qualifica, que coloca o não-padrão como marginalizado.

Ao tempo que o batom é apresentado enquanto protagonista do projeto, nem todas as mulheres fazem o uso do cosmético na produção. Isso é apresentado no videoclipe em um outro momento, quando uma das mulheres presentes não faz o uso do batom, o que pode ser conferido na segunda materialidade discursiva apresentada acima. Nela, a mulher segura o batom e lança um sorriso irônico, jogando-o posteriormente para trás. Com isso, percebe-se que o batom não é um cosmético que faz parte da vida de todas as mulheres, e que o fato de não o usar não as torna menos mulheres. A grande problemática é quando se associa a feminilidade ao uso desses produtos, atrelando-a a uma ótica essencialmente consumista e condicionada.



Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NlxFf40Lqx4>

O videoclipe coloca em questão também a diversidade sexual e de gênero, o que pode ser notado nas materialidades discursivas apresentadas acima. Na primeira delas, a diversidade de gênero é apresentada como uma discussão silenciada desde muito tempo e quando

problematizada é instituída a partir de discursos religiosos⁸ e conservadores que limitam a existência do ser humano através do sexo biológico, fazendo com que não sejam debatidas questões que digam respeito a orientação sexual e identidade de gênero⁹. Falar sobre as questões de gênero é, também, possibilitar a desconstrução da noção que pensa homens e mulheres a partir do sexo biológico, fazendo entender os gêneros como construção social. Isso pode ser pensado a partir da famosa, e também polêmica, afirmação de Simone de Beauvoir (1980): “não se nasce mulher, torna-se mulher”, entendendo que gêneros se dão a partir de uma construção social, não por uma questão biológica, como é sustentado pelos discursos dos aparelhos ideológicos na sociedade em vigor. Entender que não se nasce mulher, pensando o sujeito que fala nessa pesquisa, é trazer à tona que a biologia não determina, que uma vagina não condiciona e não deve ser usada para limitar os campos que esse corpo pode ocupar.

Já a segunda delas apresenta o termo “sapatão” estampado no peito, que está diretamente associado a corpos homoafetivos que fogem ao ideal esperado. O termo em questão é dirigido a mulheres lésbicas e bissexuais que estão fora da caixa dada pela sociedade. O termo foi popularizado na década de 70 com uma das famosas marchinhas do apresentador de TV Abelardo Barboza, conhecido por seu nome artístico “Chacrinha”, na qual eram cantados os versos “*Maria Sapatão, Maria Sapatão, de dia é Maria, de noite é João*”. É perceptível que quando a palavra sapatão é usada de maneira pejorativa é reforçada a noção de que toda mulher que está nesse “não-padrão” tem em suas características aspectos do masculino. Cria-se, a partir disto, o estereótipo de que toda mulher lésbica ou bissexual tem que ter alguma presença do masculino em seu corpo, de forma a validar a sua orientação sexual, o que é uma ideia equivocada, uma vez que, a orientação sexual está desligada do que se entende por identidade de gênero. Ademais, quando a expressão é pejorativa acaba marginalizando mais ainda as lutas e o dificultando o reconhecimento por parte de uma sociedade conservadora, que por sua vez, acredita nos padrões pré-estabelecidos pelos aparelhos dominantes.

⁸Que estão sustentados nos aparelhos ideológicos e que acabam exercendo, pela ideologia dominante, discursos prontos e ressignificados, fazendo com quem, esses debates sejam cada vez mais silenciados e implantados sem bases teóricas.

⁹ Conceitos entendidos a partir do Scott (1989) e Louro (1997).



Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NlxFf40Lqx4>

A última materialidade discursiva coloca em evidência a posição que a mulher ocupa na conjuntura social e em diferentes espaços: um corpo frequentemente silenciado, colocado sempre enquanto coadjuvante, dificilmente enquanto protagonista. Na materialidade discursiva, o batom marca um X na boca da mulher como forma de bloqueio, como protesto ao silêncio. Quando se pensa na posição que homens e mulheres ocupam em sociedade, é perceptível que são criadas características que definem o que é ser homem e o que é ser mulher nesses espaços, isto é, quem tem direito a voz e quem tem esse direito negado. Dizer isto é pensar em como se criam certas expectativas acerca de como cada um deve se comportar em determinadas situações, já que agir de tal forma pode incluir ou colocar este corpo a margem. Essas expectativas são fundadas em uma ótica patriarcal que coloca o corpo feminino enquanto uma propriedade do seu pai e, após o casamento, do seu marido.¹⁰

A monopolização dos espaços que o homem ocupa deixa o corpo feminino silenciado em diferentes aspectos. É possível, a exemplo disso, colocar em questão termos como mansplaining (homem explica) e o maninterrupting (homem interrompe), usados para sinalizar atitudes que são sutilmente praticadas e que contribuem para que o silenciamento seja colocado em prática. Pensar porquê da voz feminina ser frequentemente interrompida ou ser colocada a prova em ambientes públicos, e como isto está diretamente ligado a expectativa, é entender que os corpos, assim que nascem, já tem um lugar e posição de fala a ser seguidos enquanto norma. Isto se dá porque a posição que a mulher ocupa em uma sociedade essencialmente capitalista e patriarcal é reduzida aos papéis de mãe, mulher e esposa. Esse silenciamento é notado em todos os espaços, já que a mulher é sempre reduzida a esses três lugares, sendo silenciada, tendo sua voz coberta pela do companheiro e assumindo sempre o papel de coadjuvante.

¹⁰ Para maiores leituras, ver: *O poder do macho* de Helena Saffioti (1987).

Considerações atuais

Em procedência disso, com a Análise de Discursopecheuxtiana (AD) conseguimos perceber que a linguagem não é transparente, que os sujeitos não estão isentos da ideologia e que a língua está carregada de sentidos. Ademais, percebe-se também que o que interessa não é apenas o que está dito na materialidade, e sim aquilo que não foi dito, aquilo já-dito e o efeito de tudo isso perante o que está posto. A AD pecheuxtiana proporciona que tais discursos sejam analisados e questionados, através do tripé língua-sociedade-ideologia, fazendo se notar que não estão desconectados um do outro, mas, ao contrário, estão dialogando. Trazer o corpo da mulher para se pensar o padrão estético, a orientação sexual e os critérios de feminilidade e o silenciamento, é fazer com que todas essas questões possam ser problematizadas eo lugar de protagonista seja dado a este corpo, para que as lutas que estão sendo travadas há muito tempo sejam cada vez mais expandidas e desabrochadas.

Quando se pensa em um corpo que nunca protagonizou e está sendo usado como máquina de guerra, compreende-se que as lutas e as militâncias têm dado retorno e causado inquietação em um corpo que vem sendo objetificado, sexualizado e marginalizado por uma sociedade capitalista, patriarcal e conservadora. Problematizar essas questões é justamente procurar entender esses efeitos e a utilização desse batom vermelho como instrumento de militância, e a partir disso, compreender como que as imagens apresentadas no clipe trazem marcas de uma construção social que perdura até os dias de hoje. Para que tais discursos ganhem novos nortes e comecem a ser ressignificados e problematizados cada vez mais, é necessário abrir campos para debates como esses, e, com isso, entender essa relação do discurso com o lugar das relações de gênero. O clipe em questão, assim como este escrito, é só um pontapé para que muita coisa seja pensada, debatida e ressignificada, seja nos diferentes veículos de mídia, na universidade ou em tantos outros ambientes propícios ao diálogo.

Referências

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do estado**. Editorial: Presença Martins Fontes. Tradução: Joaquim José de Moura Ramos.

ARAÚJO, Giovana; SILVA, Breno: **A representação feminina no romance *a morte de paula d.*, de Brisa Paim**, 2017.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo: A experiência vivida**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

Disponível :<https://www.youtube.com/watch?v=HDK_3yCMrIw>. **Acesso em 10 de setembro de 2018.**

FALCÃO, Clarice: **Survivor**.

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=NlxFf40Lqx4>>

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 10 º Edição, Campinas – SP, Pontes Editores, 2012.

PERROT, Michelle (tradução Angela M.S. Côrrea). **Minha história das mulheres**. 2. Ed., São Paulo: Contexto, 2012.

PÊCHEUX, Michel: **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio / Michel Pêcheux**; tradução: Eni Pulcinelli Orlandi [et al.] 2.ed. --Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1995.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **O poder do Macho**. São Paulo: Editora Moderna, 1987.

**Estudos sobre
o ensino da
literatura**



A POESIA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA PROPOSTA DIDÁTICA

Ginete Cavalcante Nunes¹

Resumo: Este trabalho objetiva apresentar algumas considerações e resultados de pesquisa a respeito de como tem sido realizado o trabalho com o texto poético nos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, discutindo aspectos necessários à prática e ensino de literatura no ensino fundamental, destacando a importância do ensino de leitura de poesia em sala de aula, bem como a significância da sistematização desse gênero nesta etapa de ensino. Nesse contexto, percebe-se que, na maioria das vezes, há uma tendência de o poema ser apresentado na escola e no livro didático como mero pretexto para análise gramatical ou questionamentos sobre o aspecto formal como rima, métrica e etc. Para discorrer sobre o tema, utilizou-se como base teórica, os trabalhos de Cosson (2006 e 2014), quanto ao tratamento do letramento literário; as reflexões a respeito do ensino de literatura de Pinheiro (2002) e Sorrenti (2007), especificamente sobre ensino de poesia; e outros de forma geral, sobre ensino de literatura. Dessa maneira, nosso interesse envolto nesta pesquisa, busca também apresentar uma proposta didática para ajudar o professor do Ensino Fundamental trabalhar a poesia com atividades extra livro-didático, refletindo sobretudo que o texto literário deve ser apresentado ao aluno de uma maneira aprazível, gerando assim possibilidades para o letramento literário. Buscamos, sobretudo analisar as percepções dos professores sobre questões do ensino do poema e práticas docentes em literatura, mais precisamente com o trabalho com o texto poético no livro didático de Língua Portuguesa. Para tanto, foi aplicado um questionário à 4 (quatro) professores dos quatro anos (6º, 7º, 8º e 9º Ano) do Ensino Fundamental pertencentes a uma Escola Estadual de Ensino, buscando perceber como estes têm trabalhado a poesia através dos livros didáticos de língua Portuguesa, e verificar se os tipos de atividades com poesia apresentadas pelo livro didático na visão destes, promovem a possibilidade de letramento literário no Ensino Fundamental. Depois de aplicados os questionários foram tabulados e analisados sendo sistematizados em forma de gráficos com análise das respostas de forma quantitativa e com análise de conteúdo. Destacamos assim, que estudos como o de Cosson (2006), Sorrenti (2007), Todorov (2009), entre outros, apontam que é importante que sejam apresentadas atividades com a literatura que promovam o pensamento crítico e reflexivo do aluno diante de uma leitura literária trabalhada de forma sistemática em sala de aula. Ratificamos ainda que através da pesquisa percebemos a importância de os livros didáticos apresentarem e proporem atividades mais significativas e reflexivas com a poesia, promovendo o letramento literário e o iminente “encontro” do aluno com a disciplina de literatura no Ensino Médio. Assim, os docentes devem estar atentos com relação ao que é proposto através do livro didático para o Ensino de Literatura, pois, os debates a respeito do ensino de literatura no ensino fundamental têm crescido cada dia, mostrando-se urgentes e pertinentes para que estes alunos entrem em contato com a literatura, diminuindo a lacuna existente entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio concernente à Literatura.

Palavras-chave: Ensino de Literatura; Ensino Fundamental; Poesia; Livro Didático.

Introdução

¹Mestre em Letras (PROFLETRAS) pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) E-mail ginetecavalcante@gmail.com

O objetivo deste trabalho é apresentar algumas considerações e resultados de pesquisa a respeito do trabalho com o texto poético no livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental Anos Finais, refletiremos acerca da importância do ensino de leitura de poesia em sala de aula, bem como a significância da sistematização desse gênero nessa etapa de ensino. Acreditamos que a poesia é uma ótima opção para professores que se propõem a trabalhar com textos significativos visando à formação de leitores críticos e reflexivos.

Percebemos que a poesia é um gênero bastante desvalorizado no contexto escolar. Na verdade, muitos educadores sabem sobre a importância da poesia, porém, faltam-lhes estratégias para trabalhar com esse gênero de forma a promover o letramento literário. Os livros didáticos em sua grande maioria, quando tratam desse gênero em seu conteúdo, servem apenas como um pretexto para a realização de estudos gramaticais, piorando assim o tratamento dado ao uso do poema em sala de aula.

Entendemos que compete à escola promover e propiciar essa leitura literária com o trabalho efetivo e sistemático do professor para facilitar o gosto pela literatura e leitura de poemas, tornando a leitura poética significativa, estimulando a variedade de experiência, a formação de juízo crítico, a autonomia e responsabilidade leitora dos estudantes do Ensino Fundamental.

Poesia e livro didático de língua portuguesa do ensino fundamental: uma reflexão necessária

Apesar de o texto poético ter sido marginalizado e esquecido por muito tempo na escola principalmente no Ensino Fundamental, Colomer (2007), entendemos que o uso de poemas na sala de aula pode se tornar um recurso eficiente para a promoção do letramento literário, principalmente em um momento em que os alunos estão passando pelo momento de formação e transição do Ensino Fundamental para o Médio. O que percebemos, contudo, é que infelizmente são poucos os professores que trabalham efetivamente com a poesia e poemas em suas salas e muitos quando trabalham dão o tratamento ao poema semelhante ao que se dá a outros gêneros onde infelizmente um poema é tratado da mesma forma que um anúncio, uma bula, um cartaz, um bilhete, uma receita. Sorrenti (2007) trata sobre o trabalho do professor com a poesia na sala de aula:

Mais do que nunca é tempo de valorizar o perfil do leitor do texto poético, lembrando o papel preponderante que tem a interação texto-leitor. Tal interação, vista à luz da contiguidade, da correspondência que se avizinha no jogo da troca de experiências, reforça ainda mais a importância do papel do

professor na tarefa de iluminar o grande encontro entre o texto poético e o aluno. (SORRENTI, 2007, p. 151,152)

De acordo com José (2003, p. 11), “vivemos rodeados de poesia”, ou seja, poesia é tudo que nos cerca e que nos emociona quando tocamos, ouvimos ou provamos, poesia é a nossa inspiração para viver a vida. Ainda conforme José (2003, p. 101), “ser poeta é um dom que exige talento especial. Brincar de poesia é uma possibilidade aberta a todos.”. Então, se todos podemos brincar de poesia, por que não trabalharmos a poesia de forma sistemática na sala de aula, mostrando aos alunos que eles também são capazes de produzir?

A grande maioria dos professores optam por não ocupar suas aulas lecionando poesia, ou ao menos incluí-las em seu material, para que a aula fique mais interessante. Ou seja, a escola passa a refletir a atitude da sociedade em geral com o desinteresse pela leitura poética. Zilberman (1988) levanta a seguinte questão sobre o livro didático no que tange à literatura:

[...] o livro didático concebe o ensino de literatura apoiado no tripé conceito de leitura-texto-exercício [...] o conceito de leitura e de literatura que a escola adota é de natureza pragmática, aquele só se justifica quando explicita uma finalidade – a de ser aplicado, investido, num efeito qualquer (ZILBERMAN, 1988, p. 111).

Em concordância com Zilberman (1988), Lima (2009) analisa a relação entre poesia e livro didático:

Todavia, a obrigatoriedade do comparecimento da literatura e, por conseguinte da poesia, dentre os textos a serem trabalhados na escola em pouco ou nada contribuiu para uma abordagem mais qualitativa dos textos em pauta dentro das instituições de ensino. Sem levar em conta que não é a presença da poesia, e sim o trabalho qualitativo com esta, o responsável pela formação do bom leitor, o MEC acaba, por vezes, levando às escolas livros didáticos de qualidade questionável, os quais, variadas vezes, permanecem como único meio de contato do aluno com produções poéticas. (LIMA, 2009, p. 290)

Lajolo (1982 e 2000) faz uma reflexão de como tem sido importante o estudo da literatura para a formação do jovem leitor, refletindo sobretudo na importância da formação do leitor, pois, segundo ela, muitos alunos não conseguem perceber essa importância, desprezando a porta de entrada para o mundo da literatura, a própria leitura, por esta ter sido desprezada primeiro pelo seu professor. Corroborando com Lajolo (1982 e 2000), Zilberman (2003) reflete que:

Quando o professor possibilita a fruição dos seus alunos, ele está dando reais condições para que estas crianças possam se desenvolver, baseados na liberdade de expressão, independentemente do livro que lhes foi apresentado, pois a justificativa que legitima o uso do livro na escola nasce, de um lado, da relação que estabelece com seu leitor, convertendo-o num ser crítico perante sua circunstância; e, de outro, do papel transformador que pode exercer dentro do ensino, trazendo-o para a realidade do estudante e não submetendo este último

a um ambiente rarefeito do qual foi suprida toda a referência concreta. (ZILBERMAN, 2003, p.18)

O aluno do Ensino Fundamental Anos Finais, necessita compreender que o acesso à literatura é, na verdade, o estabelecimento de um diálogo possível a qualquer um que queira “ouvir” a sua voz e compreender além do que se pode ver. A literatura não é só um objeto de estudo, é, sobretudo, em sua concepção mais ampla, o conjunto de vozes declamadas por várias falas ao longo da história da Humanidade, nos permitindo descobrir e ampliar nossa realidade. O “inexplorado” e o “desconhecido” pode ser descoberto e vivenciado através da literatura.

Nesse sentido, Lima (2009) ainda discute sobre a presença dos poemas nos livros didáticos analisados por ela:

Em nome de um pretense ensino interdisciplinar, muitos poemas são usados como pretexto para basear comentários sobre ecologia, preconceito social ou outro tema que se coloque em pauta. Não que tais temas não possam estar presentes em algumas produções poéticas. O equívoco transparece quando o poema, visto de modo superficial, torna-se meramente um introdutor ao estudo ou debate de certo “conceito”. (LIMA, 2009, p. 298)

Bakhtin (1998) não ignora a elaboração poética, chegando a dizer sobre a complexidade linguística do poema: “É só na poesia que a língua revela todas as suas possibilidades, pois ali as exigências que lhe são feitas são maiores: todos os seus aspectos são intensificados ao extremo” (BAKHTIN, 1998, p. 48) ou ainda declarando:

Nenhum domínio da cultura, exceto a poesia, precisa da língua na sua totalidade: o conhecimento não tem nenhuma necessidade da complexa originalidade da face sonora da palavra no seu aspecto qualitativo e quantitativo, da multiplicidade das entonações possíveis, do sentido do movimento dos órgãos de articulação, etc.; [...] outros domínios da criação cultural: todos eles não vivem sem a língua, mas tiram dela muito pouco. (BAKHTIN, 1998, p. 48)

Entendemos, portanto que é nesse meio que se insere a escola, proporcionando a aprendizagem, facilitando o processo que eleva a importância, segundo Averbuck (1988) “de um ensino voltado para a criatividade como meio formador da sensibilidade”. E a poesia é um caminho para tal, sendo trabalhada de forma ordenada no Ensino Fundamental. Desse modo, notemos o que diz Sorrenti (2007) sobre a importância do trabalho com a poesia na sala de aula:

Na sala de aula, o trabalho com a poesia geralmente ocupa um tempo restrito, porque há muitos assuntos a serem estudados. Mas é preciso aconselhar o aluno a não entregar a criação poética ao domínio da pressa, do sonho e da inconsciência. Faz-se necessário ressaltar sempre a importância do raciocínio e da atenção. (SORRENTI, 2007, p. 52)

Para muitos, trabalhar com poesia é perda de tempo, achando estes que a poesia é “algo do além”, “inacessível”, porém, ao deixar de se trabalhar com a poesia, há, sem dúvida, um rombo enorme na passagem do Ensino Fundamental para o Ensino Médio. Portanto, poesia é assunto que deve estar em pauta no Ensino Fundamental e segundo Sorrenti (2007):

O fazer poético pode estar ao alcance de todos, mas o professor deverá tomar cuidado para não incorrer em posturas extremistas: não supervalorizar imerecidamente o texto do aluno nem descartar e\ou desvalorizar as suas tentativas de criação poética. A poesia é um espaço de liberdade. Entre tantas formas de poesia, certamente haverá uma que vai fascinar o nosso aluno. (SORRENTI, 2007, p. 52)

Ainda conforme Sorrenti (2007) “É importante que a escola faça de tudo para preservar a sensibilidade estética do aluno”. Com isso, a autora afirma a importância de se fazer um trabalho bem sistematizado com a poesia na sala de aula, visto ser esse um gênero de grande importância para o processo de ensino e aprendizagem, também por ser um gênero que trabalha com a função poética da linguagem, fazendo com que os estudantes reflitam sobre o texto literário, sendo este de um grau maior de complexidade, pela própria especificidade da linguagem literária.

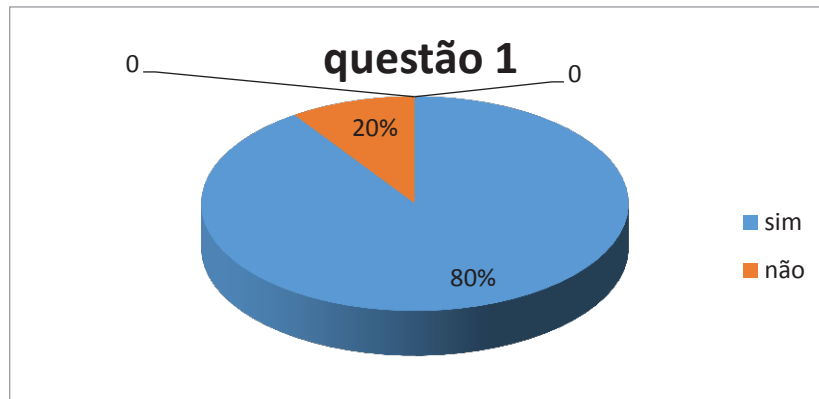
Pinheiro (2002, p.23) afirma que “[...] a leitura do texto poético tem peculiaridades e carece, portanto, de mais cuidados do que o texto em prosa.” Portanto, torna-se necessário um trabalho mais elaborado com o texto literário, somente assim poderemos formar alunos críticos e reflexivos. No estudo feito por Pinheiro (2003) sobre a *Abordagem de poema: roteiro de um desencontro*, foi constatado que os livros didáticos destinados ao terceiro e ao quarto ciclo do ensino fundamental apresentam poemas, mas a forma como são abordados é o grande problema. A simples presença de poemas nos livros didáticos não é a única condição para desenvolver o gosto em lê-los, portanto, o trabalho do professor é indispensável para que a idealização do Letramento literário seja efetivamente concretizada.

Metodologia da pesquisa

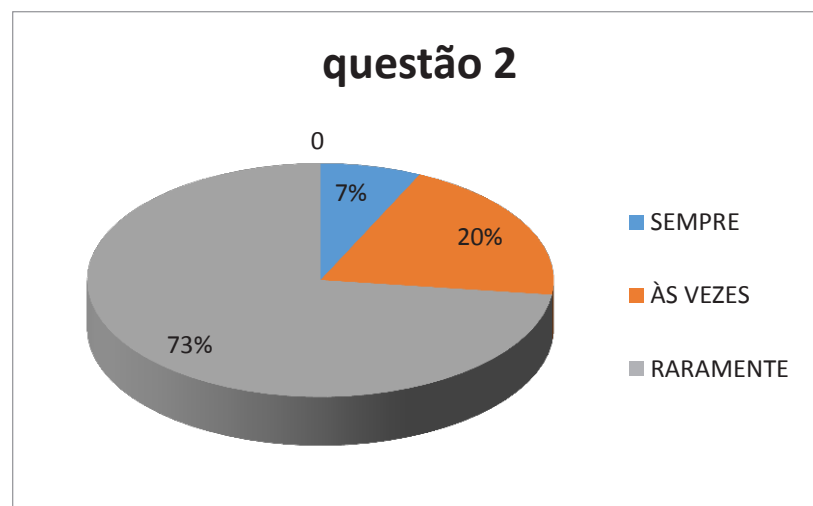
A coleta de dados foi feita através de questionário aplicado à 4 (quatro) professores dos quatro anos (6º, 7º, 8º e 9º Ano) do Ensino Fundamental pertencentes a uma Escola Estadual de Ensino, buscando perceber como estes têm trabalhado a poesia através dos livros didáticos de língua Portuguesa, e verificar se os tipos de atividades com poesia apresentadas pelo livro didático na visão destes, promovem a possibilidade de letramento literário no Ensino Fundamental. Depois de aplicados os questionários foram tabulados e analisados sendo sistematizados em forma de gráficos com análise das respostas de forma quantitativa e com análise de conteúdo.

Resultado e discussão

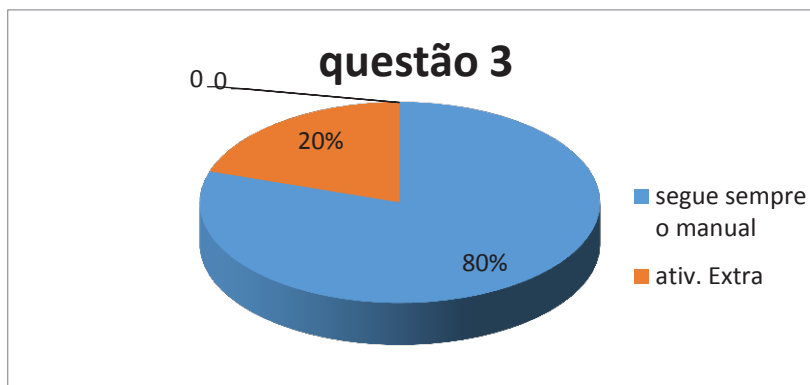
De acordo com a pesquisa realizada através do questionário aplicado à 4 (quatro) professores dos quatro anos (6º,7º,8º e 9º Ano) do Ensino Fundamental pertencentes a uma Escola Estadual de Ensino, foi colhido o seguinte resultado em questões fechadas:



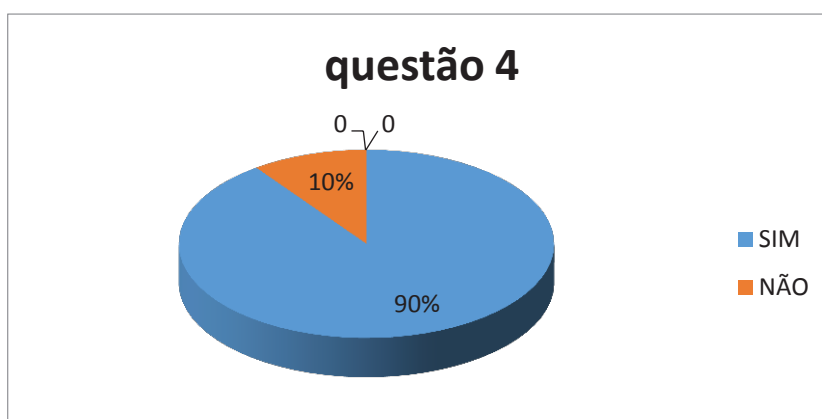
Em resposta à primeira questão: *O livro didático de Língua Portuguesa adotado por sua escola faz um trabalho de destaque com a poesia?* 80% dos professores afirmam que não e 20% afirmaram que sim.



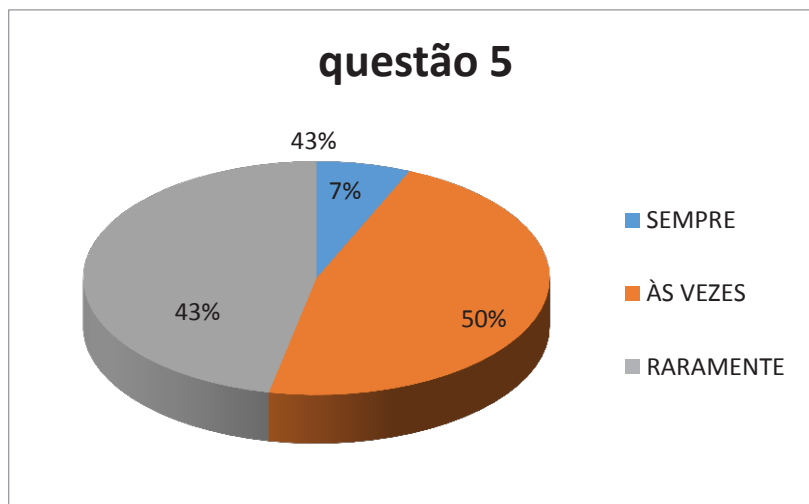
Em resposta à segunda questão: *Com que frequência você trabalha com atividades relacionadas à poesia no livro didático?* 7% dos professores disseram que sempre trabalham com a poesia, 20% disseram que às vezes trabalham com a poesia e 73% dos professores disseram que raramente trabalham com a poesia no livro didático.



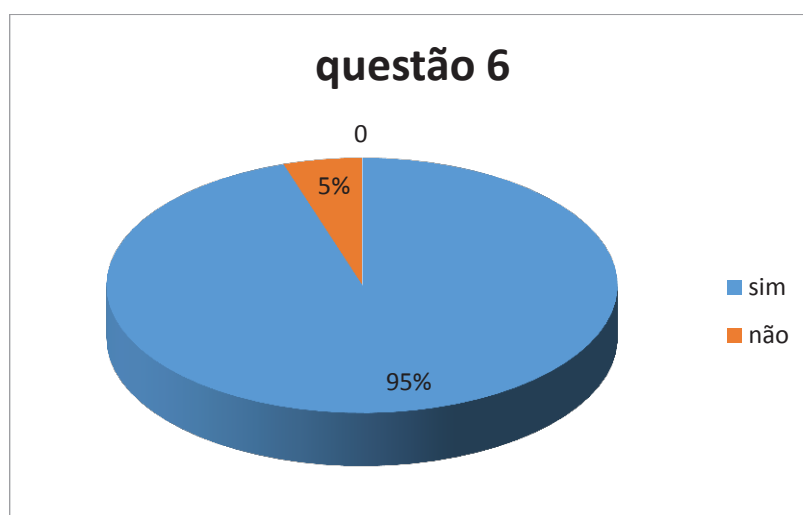
Em resposta à terceira questão: *Você faz trabalhos com poesia em atividades extra livro didático ou segue sempre o manual?* 20% dos professores disseram que trabalham com atividades extra e 80% afirmaram que seguem sempre o manual.



Em resposta à quarta questão: *Quando seu aluno lê os poemas no livro didático de Língua Portuguesa; você percebe que ele compreende bem ou sente dificuldades relacionadas à leitura?* 90% dos professores afirmam que os alunos sentem dificuldades relacionadas à leitura e 10% responderam que os alunos não sentem a dificuldade com a leitura de poemas no livro didático de língua portuguesa.



Em resposta à sexta questão: *A leitura de poemas tem espaço nas atividades trabalhadas com o livro didático?* 7% dos professores disseram que sempre, 50% dos professores disseram que às vezes e 43% dos professores disseram que raramente.



Em resposta à sexta questão: *Você considera significativo o estudo da poesia para o ensino fundamental?* 95% dos professores disseram que sim e 5% afirmaram que não.

Proposta didática para o trabalho com poesia no ensino fundamental anos finais

Para introduzir o universo poético na vida dos estudantes do Ensino Fundamental, propomos que o professor use uma Oficina de Leitura de Poesia em sequência didática (SD), ou seja, uma série de oficinas sobre o assunto que partem dos conhecimentos dos alunos sobre a temática e vão aumentando o grau de dificuldade, conforme os conhecimentos são assimilados. A nossa sequência didática é composta por seis etapas de atividades que poderão ser ministradas em doze aulas.

Esta Oficina de Leitura de Poesia tem como objetivo despertar o interesse dos alunos por textos poéticos. Expomos algumas das características que estruturam o texto poético, como as noções de rima, verso e estrofe, apresentações de poemas de autores destacados no cenário poético do Brasil, pesquisas e leituras de poemas, análises e interpretações, criação e escrita de poemas e recitação. O público alvo para esta oficina são alunos do Ensino Fundamental- Anos Finais. A oficina possui as seguintes etapas:

Atividade 1 – Conversa ou pesquisa sobre poesia

Neste momento introdutório a aula deve iniciar com uma conversa ou pesquisa sobre o que os alunos conhecem de poesia: gêneros, autores, títulos e formas de expressão. A interação professor-aluno deve ser bastante efetiva. A pesquisa pode ser feita durante a aula e, conforme os alunos relatam, o professor registra as respostas na lousa ao mesmo tempo em que explica e exemplifica as ideias levantadas.

O professor pode perguntar se alguém sabe algum poema de cor e se gostaria de recitá-lo. Algumas respostas esperadas dos alunos são as cantigas de roda, versinhos, poemas, textos poéticos, letras de música.

Durante esta pesquisa ou conversa, pode-se definir *poema* e *poesia* e também trabalhar a função e difusão da poesia. Ou seja: o que ela significa na vida dos alunos, o que eles pensam sobre este gênero e como têm contato com ele. Nesta aula o professor também deverá trabalhar o conceito de *linguagem poética*, a exploração do sentido conotativo das palavras e a utilização das figuras de linguagem.

Para a realização da aula seguinte, o professor deverá pedir para que os alunos pesquisem em casa formas poéticas, do dito popular, da quadrinha, ao soneto, da poesia contemporânea, com rimas, sem rimas.

Atividade 2 – Apresentação e discussão do material pesquisado- A rima da poesia

Os alunos devem apresentar o material pesquisado. É o momento em que o professor buscará relacionar os textos e informações trazidas pelos alunos, estabelecendo semelhanças e contrastes. Nesse momento o professor lê poemas em voz alta para toda a turma e apresenta uma das características que estruturam o texto poético: a rima.

Depois dessa introdução, o professor apresenta alguns poemas para discussão, leitura e análise com a turma. Sugerimos aqui os poemas: Soneto de Separação de Vinícius de Moraes e Autopsicografia de Fernando Pessoa.

É interessante mencionar que antes da invenção da imprensa, a rima tinha um papel importante porque permitia a memorização mais fácil dos versos. Como a música, o poema requer uma sequência de sons para que se acompanhe uma cadência rítmica na leitura. O ideal é que não se haja regras fixas para a formação do ritmo e que ele apenas flua para uma boa significação e interpretação dos poemas.

Pode-se exemplificar com o poema A onda de Manuel Bandeira, onde a intencionalidade do poeta agiu dando um encadeamento leve e contínuo, como as ondas do oceano, e tornando dinâmica a cadência rítmica do poema. Isso acontece porque os sons se alternam e se sucedem, estabelecendo ao mesmo tempo a intensidade (forte/fraco) e a aceleração (lento/rápido) dos versos. O mais importante aqui é fazer o aluno perceber que, geralmente, o bom poema apresenta um ritmo agradável à leitura.

É interessante fazê-los ler também o poema “Ritmo” de Mário Quintana, atentando para a repetição das estruturas e deixá-los perceber que isso sugere os sons da vassoura, da escova e da roupa sendo lavada.

Atividade 3 – Leitura de poesia em voz alta

Nesta aula, é possível explorar os diversos modos de leitura em voz alta de poemas. O professor de antemão deve selecionar e organizar uma caixa com poemas diversos para a realização da leitura pelos alunos, ressaltamos que estes devem estar numa modalidade que alcance a sensibilidade dos alunos. Sugerimos aqui alguns poemas para essa aula: Motivo de Cecília Meirelles, Convite de José Paulo Paes, Liberdade de Fernando Pessoa, Soneto de Fidelidade de Vinícius de Moraes, entre outros.

Inicialmente, os alunos, que podem estar reunidos em grupos ou não, receberão uns poemas diversos para a realização da leitura. Ao passo que os alunos forem lendo o professor deverá acompanhar essa leitura, orientando os alunos para uma adequada entonação do poema.

Depois disso, o professor exporá algumas maneiras diferentes de ler um poema e pedirá que os alunos escolham uma delas (eles podem até inventar outro jeito). Se quiser, o professor poderá realizar um pequeno sorteio para definir a distribuição dos modos de leitura. Algumas sugestões são: gritando, falando grosso (grave), falando fino (agudo), bocejando, gargalhando, destacando as sílabas, falando de maneira suave, de maneira zangada, cochichando, etc.

Atividade 4 – Seleção, leitura em voz alta e discussão em grupo de um poema

A atividade estará voltada a um trabalho mais sistemático com a leitura. Primeiramente, em duplas ou no máximo em trios, os alunos deverão escolher, dentre alguns livros de poesia que o professor selecionará anteriormente, aquele que mais os atrair. Realizadas as escolhas dos livros, o professor pedirá que o grupo selecione um poema que achar mais interessante.

A ideia central é que os alunos tenham a possibilidade de ler vários poemas e que possam discutir entre si até chegarem a um consenso quanto ao poema que deverá ser escolhido. Depois disso, o aluno ou o grupo, podendo fazer uma espécie de jogral, poderá ler o poema escolhido. A cada leitura, o professor pode estimular alguns comentários por parte dos alunos, questionando a respeito do porquê da escolha, se os outros grupos também gostaram, qual a parte que mais chamou a atenção, etc.

Para finalizar, a classe poderá eleger o poema mais interessante (que decerto será eleito em razão do modo de abordagem dos alunos).

Atividade 5 - Organização de um varal de poesia

Nessa aula, os alunos irão, com a ajuda do professor, organizar um varal para a exposição das poesias lidas.

Nesse momento, os alunos devem se organizar para decidirem o melhor lugar da sala para pendurar o varal com os poemas e colam os poemas no barbante trazido pelo professor. A exposição deve se estender a outras turmas do 9º Ano para visita, leitura e apreciação das poesias.

Atividade 6 – Sarau poético

Neste último momento, o professor juntamente com os alunos deve organizar um sarau poético que pode ser apresentado no pátio da escola para outras turmas. O cenário deve ser organizado e ornamentado para a apresentação dos alunos, deve ser convidado as turmas do 6º ao 8º ano do Ensino Fundamental para apreciarem a apresentação. Desta maneira, é importante destacar que o sarau poético é um evento de grande importância dentro da escola, pela sua relevância e pela capacidade de envolvimento dos educandos em uma atividade prazerosa, que desperta o interesse pela leitura e produção de textos.

Considerações Finais

A poesia deve permear a sala de aula e os poemas devem ser trazidos pelos professores e trabalhados de forma significativa na sala de aula e não serem tratados apenas como textos simplesmente destinados à leitura silenciosa. Sendo assim, sem dúvida alguma os alunos se apropriariam de suas características e o letramento literário seria promovido.

A importância da poesia na escola está também na sua ação formadora, pois ela representa uma forma que ajudará a ampliar o domínio da linguagem e capacita o leitor na construção do conhecimento. Assim, o texto poético possibilita ao indivíduo conhecer a si mesmo e ao outro e ainda o mundo que está à sua volta. Leva à recriação e à busca de novos sentidos que um texto pode oferecer.

Nesse sentido, torna-se imprescindível para os professores, portanto, para o profissional da educação, a oportunidade de refletir sobre o uso dos poemas em suas aulas. Este trabalho de pesquisa, porém, não se caracteriza e nem tem a pretensão de ser um ponto final sobre o tema investigado, pois nenhuma pesquisa se esgota em si mesma, mas constitui-se em uma contribuição, abrindo espaço para que novas pesquisas sejam elaboradas tendo como principal função: a transformação social da escola através da leitura literária.

Diante dessas reflexões, é importante reafirmar que a poesia é um dos recursos mais encantadores do processo educacional, visando o crescimento estético, crítico e literário dos estudantes, portanto é imprescindível que se trabalhe de forma eficaz e utilitária esse tão precioso gênero em sala de aula, promovendo assim o Letramento Literário no Ensino Fundamental.

Diante de todo esse dilema entre o livro didático e o livro literário, cabe ao professor contornar essa situação, aceitando e compreendendo que o livro didático não é o único instrumento de trabalho na sala de aula, ele é um suporte, mas existem outros recursos. Então a inserção da literatura infantil, dos poemas com toda sua especificidade na vida das crianças, dependerá muito da postura do docente frente a essa problemática, até porque a função do LD não é exclusivamente trabalhar a especificidade da literatura infantil.

Assim o professor tem a possibilidade de quando for trabalhar os poemas dos livros didáticos, levar o texto original para que as crianças tenham acesso, e reserve um momento para a ludicidade, a brincadeira com as palavras. Elas podem ser instigadas a produzirem poemas para os colegas, para a professora, a família. É possível que exista um contato mais direto dos alunos com os poemas, pois, as interpretações de textos presentes no livro didático podem ser abandonadas em alguns momentos, retornando a elas depois.

Referências

- AVERBUCK, Lígia Morrone. A poesia e a escola. In: ZILBERMAN, Regina (org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 9. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- BAKHTIN, Mikhail M. **Questões de literatura e estética**. São Paulo: Hucitec, 1998.
- BORDINI, Maria da Glória. **Poesia Infantil**. São Paulo: Ática, 1986.
- COLOMER, Teresa. **A leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.
- GEBARA, Ana Elvira Luciano. O poema, um texto marginalizado. In: CHIAPPINI, Lígia (coord. geral). **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. 5ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- JOSÉ, Elias. **A poesia pede passagem: um guia para levar a poesia às escolas**. São Paulo: Paulus, 2003.
- LAJOLO, M. **Usos e abusos da literatura na escola: Bilac e a literatura escolar na república velha**. Rio de Janeiro: Ed. Globo, 1982.
- _____. **Do mundo da Leitura para a Leitura do Mundo**. São Paulo: Ática, 2000.
- LIMA, Elaine Aparecida. **Poesia e livro didático: uma relação e várias questões**. In: CELLI – COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS. 3, 2007, Maringá. **Anais...** Maringá, 2009, p. 290-302.
- PINHEIRO, Hélder. **Poesia na sala de aula**. 2ª Ed. João Pessoa: Idéia, 2002.
- PINHEIRO, José Hélder. Abordagem de poema: roteiro de um desencontro. In: DIONÍSIO, Angela Paiva. BEZERRA, Maria Auxiliadora (org). **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 62 – 74.
- SORRENTI, Neusa. **A poesia vai à escola: reflexões, comentários e dicas de atividades**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Ed. Contexto, 1988.
- _____. **A Literatura Infantil na Escola**. São Paulo: Global, 2003.

UMA LEITURA INTERPRETATIVA DE DON JUAN – O CONVIDADO DE PEDRA DE MOLIÈRE A PARTIR DA PERSPECTIVA DE LETRAMENTO LITERÁRIO DE RILDO COSSON

Elisangela Maria da Silva¹
Eliane Maria do Nascimento²

Resumo: Este trabalho trata de uma oficina de letramento literário que foi idealizada para uma turma de 1º ano do Ensino Médio de uma escola da rede estadual de PE. Nele propomos o estudo da obra *Don Juan – O Convidado de Pedra*, tradução e adaptação de Millôr Fernandes do texto de Molière, e objetivamos realizar uma Leitura interpretativa da obra, visando explorar a temática das relações humanas e a influência das regras sociais sobre tais relações. Nesta perspectiva, para atingir este objetivo nos utilizamos de uma metodologia que compreendeu a aplicação de uma oficina de letramento literário, na qual buscamos nos aproximar das etapas propostas por Cosson (2009) na sequência expandida do seu livro *Letramento Literário- teoria e prática*. Além disso, para a realização da metodologia proposta também dialogamos com os autores Bernardo (1999) que trata da relevância da Literatura como algo que possibilita ao leitor perspectivar seu próprio aprendizado e Zilberman (2003, 2011) que versa sobre a recepção dos textos literários. Como resultado do estudo, obtivemos 8 apresentações orais com produção escrita (slides) das equipes de alunos participantes, das quais analisaremos os slides de 2 equipes neste trabalho. Assim, concluímos que a oficina de letramento literário constitui-se um mecanismo relevante para o ensino de Literatura no âmbito de sala de aula, pois possibilita momentos reflexivos sobre o texto abordado.

Palavras-chave: Leitura interpretativa, Don Juan, Letramento Literário, Sequência expandida, Ensino de Literatura.

Introdução

O processo de leitura se constrói a partir da interação entre os motivos que a promove, o conhecimento prévio do leitor, o texto e sua estrutura; implicando num processo complexo que necessita que o leitor desenvolva táticas que o possibilite apreender o que está escrito no texto.

¹Mestre em Letras pela UFRPE- UAG e professora da Educação Básica pela SEDUC- PE. Email: elis.maria2009@hotmail.com.

²Mestre em Letras pela UFRPE- UAG e professora da Educação Básica do município de Paudalho- PE. Email: eumlbm@hotmail.com.

Assim, a interpretação progressiva do texto depende da “tarefa do leitor de atualizar o texto na leitura [...]” (CARVALHO, 2005, p.50), pois é o leitor que por meio de uma relação texto-vida social constitui elementos para a significação do texto.

Dessa forma, por exemplo, obras literárias produzidas há séculos atrás são atualizadas por leitores contemporâneos que envoltos por percepções de mundo distintas do autor da obra, promovem uma leitura interpretativa sobre tal produção literária que a vislumbra por ângulos diferentes ou se assemelham aos já cogitados; mas que evidentemente carrega a perspectiva de uso de estratégias do leitor para sua interpretação.

Neste sentido, esta pesquisa aborda o texto *Don Juan-O convidado de Pedra* de Molière sob a perspectiva do exame das leituras interpretativas realizadas por alunos de uma turma de 1º ano do Ensino Médio (EM) de uma escola estadual de PE. Tal atividade foi desenvolvida, porque acreditamos que a partir dos múltiplos olhares a leitura da obra no contexto das aulas de Língua Portuguesa (LP), recebe um tratamento mais abrangente.

As leituras executadas pelos alunos foram constituídas durante a aplicação de uma oficina de letramento literário, idealizada e executada pelas pesquisadoras. A oficina de letramento literário utilizada como metodologia para abordagem da leitura do texto de Molière foi fundamentada na proposta de Cosson (2009), mas especificamente a sequência expandida³.

Assim, por meio deste trabalho temos como desígnio promover uma Leitura interpretativa de Don Juan, refletindo a partir da obra a propósito das relações humanas e a influência das regras sociais sobre essas relações.

Dessa forma, buscamos um diálogo com os autores: Cosson (2009) que discute como a metodologia da Oficina de letramento literário pode auxiliar numa leitura compreensiva e mais abrangente do texto literário na sala de aula; Bernardo (1999) que trata da leitura da literatura como algo que pode suscitar o aprendizado de conhecimentos ressignificados; Zilberman (2003, 2011) que discorre a respeito da recepção das obras literárias pelos alunos, bem como Foucault (2001) que versa a propósito de como as pessoas que não se encaixam nos padrões sociais e relutam em se enquadrar nas regras sociais são consideradas anormais, e, por isso, são punidas pela sociedade e excluídas dela.

Nesta perspectiva, desenvolvemos uma abordagem metodológica que compreendeu a análise dos slides de 2 equipes de alunos que fizeram as apresentações orais da turma de 1º ano do EM da EFPCA de Pernambuco. E para isso, utilizamos como procedimento de averiguação o método de análise de conteúdo (MORAES, 1994).

³ É a sequência que se propõe a agenciar novas leituras após o trabalho de leitura interpretativa de uma dada obra literária.

O artigo está organizado da seguinte forma: primeiro apresentamos uma discussão teórica sobre o texto literário e sua abordagem no contexto da aula de Língua Portuguesa (LP); depois discorreremos a propósito da metodologia empregada neste estudo; posteriormente relatamos as análises realizadas sobre as produções escritas dos alunos e seus respectivos resultados; em seguida fizemos nossas considerações finais; e por fim, apresentamos nossas referências.

A leitura do texto literário e o papel do leitor

A natureza ficcional do texto literário suscita o leitor como fundamental no processo de sua leitura, pois a criação que envolve esse tipo de produção textual pressupõe que o leitor tenha que usar da imaginação para desvelar o jogo de palavras nele engendrado, ao mesmo tempo em que, tem que relacioná-lo ao mundo que o cerca e considerá-lo, por vezes, por percepções de mundo inusitadas.

Entretanto a tarefa de compreendê-lo só ocorrerá se o leitor entender a consciência social da linguagem do autor, uma vez que eis que como ser social (o leitor) tem sua identidade definida “de fora, pela linguagem e, principalmente, pela linguagem dos outros.” (BERNARDO, 1999, p. 148); desse modo, essa percepção relaciona-se com a identidade do leitor.

Neste sentido, o texto ficcional pode inquietar o leitor, provocar nele conflitos, despertá-lo para outro lugar de identidade; ocasionando transformações internas que também cambiam o modo como esse lidará com as pessoas, os seres, os objetos, consigo, enfim com o mundo. Assim, o contato com a obra literária pode agenciar aprendizados e ressignificações de conhecimentos que por ventura o leitor considerava cristalinos, ao passo que também pode lhe possibilitar aventuras por caminhos antes inimagináveis.

Por outro lado, o fato de o leitor realizar sua interpretação sobre o texto, não encerra tal artefato, ou seja, não lhe confere domínio sobre a verdade inteira do escrito, significando que a relatividade interpretativa é o referente mais lógico nesse processo; porque se entende que “cortado do seu emissor e da realidade de que falava, o texto se torna um objeto de sentido indefinido, aberto a receber um número ilimitado de interpretações” (JOUVE, 2012, p.62) e que esses vários olhares sobre o texto sugerem que ele consegue romper com os limites do tempo e do espaço, proporcionando várias conjecturas e reafirmando o seu caráter estético enquanto artefato artístico.

Sendo essa mais uma proposição para que o texto literário atraia para o seu fetiche mais leitores que ávidos por si sentirem descobridores de saberes inumeráveis empreendem a tarefa de revitalizá-lo.

Nesta perspectiva, para que tal tarefa de revitalização da obra seja realizada pelo leitor este precisa dentre outras coisas fluência na prática da leitura, porque quanto mais experiências o leitor construir ao longo de sua vida, mais facilidade ele terá em executar uma leitura interpretativa do texto literário. Por isso, é necessário que desde cedo o contato com a literatura seja estimulado e cultivado nas pessoas, principalmente nas escolas.

Dessa forma, a construção de uma cultura do ler no âmbito escolar sugere que esta instituição e seus integrantes devem favorecer por meio de diversas metodologias (oficinas literárias, rodas de leitura, análise de texto, etc.) abordagens do texto literário que promovam o prazer pela leitura, bem como que o aluno/leitor interaja com as questões contidas na obra.

A abordagem do texto literário nas aulas LP

Para que a leitura do texto literário seja realizada de forma a vincular autor-texto-leitor, ela deve ser “exercida sem o abandono do prazer,mas com o compromisso de conhecimento que todo saber exige” (COSSON, 2009, p.22) e também deve abranger o caráter de expansão de convívio de leitor com a obra alargando-se a troca entre texto e leitor.

Além disso, segundo Zilberman (2003) ela deve ser tida como experiência para que o leitor se sinta criador e participante de um saber coletivo, pois a partir dessa interação texto/leitor/mundo é que floresce o leitor dinâmico que intimamente capta, interfere e interpreta o artefato literário, cogitando através de si enquanto indivíduo e elemento social as significações pretendidas dos signos apresentados a ele.

Dessa forma, a literatura deve ser entendida como aquela que “nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos” (COSSON, 2009, p.17), isto é, a literatura é um caminho que possibilita ao leitor encontrar-se, mas também lhe ajuda a construir suas próprias percepções do mundo e a expressá-las para outras pessoas.

E como a leitura do texto literário é algo que pode e deve ser estimulado e ensinado no âmbito escolar, por meio de estratégias variadas, compreendemos que a atividade de letramento literário é uma prática social que se bem acolhida nas escolas podem ajudar os alunos a possuírem uma percepção mais prazerosa e abrangente da leitura de obras literárias.

Por outro lado, igualmente notamos que para que esse entendimento de Literatura impere é necessário que a escola também o acolha, além de primar por uma noção de que o texto literário deve ser o foco do aprendizado (ZILBERMAN, 2003, p. 25), uma vez que sem essa mudança no tratamento da leitura das obras literárias a escola continuará a sobrepor os seus interesses pedagógicos e os moldes sociais a Literatura.

Neste sentido, a implementação de uma abordagem de leitura do texto literário que compreenda metodologias envoltas por estratégias de leitura que enfoquem o trabalho com a obra literária (círculos de leitura, oficinas literárias, análise textual dentre outras) no contexto de sala de aula, e, principalmente nas aulas de LP, é imprescindível para que se possa auxiliar o aluno a executar leituras que o torne participativos na construção dos significados da produção literária por ele lida.

Assim, para este estudo selecionamos dentre as metodologias possíveis para se trata o texto literário nas aulas de LP, a metodologia da Oficina de Letramento Literário de Rildo Cosson (2009) que tem como finalidade a leitura de uma determinada obra literária, visando à realização de atividades que favoreçam uma apreensão do conteúdo da obra de modo que o leitor dialogue e reflita sobre ela. E para isso o autor da metodologia destaca as seguintes etapas na sua oficina: Motivação, Introdução, Leitura do texto – com intervalos de verificação e/ou expansão da leitura; conforme podemos ver na descrição dos procedimentos metodológicos a seguir.

Metodologia

A abordagem metodológica empregada nesta pesquisa possui natureza qualitativa-interpretativa (CRESWELL, 2007), pois as ações procedimentais desenvolvidas nela implicam realização de atividades que envolvem alunos no processo de leitura e aprendizagem da língua, bem como a produção e a análise do material (textos escritos) constituído durante uma oficina de letramento literário.

Além disso, a pesquisa também tem caráter interventivo, uma vez que as pesquisadoras interagiram com os sujeitos participantes construindo junto com eles novas perspectivas de leitura e de interpretação do texto *Don Juan de Molière*; configurando-se na perspectiva da pesquisa-ação de Thiollent (1986).

O *corpus* do trabalho é composto pelos slides de 2 apresentações orais que foram construídas por duas equipes de alunos que participaram da oficina de letramento literário aplicada numa turma do 1º ano do Ensino Médio da estadual EFPCA de Pernambuco. Essa oficina de letramento literário ocorreu durante o 2º semestre de 2017, no período de Agosto a Setembro, e dela participaram 40 alunos.

Neste trabalho, utilizamos a metodologia da oficina de letramento literário proposta por Cosson (2009), com o propósito de promover atividades de leitura e interpretação do texto *Don Juan* que possibilitassem a discussão e a reflexão dos alunos sobre aspectos importantes da obra literária, bem como da temática das relações humanas e as regras sociais, que escolhemos para

abordar o texto. Assim, tal metodologia foi selecionada porque ela favorece a interação texto/leitor/mundo social, a intertextualidade, a produção escrita e a elaboração de diálogos sobre o texto estudado.

Dessa forma, a oficina de letramento literário teve a seguinte estrutura:

1ª Etapa: Motivação –A atividade de motivação baseou-se na apresentação de slides que continham imagens que funcionaram como pistas que os estudantes usaram para levantar hipóteses sobre qual tema a conexão dessas imagens podiam estar tratando. Em seguida, propomos aos alunos (as) que empreendessem a tarefa de usar as imagens retiradas de revistas e jornais na elaboração uma carta enigma que viesse a dar conta dá hipótese que eles levantaram sobre a leitura das figuras apresentadas. Além disso, também apresentamos exemplos de carta enigma aos alunos.

2ª Etapa: Introdução (Obra e autor) - Terminada a motivação iniciou-se a introdução da obra e do autor. A proposta foi apresentar algo sucinto de ambos, mas destacando elementos fundantes como a temática do poder do desejo humano irrefreável de desejar(que por vezes só é contido por molduras humanizantes) e a visão século XVII de que colocar os desejos acima das virtudes de um bom cristão/cidadão era transgredir as noções humanas de comportamento aceitáveis. Ademais, fizemos o destaque de que o texto é uma peça teatral e como tal tem suas particularidades na estrutura e no trato da sua Transmissão e Recepção. Ainda nesta etapa, destacamos a relevância do tema para a condição do homem contemporâneo, que mais do que nunca se encontra envolvido por essa relação perturbadora desejo x normas sociais/humanizadoras; justificando- se assim, a escolha da obra. Quanto ao autor a escolha dele foi discutida a partir das suas bandeiras, pois ao fazer dramaturgia impregnada por uma viva história do cotidiano e uma intensa visão sátira dos costumes, denunciando os caminhos e descaminhos da sociedade francesa do século XVII - e de todos os tempos, ele nos deu o ponto claro para ligá-lo empaticamente aos estudantes do 1ºano do EM devido à fase de rebeldia e de autoafirmação pelo qual passam.

3ª Etapa: Leitura da obra *Don Juan*- Depois da Introdução começamos a Leitura na qual estabeleceremos um prazo de duas semanas pararealização de leitura extraclasse. E durante cada semana fizemos as verificações do progresso da leitura do texto,contando então com3 intervalos de verificação:

1º Intervalo de verificação- Nessa verificação usamos Frases sobre o Amor e o Desejo mencionadas por grandes pensadores de épocas e de correntes ideológicas distintas (Provérbio Chinês, Friedrich Nietzsche, Textos Judaicos, Textos Budistas etc.). Dividimos os alunos em grupos de quatro componentes e solicitamos que eles fizessem a

leitura e a interpretação de uma das frases, bem como se posicionassem a respeito do que leram, mostrando com exemplos como isso se aplicaria no cotidiano. Após a execução da exposição de cada ponto de vista. Pedimos para que os alunos escrevessem um relato defendendo ou acusando *Don Juan* pela sua conduta mediante ao que foi debatido.

2º Intervalo de verificação- O poema de Carlos Drummond Andrade: *O Homem; As viagens* foi o texto do nosso segundo Intervalo, pois com ele nós propomos que os alunos refletissem sobre a ânsia humana da conquista, do desbravamento, do conhecimento do novo e do domínio sobre as coisas e os seres. E para tanto, propomos que em grupos de quatro, os alunos criassem um mural onde eles apresentassem descobertas e conquistas humanas em vários campos das ciências e da produção de bens que deveriam trazer sensação de satisfação civilizatória, mas só ocasionaram em buscas por mais satisfação ou em degradação da convivência humana. Em seguida, pedimos aos estudantes que eles usassem os elementos montados por eles no mural na produção de um quadro sinóptico, no qual deveria conter as características que esse homem do poema de Drummond possuía que o assemelhava a *Don Juan* e as que o diferenciava do personagem.

3º Intervalo de verificação- Nesse intervalo trabalhamos com imagens de tipos de casamentos: o monogâmico e o poligâmico, e também com uma notícia sobre um Idoso de 90 anos que possui 50 filhos e três mulheres. A proposta dessa leitura de imagens e da notícia foi levar o estudante a cogitar a que contextos sociais cada tipo de enlace ocorreu? E quais as consequências para as pessoas que transgridem as normas conjugais?

Postas as questões aos alunos, os orientamos a montarem equipes de 8 integrantes para que as mesmas elaborassem apresentações em slides, com as quais responderiam as perguntas propostas, conquanto, para realizar tal atividade eles igualmente deveriam levar em consideração um período de tempo e um espaço determinado. A começar pelo século XVII em que se passa a história de *Don Juan* na França; passando pelo século XVIII na Europa, século XIX no Oriente e no Brasil; século XX na Europa, no Oriente e no Brasil. E século XXI no Brasil.

Expansão- Nesse exercício, além dos estudantes apresentarem suas respostas às perguntas feitas no 3º intervalo, eles também fizeram considerações a respeito de outra obra literária que tivesse semelhanças entre o personagem dela e o *Don Juan*. Essa foi a obra que fizemos para introduzir a obra: “*Memórias de um Sargento de Milícias*” – Manuel Antônio de Almeida, uma vez que conversamos e comparamos os traços similares e distintos entre os dois personagens; a existência do cômico e sátiro em ambos, a persistência de ambos de infringir as normas postas. Enfim abrimos a motivação para o início de uma nova Leitura.

A oficina, descrita nos parágrafos anteriores, foi realizada em sala de aula e teve um período de duração de 18 aulas de 50 min. Durante a efetivação de 4 destes 18 eventos ocorreu concomitantemente à orientação da produção dos slides elaborados pelos alunos para suas apresentações orais.

Os materiais utilizados em cada uma das etapas da oficina foram: o texto – *Don Juan – O Convidado de Pedra de Molière* (tradução e adaptação de Millôr Fernandes); slides com imagens, revistas, folhas de papel ofício, tesouras e colas (na motivação); 40 Cópias do texto e slides contendo imagens do autor e do personagem principal (na introdução), cópias de frases sobre o amor e o desejo mencionadas por grandes pensadores de épocas e de correntes ideológicas (intervalo 1), cópias do poema de Carlos Drummond Andrade: *O Homem; As viagens*, cartolinas e material de arte (intervalo 2); slides com imagens de casamentos: monogâmicos e poligâmicos, e de uma notícia sobre um Idoso de 90 anos que possui 50 filhos e três mulheres, os slides dos alunos (intervalo 3); e por fim na expansão usamos o livro “*Memórias de um Sargento de Milícias*” de Manuel Antônio de Almeida.

Ademais, as apresentações orais e as produções escritas realizadas pelos alunos durante a efetivação desta oficina nos possibilitaram averiguar se por meio do uso da metodologia da oficina de letramento literário de Cosson (2009) os estudantes envolvidos desenvolveriam uma leitura interpretativa de *Don Juan* que os fizesse refletir a partir da leitura da obra a respeito das relações humanas e da influência das regras sociais sobre essas relações.

Nesta perspectiva, selecionamos o método de análise de conteúdo (MORAES, 1994) como estratégia de exame dos slides da equipe A e H discutidos na análise de dados a seguir.

Análise dos slides das equipes A e H


Para realizar a análise dos dados desta pesquisa faremos o exame dos slides de 2 das 8 equipes participantes, isso porque devido a impossibilidade de tratar de todos neste artigo, selecionamos as equipes A e H pelo fato de abordarem: A- discorre sobre os casamento do século XVII na França (período em que ocorreu a ficção estudada) e H – porque relatam a respeito dos casamentos do século XXI no Brasil (período contemporâneo aos alunos).

As categoria analíticas que estabelecemos para a apreciação dos slides das 2 equipes (A e H) foram: a) Pertinência das respostas ao conteúdo histórico e social que abordaram e b) argumentaram em defesa do seu ponto de vista.

Dessa forma, com as observações sobre os slides formulados pelos alunos buscamos verificar se através da Oficina aplicada pelas pesquisadoras os estudantes conseguiram edificar uma leitura interpretativa do texto *Don Juan* que suscitasse a interação texto/leitor/mundo.

No quadro 1 abaixo temos os slides da equipe A, conforme podemos ver a seguir:

Quadro1- Slides da equipe A

<p>Slide 1</p> <p>CASAMENTOS NO SÉCULO XVII NA FRANÇA Equipe A Camaragibe 2017</p>	<p>Slide 2</p> <p>COMO ERAM OS CASAMENTOS NA FRANÇA DO SÉCULO XVII?</p> <p>Resposta: “Era Monogâmico e realizado na Igreja católica, além disso os pais pagavam o dote.”</p> 
<p>Slide 3</p> <p>QUAIS AS CONSEQUÊNCIAS PARA AS PESSOAS QUE TRANSGREDEM AS NORMAS CONJUGAIS?</p> <ul style="list-style-type: none">“As pessoas tinham que respeitar, porque senão iam para o inferno.”“E quem mais sofria com estes casamentos eram as mulheres, já que casavam com quem seus pais queriam”.	<p>Slide 4</p> <p>QUAIS AS CONSEQUÊNCIAS PARA AS PESSOAS QUE TRANSGREDEM AS NORMAS CONJUGAIS?</p> <ul style="list-style-type: none">“As mulheres infiéis se descobertas seriam tratadas como prostitutas e os homens apenas como safados, pois eram homens”.“Por isso, Don Juan fazia o que fazia, porque como homem se achava no direito de conquistar muitas mulheres.”“Mas no fim ele desrespeitou tanto que foi para o inferno de corpo e tudo”.

Fonte: Acervo da pesquisa.

De acordo com que podemos observar no quadro 1 acima, a apresentação oral da equipe A foi composta por 4 slides, nos quais em 3 deles os expositores respondem as 2 perguntas propostas a eles durante o 3º intervalo de verificação de leitura. Assim, na análise que realizamos em seguida nos detemos apenas aos 3 últimos slides.

Exame do slide 2- ao lermos a resposta da equipe A (“Era Monogâmico e realizado na Igreja católica, além disso, os pais pagavam o dote”), notamos que tal grupo caracteriza o casamento da época como monogâmico e relaciona-o a Igreja católica e a cultura cristã. Também é perceptível que os estudantes destacam nesses matrimônios acordos financeiros, pois mencionam o dote como um dos requisitos para o enlace na França.

Ainda neste slide, podemos perceber que a imagem que os alunos inseriram como representante dos enlaces comuns da época descreve uma cena de um homem bem mais velho casando-se com uma moça jovem que pelo semblante parece estar se casando forçada.

Exame do slide 3- No slide 3, temos a resposta da equipe A a seguinte pergunta: Quais as consequências para as pessoas que transgridem as normas conjugais?, Sendo a primeira resposta oferecida pelos estudantes a de que: “As pessoas tinham que respeitar, porque senão iam para o

inferno”; ou seja, os mesmos explicam o porquê das pessoas não desrespeitarem o casamento por intermédio de uma justificativa religiosa que estava tão impregnada na cultura das pessoas da época de forma que elas temiam o castigo de ir para o inferno mais do que viver num casamento infeliz.

Outra observação feita pelos alunos ainda neste slide foi de que: “[...] quem mais sofria com estes casamentos eram as mulheres, já que casavam com quem seus pais queriam”, isto é, os estudantes ratificam o caráter de acordos sociais que regiam estes matrimônios da França do século XVII. Acordos sociais estes que segundo Foucault (2001, p.64) regulam a normalidade e definem quem é incluso ou excluído da sociedade.

Exame do slide 4- No texto desse slide temos afirmações da equipe que destacam como eram vistos os homens e mulheres infiéis da época (“As mulheres infiéis se descobertas seriam tratadas como prostitutas e os homens apenas como safados, pois eram homens”), no caso das mulheres os estudantes apontam que elas eram relegadas a condição anormal ou chamado “monstro cotidiano banalizado” (FOUCAULT, 2001, p.71), visto que eram vistas como párias na sociedade.

Já no caso da apresentação das consequências sofrida pelos homens, notamos um posicionamento da equipe em questionar os costumes da época, uma vez que frisam que os homens se safavam porque eram homens, e também porque logo em seguida mencionam *Don Juan* (“Por isso, Don Juan fazia o que fazia, porque como homem se achava no direito de conquistar muitas mulheres”) e tecem uma crítica sobre seu comportamento mulherengo.






Ademais, a equipe volta a reafirmar que o castigo para os traidores é o inferno, pois no último ponto ao se referirem ao comportamento de Don Juan dizem: “Mas no fim ele desrespeitou tanto que foi para o inferno de corpo e tudo”, esta afirmação baseada no texto literário demonstra que os estudantes buscaram relacionar os acontecimentos ocorridos na obra lida com a realidade que circundavam a narrativa, pois mesmo o autor tendo provocado várias reflexões a respeito das regras sociais impostas às pessoas de sua época, ele ainda sim dá um desfecho trágico e de cunho religioso a *Don Juan* como se quisesse apontar que o monstro ou anormal de uma forma ou de outra é sempre punido pela norma.

Assim, compreendemos que equipe A realizou a relação tempo-espaco- explicação, respondendo as duas perguntas do intervalo 3 de modo a considerar o conteúdo histórico e social do período, além de também indicar relações nítidas das suas observações com texto de Molière; ademais igualmente houve no discurso da equipe posicionamentos quanto a sua percepção do que estavam apresentando.

Neste caso, entendemos que as categorias de análise: **(a) Pertinência das respostas ao conteúdo histórico e social e (b) argumentaram em defesa do seu ponto de vista foram contempladas nos textos dos slides observados da equipe A.**

Outra equipe que também adequou seus slides a visão de casamento que eles deveriam apresentar foi a equipe H, como podemos ver por intermédio da leitura dos slides do quadro 2 a seguir.

Quadro 2- Slides da equipe H

<p style="text-align: center;">Slide 1</p> <p style="text-align: center;">Casamento no Brasil do século XXI</p> <p style="text-align: center;">Equipe H Camaragibe 2017</p>	<p style="text-align: center;">Slide 2</p> <p>Como são os casamentos no Brasil do século XXI?</p> <ul style="list-style-type: none">• Resposta: “Os casamentos no Brasil do século XXI são monogâmicos e podem ser realizados em várias igrejas ou apenas no cartório. Também hoje, pessoas do mesmo sexo se casam. <div style="display: flex; justify-content: space-around;"></div>
<p>Quais as consequências para as pessoas que transgredem as normas conjugais?</p> <ul style="list-style-type: none">• Resposta: “Quem desrespeita as leis do casamento não sofre muito, pois a traição parece comum”. <div style="display: flex; justify-content: space-around;"></div> <p style="text-align: center;">Slide 3</p>	<p>Quais as consequências para as pessoas que transgredem as normas conjugais?</p> <ul style="list-style-type: none">• “No Brasil o homem que trai é pegador e as mulheres vagabundas. Além disso, a mulher fica mal vista na vizinhança e o homem traidor não”.• “Então, o comportamento de Don Juan hoje e no Brasil seria apenas considerado um homem <u>raparigueiro</u>”.• Mas quando homem leva gaia fica com a fama de corno, então a fama causa problema”. <div style="display: flex; justify-content: space-around;"><p style="text-align: right;">Slide 4</p></div>

Fonte: Acervo da pesquisa.

No quadro 2 acima, temos os slides da equipe H e nele podemos observar que igualmente a equipe A, os componentes do grupo H elaboraram 4 slides. Destes nós analisaremos apenas os 3 últimos, pois contemplam as respostas as perguntas feitas durante o intervalo 3.

Exame do slide 2 da equipe H- No texto do slide 2 a resposta: “os casamentos no Brasil do século XXI são monogâmicos e podem ser realizados em várias igrejas ou apenas no cartório. Também hoje, pessoas do mesmo sexo se casam”; nos possibilita perceber que os alunos da equipe H realizou sua afirmação baseados em algumas noções: monogamia, a existência também do casamento civil; e a possibilidade do casamento entre pessoas do mesmo sexo.

Tais noções possivelmente apontam que os estudantes detectam que o Brasil embora laico, ainda é regido pelos costumes cristãos, pois primeiro eles afirmam que o casamento é realizado em igrejas para só depois falar do casamento civil. Por outro lado, os alunos

provavelmente também buscaram indicar que mesmo os costumes cristãos ainda sendo fortes, o Século XXI trouxe mudanças significativas ao mundo e ao Brasil como a possibilidade do enlace entre homossexuais.

Não obstante, o que os estudantes parecem evidenciar é que a norma social que controla os costumes neste século XXI teve que se flexionar e abrir espaços para os denominados anormais (FOUCAULT, 2001) que como parcela da população de um país laico buscou fazer valer seus direitos de cidadãos junto às vias judiciais e políticas.

Dessa forma, acreditamos que a equipe soube ligar adequadamente a sua resposta ao contexto histórico que lhe foi requisitado, isto é, houve: **(a) Pertinência das respostas ao conteúdo histórico e social que abordaram.**

Exame do slide 3 da equipe H- Na resposta apresentada nesse slide, a equipe H menciona a banalidade da traição para a sociedade contemporânea em que vive, uma vez que afirmam que: “Quem desrespeita as leis do casamento não sofre muito, pois a traição parece comum”.

Neste sentido, notamos que possivelmente os estudantes entendem que as pessoas no Brasil não sentem mais o peso do divórcio como antes, devido a várias razões como: a emancipação feminina, a mudança na visão dos acordos matrimoniais (acabaram o dote, os casamentos arranjados etc.) a facilitação no processo de divórcio dentre outras coisas.

Exame do slide 4 da equipe H- Já no texto do slide 4, temos no 1º ponto elencado (“No Brasil o homem que trai é pegador e as mulheres vagabundas. Além disso, a mulher fica mal vista na vizinhança e o homem traidor não”) pelos estudantes uma afirmação que demonstra uma percepção dicotômica de como as consequências são diferentes para os homens e para as mulheres.

Está distinção entre as consequências para os diferentes sexos, provavelmente demonstra que os componentes da equipe H constatam que a conduta da mulher na sociedade ainda é muito visada, uma vez que a mulher continua a sofrer com a cultura cristã e patriarcal que sempre a relegou ao lugar de pessoa com menos direitos que os homens.

Tal percepção fica mais evidente quando no próximo ponto a equipe afirma que: “[...] o comportamento de Don Juan hoje e no Brasil seria apenas considerado um homem raparigueiro”; isto é, se Don Juan no século XVII era considerado um anormal (FOUCAULT, 2001) no Século XXI em países ocidentais iguais ao Brasil, ele mais que se encaixaria na sociedade seria considerado comum.

Além do mais, ao usar o termo “raparigueiro” para definir Don Juan os estudantes possivelmente evidenciam que na cultura nordestina ao qual eles pertencem, o comportamento de Don Juan é mais do que conhecido, visto que este é um termo especificamente regional.

Por último, também observamos que o 3º ponto deste slide 4 traz uma menção há má fama adquirida pelos homens que são traídos por suas mulheres e aos problemas que isso traz, já que a equipe afirma que: “Mas quando homem leva gaia fica com a fama de corno, então a fama causa problema”. Esta afirmação provavelmente indica que os alunos percebem que o status social do homem na sociedade suscita superioridade e que ele sofre críticas dos membros sociais quando alguém considerado inferior em termos de poder social (a mulher) o confronta e o traí.

Vale salientar que estes problemas causados pela fama de “corno” geram impactos negativos e significativos na conduta de muitos homens, pois impregnados ainda pela cultura cristã patriarcal estes indivíduos veem as mulheres infiéis como seres que infligiram às normas (FOUCAULT, 2001, p. 62) de que a mulher deve se submeter ao homem e viver para sua família e casa; por isso, os homens se sentem no direito de aplicar-lhes punições cruéis.

E por meio destes 3 pontos do slide 4 os alunos demonstram que na contemporaneidade várias coisas antes impensadas são postas com menos resistência. Inclusive suas afirmações comprovam que os alunos da equipe H- **(b) argumentaram em defesa do seu ponto de vista**, visto que conseguem demonstrar com suas afirmações que a traição no casamento no Brasil não é vista como coisa grave no século XXI.

Nesta perspectiva, observamos que as respostas elaboradas pelas equipes conseguiram obter êxito nas suas análises sobre as características dos casamentos no espaço e tempo a eles pedido, porque dentro do que lhes foi pedido, os grupos relacionaram o ato do casamento as questões sociais da época e do espaço de que falaram, bem como dialogaram com a obra literária *Don Juan* associando o personagem e seu comportamento às questões socioculturais ligadas a cada época relatada.

Assim, acreditamos que as atividades propostas nessa oficina de letramento literário contribuíram de modo significativo para que os alunos das equipes envolvidas realizassem uma leitura interpretativa de *Don Juan* que os possibilitasse apreender e refletir sobre ela. Ademais, igualmente entendemos que devido as suas especificidades o texto literário deve ser abordado com metodologias que visem sua leitura efetiva nas aulas de LP e não com o texto numa posição secundária neste ambiente.

Considerações finais

Esta pesquisa abarcou um trabalho de averiguação da eficácia de uma oficina de letramento literário (COSSON, 2009) para a leitura interpretativa da Obra *Don Juan* do autor Molière. Nela os alunos de uma turma de 1º ano do Ensino Médio da EFPCA tomaram parte de

diversas atividades que abordaram a leitura interpretativa da obra literária e o diálogo desta com a questão das relações sociais humanas e as normas que as regulam.

Por meio do exame das produções escritas e das apresentações orais elaboradas pelos alunos durante as etapas da oficina de letramento podemos constatar que os estudantes participantes desenvolveram leituras interativas da obra proposta que dialogavam com os conhecimentos que já possuíam e com a realidade de mundo que lhes circundavam, como também apresentaram evidências de que o objetivo proposto nesta pesquisa fora alcançado, pois o uso da metodologia de oficina de letramento literário possibilitou que o foco da aula fosse a obra literária e que a apreciação deste texto fosse acompanhada pelas pesquisadoras.

Neste sentido, os resultados da pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986) realizada foram importantes para se ratificar que as produções literárias quando recebem o tratamento adequado nas aulas de LP podem possibilitar aos estudantes as condições favoráveis não só para desenvolver o gosto pela leitura, mas também para que eles percebam o quanto o seu papel enquanto leitor é crucial para atualização das obras (ZILBERMAN, 2011).

Assim, compreendemos que este estudo apresentou-se como uma possível forma de abordar e discutir o texto literário nas aulas de LP, uma vez que acreditamos que ele por refletir sobre o trabalho com a leitura no âmbito de sala relacionando-a a interação texto/leitor/mundo; contribui para futuros trabalhos que possuam um viés preocupado com o ensino aprendizagem da leitura de literatura e da língua.

Referências

ALMEIDA, Manuel Antônio de. **Memórias de um sargento de milícias**. 25ª ed. São Paulo: Ática, 1996.

CARVALHO, Nilson Pereira de. Transforma-se o leitor na poesia lida: leitura outra do poema de Edgar Guimarães. In: AGUIAR, Ofir Bergman – Organizador. **Região, nação, identidade?** Goiânia: AGEPEL: Instituto Centro- Brasileiro de Cultura, 2005.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução Luciana de Oliveira da Rocha. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Os Anormais**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BERNARDO, Gustavo. In: JOBIM, José Luís (org). **Introdução aos termos literários**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1999.

JOUVE, Vicente. **Por que estudar literatura?** Traduções de Bagno, Marcos e Nilo, Marcio. São Paulo: Parábola, 2012.

MOLIÈRE, Jean-Baptiste Poquelin. Tradução e adaptação de Millôr Fernandes. **Don Juan – O convidado de Pedra**. <<http://www2.uol.com.br/millor>>. Acesso em: 30 de Agosto de 2016.

MORAES, R. Análise de Conteúdo: limites e possibilidades. In: ENGERS, M.E.A. (Org). **Paradigmas e metodologias de pesquisa em educação**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994. p.103-111.

THIOLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez – Autores Associados, 1986.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura na escola**. 11ª ed. São Paulo: Global, 2003.

_____. **Estética da recepção e História da Literatura**. [e-book] São Paulo: Editora Ática S.A., 2011.

PROPOSTA PARA A LEITURA DE POESIA NO ENSINO FUNDAMENTAL



Ginete Cavalcante Nunes¹

Resumo: Este trabalho objetiva apresentar algumas considerações a respeito do trabalho com leitura de poesias no Ensino fundamental, considerando a importância desse gênero no Ensino Fundamental. Apresentamos uma proposta didática para realizar o trabalho com leitura de poesias nesta etapa de ensino. Nesse contexto, percebe-se que, na maioria das vezes, há uma tendência de o poema ser apresentado na escola como mero pretexto para análise gramatical ou questionamentos sobre o aspecto formal. Para discorrer sobre o tema, utilizou-se como base teórica, os trabalhos de Cosson (2006 e 2014), quanto ao tratamento do letramento literário; as reflexões a respeito do ensino de literatura de, Pinheiro (2002) e Sorrenti (2007) e Nunes (2016), especificamente sobre ensino de poesia; e, de forma geral, sobre ensino de literatura, Bernardo (2002), Candido (2004), Jouve (2012) e Todorov (2009). Dessa maneira, busca-se percepções sobre questões do ensino do poema para a promoção da leitura literária no Ensino Fundamental como uma forma de instigar o aluno a continuar lendo textos literários.

Palavras-chave: Leitura de poesia; Ensino Fundamental; Proposta.

Introdução

O objetivo deste artigo é apresentar algumas considerações a respeito do ensino de literatura bem como o trabalho com leitura de poesias no ensino Fundamental, pretendemos também expor uma proposta didática para o trabalho sistematizado com leitura de poesias. Acreditamos que a poesia é uma ótima opção para professores que se propõem a trabalhar com textos significativos visando à formação de leitores críticos, reflexivos, e atuantes que se identificam como um ser social transformador.

No entanto, infelizmente, o que se percebe é que a poesia é um gênero bastante desvalorizado no contexto escolar. Na verdade, muitos educadores sabem sobre a importância da poesia, porém, faltam-lhes estratégias para trabalhar com esse gênero de forma a promover o letramento literário. Os livros didáticos em sua grande maioria, quando tratam desse gênero em seu conteúdo, servem muitas vezes como um pretexto para a realização de estudos gramaticais, piorando assim o tratamento dado ao uso do poema em sala de aula.

¹Mestre em Letras (PROFLETRAS) pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) E-mail ginetecavalcante@gmail.com

Cabe-nos ressaltar a relevância que o tema tem para se pensar a construção de uma ação pedagógica mais qualitativa, fazendo da instituição escolar um lugar onde os estudantes passam a vivenciar e apreciar suas diversas formas de criação e expressão, pois educar e aprender não cessam, são momentos fascinantes, infinitos e cheios de aprendizagens, quando se propõe uma prática de ensino sistemático e significativo.

Literatura e ensino

De acordo com Jouve (2012) em sua obra *Por que estudar literatura?* Ao comentar sobre o porquê ler e estudar literatura, reflete que lemos um texto literário por prazer, por emoção estética, enquanto o estudamos por outras razões. Segundo ele os professores de literatura não podem provar aos seus alunos que têm um gosto literário melhor e mais apurado que estes; isto em um nível pessoal. Em compensação, podem demonstrar que determinado texto exprime uma visão das coisas, lança um olhar sobre a vida, tem relação com a existência, faz uma reflexão sobre a linguagem e que desta maneira, tudo isso torna seu estudo necessário. Dentro desta reflexão, torna-se necessário lembrar o que disse Candido (2004), afirmando que a Literatura satisfaz uma necessidade essencial do ser humano “a necessidade de ficção e fantasia”. Ainda em seu texto “direitos humanos e literatura”, Candido (2004) defende o direito a ela a todos os seres de todas as classes sociais e argumenta também sobre o poder transformador que a literatura possui, através dos textos que trazem “livremente em si o que chamamos de bem e o que chamamos de mal” e por isso nos humanizam:

Entendo aqui por humanização [...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CANDIDO, 2004, p. 180)

Assim, a literatura sendo uma forma de nos comunicarmos com os outros pode contribuir, sem dúvida, para o bom desenvolvimento das relações humanas e para o reencontro do homem com seu espírito, como nos sugere Todorov (2009):

A Literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para com a alma; porém, revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro. A literatura tem um papel vital a cumprir [...] (TODOROV, 2009, p. 76)

Dessa maneira, compreendemos que o ensino de literatura deve configurar-se como um conjunto de experiências estéticas que proporcionem ao aluno, autonomia de leitura, pensamento crítico, educação da sensibilidade e do autoconhecimento, e principalmente da condição humana. Todorov (2009) ainda discorre sobre a importância da literatura para a compreensão da condição humana:

[...] a literatura é pensamento e conhecimento do mundo psíquico e social em que vivemos. A realidade que a literatura aspira compreender é, simplesmente (mas, ao mesmo tempo, nada é assim tão complexo), a experiência humana. Nesse sentido podemos dizer que Dante ou Cervantes nos ensinam tanto sobre a condição humana quanto os maiores sociólogos e psicólogos e que não há incompatibilidade entre o primeiro saber e o segundo. (TODOROV, 2009, p. 77)

Através da citação acima, pode-se claramente perceber o poder que tem a literatura de atuar na formação do indivíduo, levando-o a perceber a condição humana. Assim, corroborando com Todorov (2009), Bernardo (2002) ressalta a importância da presença da disciplina de literatura no currículo escolar:

[...] Por que a literatura tem importância institucional? Por que é ensinada nas escolas e nas universidades? Por que tantos alunos, e até mesmo muitos professores (mormente das chamadas disciplinas exatas), consideram o estudo da literatura o supra sumo da cultura inútil e, a despeito, ela continua a ser ensinada e cobrada, com significativo espaço na grade curricular e nos exames vestibulares? (BERNARDO, 2002, p. 148)

Percebemos que o que justifica o estudo da literatura, bem como a sua presença no currículo escolar é o fato dela nos permitir aprofundar a altura, o saber, os conhecimentos, tornando-nos cidadãos mais conscientes e críticos, algo que, sem dúvida, vem em inteiro bem da humanidade. Entendemos, portanto, que o direito à literatura faz parte dos direitos essenciais à vida, e que os nossos jovens do Ensino Fundamental necessitam usufruir deste direito, corroborando com o que afirma Bernardo (2002):

[...] A realidade nos é inacessível porque ela engloba tudo o que existe e todas as perspectivas possíveis. Ora, não podemos ver “tudo”, mas apenas nesgas de coisas [...] A ficção, a literatura, fazem mais do que ampliar as nossas perspectivas, ao mapearem a realidade, anunciando territórios inexplorados e desconhecidos; a ficção e a literatura nos permitem vivero que de outro modo talvez não fosse possível, ou seja, nos permitem ser outros (os personagens) e adquirir, ainda momentaneamente, a perspectiva destes outros- para, adiante, termos uma chance de cumprir o primado categórico de todas as éticas, de tão difícil realização: ser o que é. (BERNARDO, 2002, p. 147)

O aluno do Ensino Fundamental, necessita compreender que o acesso à literatura é, na verdade, o estabelecimento de um diálogo possível a qualquer um que queira “ouvir” a sua voz e

compreender além do que se pode ver. A literatura não é só um objeto de estudo, é, sobretudo, em sua concepção mais ampla, o conjunto de vozes declamadas por várias falas ao longo da história da Humanidade, nos permitindo descobrir e ampliar nossa realidade. O “inexplorado” e o “desconhecido” pode ser descoberto e vivenciado através da literatura.

A poesia no ensino fundamental

Apesar de o texto poético ter sido marginalizado e esquecido por muito tempo na escola principalmente no Ensino Fundamental, Colomer (2007), entendemos que o uso de poemas na sala de aula pode se tornar um recurso eficiente para a promoção do letramento literário, principalmente em um momento em que os alunos estão passando pela fase de formação e transição do Ensino Fundamental para o médio. O que percebemos, contudo, é que infelizmente são poucos os professores que trabalham efetivamente com a poesia e poemas em suas salas e muitos quando trabalham dão o tratamento ao poema semelhante ao que se dá a outros gêneros onde infelizmente um poema é tratado da mesma forma que um anúncio, uma bula, um cartaz, um bilhete, uma receita. Isso é a “desmoralização e desqualificação da literatura”.

Sorrenti (2007) trata sobre o trabalho do professor com a poesia na sala de aula:

Mais do que nunca é tempo de valorizar o perfil do leitor do texto poético, lembrando o papel preponderante que tem a interação texto-leitor. Tal interação, vista à luz da contiguidade, da correspondência que se avizinha no jogo da troca de experiências, reforça ainda mais a importância do papel do professor na tarefa de iluminar o grande encontro entre o texto poético e o aluno. (SORRENTI, 2007, p. 151, 152)

Percebendo-se a dificuldade que muitos professores enfrentam em sua sala de aula no que concerne ao ato da leitura, devemos considerá-lo que afirma Nunes (2016) sobre a importância do trabalho com poesias no Ensino Fundamental:

É de fundamental importância que os educadores selecionem e busquem poemas que possam contribuir para a formação de leitores proficientes e competentes, pois, o trabalho com a poesia realizado em sala de aula pode sem dúvida alguma fazer o aluno apropriar-se da linguagem literária e também exprimir suas ideias e críticas. (NUNES, 2016, p. 153)

Compreendemos com isso a significância do trabalho sistematizado e bem contextualizado com a poesia no Ensino Fundamental. Acercadisso é importante notar o que diz Cosson (2014) sobre esse trabalho com a leitura literária.

A leitura literária conduz a indagações sobre o que somos e o que queremos viver, de tal forma que o diálogo com a literatura traz sempre a possibilidade de avaliação dos valores postos em uma sociedade. Tal fato acontece porque os

textos literários guardam palavras e mundos tanto mais verdadeiros quanto mais imaginados, desafiando os discursos prontos da realidade, sobretudo quando se apresentam como verdades únicas e imutáveis. Também porque na literatura encontramos outros caminhos de vida a serem percorridos e possibilidades múltiplas de construir nossas identidades. Não bastasse essa ampliação de horizontes, o exercício de imaginação que a leitura de todo o texto literário requer é uma das formas relevantes do leitor assumir a posição de sujeito e só podemos exercer qualquer movimento crítico quando nos reconhecemos como sujeitos. (COSSON, 2014, p. 50)

Entendemos que compete à escola promover e propiciar essa leitura literária com o trabalho efetivo e sistemático do professor para facilitar o gosto pela literatura e leitura de poemas, tornando a leitura poética significativa, estimulando a variedade de experiência, a formação de juízo crítico, a autonomia e responsabilidade leitora dos estudantes do Ensino Fundamental. Nunes (2016) ainda considera que:

A poesia é capaz de sensibilizar o ser humano, e nesse sentido evidencia-se a importância de trabalhar o gênero em fase escolar, para tanto deve ser levado em conta tanto a recepção quanto às contribuições da poesia para a promoção da leitura literária. (NUNES, 2016, p. 154)

Notemos como a autora reflete acerca da capacidade de sensibilização possui, nesse aspecto que a poesia possui Ensino Fundamental. Sorrenti (2009) ratifica que o professor precisa estar muito seguro em relação à sua prática pedagógica no que concerne ao trabalho com poemas, devendo ter formação que o condicione a propor atividades no trabalho com poemas que ultrapassem o livro didático, tornando suas aulas interessantes e sobretudo ricas de aprendizagem significativas.

A grande maioria dos professores optam por não ocupar suas aulas lecionando poesia, ou ao menos incluí-las em seu material, para que a aula fique mais interessante, pois a poesia abre espaço para a liberdade de pensamento e de criação. Desta maneira, a escola passa a refletir a atitude da sociedade em geral com o desinteresse pela literatura poética.

Entendemos que é nesse meio que se insere a escola, proporcionando a aprendizagem, facilitando o processo que eleva a importância, segundo Averbuck (1988) “de um ensino voltado para a criatividade como meio formador da sensibilidade”. E a poesia é um caminho para tal, sendo trabalhada de forma ordenada no Ensino Fundamental. Desse modo, notemos o que diz Sorrenti (2007) sobre a importância do trabalho com a poesia na sala de aula:

Na sala de aula, o trabalho com a poesia geralmente ocupa um tempo restrito, porque há muitos assuntos a serem estudados. Mas é preciso aconselhar o aluno a não entregar a criação poética ao domínio da pressa, do sonho e da inconsciência. Faz-se necessário ressaltar sempre a importância do raciocínio e da atenção. (SORRENTI, 2007, p. 52)

Para muitos, trabalhar com poesia é perda de tempo, achando estes que a poesia é “algo do além”, “inacessível”, porém, ao deixar de se trabalhar com a poesia, há, sem dúvida, uma lacuna enorme na passagem do Ensino Fundamental para o Ensino Médio. Portanto, poesia é assunto que deve estar em pauta no Ensino Fundamental e segundo Sorrenti (2007):

O fazer poético pode estar ao alcance de todos, mas o professor deverá tomar cuidado para não incorrer em posturas extremistas: não supervalorizar imerecidamente o texto do aluno nem descartar e\ou desvalorizar as suas tentativas de criação poética. A poesia é um espaço de liberdade. Entre tantas formas de poesia, certamente haverá uma que vai fascinar o nosso aluno. (SORRENTI, 2007, p. 52)

Ainda conforme Sorrenti (2007) “É importante que a escola faça de tudo para preservar a sensibilidade estética do aluno”. Com isso, a autora afirma a importância de se fazer um trabalho bem sistematizado com a poesia na sala de aula, visto ser esse um gênero de grande importância para o processo de ensino e aprendizagem, também por ser um gênero que trabalha com a função poética da linguagem, fazendo com que os estudantes reflitam sobre o texto literário, sendo este de um grau maior de complexidade, pela própria especificidade da linguagem literária.

Segundo Gebara (2007), a leitura do poema acaba sendo feita de forma equivocada onde na maioria das vezes ele é lido com a utilização de estratégia da recitação ou leitura dramatizada, servindo apenas como método decorativo nas aulas. Com isto, o texto poético é visto de maneira superficial, sendo utilizado apenas como um objeto decorativo das aulas no ensino fundamental especificamente. Como afirma Pinheiro (2003), ao escolher textos poéticos deve-se levar em conta os critérios estéticos que o constitui, como o ludismo sonoro, as imagens simbólicas e a riqueza da linguagem figura que ele contém, porém, o trabalho com poesia não deve se limitar à leitura, que muitas vezes é feita com descuido e sem destreza pelo professor.

Sorrenti (2007) tratando ainda sobre o trabalho do professor com a poesia na sala de aula faz a seguinte reflexão:

Acredito que melhor seria pensar em se criar na escola uma aproximação com a poesia visando criar e\ou continuar criando o gosto pelo texto poético [...] a teorização não funciona, porque torna o trabalho árido, cansativo e pode esconder o melhor da festa – que é a descoberta (ou a redescoberta) da poesia. O estudo sistematizado das regras de versificação não é capaz de favorecer esse estado de empatia do leitor em relação ao poema. (SORRENTI, 2007, p. 58)

Sorrenti (2007) ainda ressalta a importância dos poemas serem trabalhados em sala de aula de forma que estes se tornem reais para os alunos, como uma experiência que pode ser realizada com prazer através do exercício do dizer, do ouvir e do vivenciá-los. Uma boa leitura do poema pelo professor, já é um bom caminho para a “descoberta da poesia” no ensino fundamental.

Em se tratando do trabalho com a poesia na sala de aula, como bem reflete a autora, esse é um momento muito especial e que deve ser dinâmico, cabendo ao professor o papel de provocador de um estado de sensibilização, de iluminador de caminhos para a leitura poética, principalmente na passagem do Ensino Fundamental para o Ensino Médio; para assim, formar jovens leitores literários.

Proposta de atividade com leitura de poesia para o ensino fundamental

Sugerimos aqui uma atividade simples e acessível a qualquer sala de aula que poderá ser alterada e aperfeiçoada pelo professor de acordo com as necessidades e realidades de cada turma:

PRIMEIRO MOMENTO

- Realizar um momento de leitura deleite com poesias diversas que podem estar organizadas numa caixa para chamar a atenção dos alunos;
- Realizar um mini sarau de Poesias;
- Realizar discussão sobre as interpretações das Poesias lidas;
- Pedir escolham uma poesia e a ilustrem;
- Pedir para os alunos realizarem pesquisa de poesias para próxima aula.

SEGUNDO MOMENTO

- Realizar um momento de leitura deleite com a caixa de Poesias;
- Apresentação das poesias pesquisadas;
- Organizar com os alunos o Mural das Poesias pesquisadas e o mural com as ilustrações das poesias;
- Realizar exposição para outras turmas.

TERCEIRO MOMENTO

- Realizar um momento de leitura deleite com a caixa de Poesias;
- Pedir para os alunos produzirem poesias com temas da sua escolha;
- Realizar sarau no pátio da escola para outras turmas;

Através desses três momentos buscamos alcançar os seguintes objetivos:

- Aplicar uma prática pedagógica voltada para o trabalho com poemas;
- Trabalhar a leitura e análise de poemas diversos;
- Compreender a recepção do leitor em relação ao gênero poema;
- Possibilitar a produção de poemas pelos alunos.

Nesse sentido, para não correr o risco de perder de vista tais objetivos, é bom ter em mente algumas ideias sugeridas por Hélder Pinheiro:

Não se fixar, de modo absoluto, no que deu ou não deu certo em experiências anteriores; não buscar resultados imediatos e visíveis – nesse campo, há coisas sutis que nem sempre vemos; e ter constância no trabalho – é melhor ler diariamente um poema com seus alunos do que realizar um ‘festival de poesia’ e no resto do ano ela ser esquecida. (PINHEIRO, 2000, p. 30)

Segundo Bordini (1986, p. 31-32), a poesia é a forma literária que mais exige introspecção porque condensa múltiplos sentidos num espaço gráfico mínimo e exige do seu leitor um olhar mais atento à página, uma ativa mobilização do conteúdo intelectual e afetivo e um ajustamento contínuo de emoções e desejos, juízos e avaliações.

Sugestões e estratégias para direcionar as leituras

Para uma boa leitura indicamos aos alunos algumas estratégias para um bom aproveitamento da mesma:

- Leitura silenciosa do texto;
- Leitura oral com expressividade, ritmada e emotiva, conforme o poema, feita pelo professor para incentivar os alunos;
- Discussão das interpretações dos poemas oralmente, com emissão de opiniões sobre assunto do texto;
- Interpretação escrita como resultado da interpretação oral dos alunos;
- Inferência visual, tátil e auditiva.

Essas estratégias apontam outras leituras possíveis de serem feitas, porque significados do texto se constrói na relação com o seu interlocutor.

Isso significa dizer que haverá tantas leituras quantos leitores houver. Por isso, é importante o professor ter uma postura que envolva o diálogo e interlocução em relação a interpretação de um texto, principalmente no que concerne ao trabalho com poemas e aforismos. Essas estratégias fazem também, com que os alunos/leitores interfiram no significado global do texto, pois ele pode formular e reformular hipóteses, aceitar ou rejeitar conclusões, fazer inferências – ativar e usar informações implícitas no leitor, já que a inferência ocorre na mente do leitor - ele é capaz de construir novas propostas, a partir de outras já dadas.

Entendemos que o motivo pelo qual o trabalho com poemas na sala de aula torna-se importante, é que ele exercita a reflexão e a memorização, auxiliando na plasticidade cerebral e conseqüentemente na aprendizagem.

Diante dessas reflexões, é importante reafirmar que a poesia é um dos recursos mais encantadores do processo educacional, visando o crescimento estético, crítico e literário dos estudantes, portanto é imprescindível que se trabalhe de forma eficaz e utilitária esse tão precioso gênero em sala de aula, promovendo assim, o Letramento Literário no Ensino Fundamental.

Sugestão de poemas para trabalhar no ensino fundamental

- As borboletas – Vinicius de Moraes
- Carinhas – Marcos Aguiar
- A bailarina - Cecília Meireles
- As meninas – Cecília Meireles
- A cachorrinha – Vinicius de Moraes
- Hoje e amanhã é domingo – Cultura popular
- Paraíso - José Paulo Paes
- Toada – Manuel Bandeira
- Convite – José Paulo Paes
- Grilo grilado – Elias José

Considerações finais

A poesia deve permear a sala de aula e os poemas devem ser trazidos pelos professores e trabalhados de forma significativa na sala de aula e não serem tratados apenas como textos simplesmente destinados à leitura silenciosa. Sendo assim, sem dúvida alguma os alunos se apropriariam de suas características e o letramento literário seria promovido.

As ideias aqui contidas são reflexões, não acabadas, mas com possibilidades, dentre muitas existentes de se pensar com mais carinho no uso da poesia em sala de aula de forma sistemática e a contribuição que o uso dos poemas traz para a promoção da leitura literária no Ensino Fundamental.

Torna-se imprescindível para os professores, a oportunidade de refletir sobre o uso dos poemas em suas aulas. Este trabalho, porém, não se caracteriza e nem tem a pretensão de ser um ponto final sobre o tema investigado, pois nenhuma pesquisa se esgota em si mesma, mas constitui-se em uma contribuição, abrindo espaço para que novas pesquisas sejam elaboradas tendo como principal função: a transformação social da escola através da leitura literária.

A importância da poesia na escola está também na sua ação formadora, pois ela representa uma forma que ajudará a ampliar o domínio da linguagem e capacita o leitor na construção do conhecimento. Assim, o texto poético possibilita ao indivíduo conhecer a si mesmo e ao outro e ainda o mundo que está à sua volta. Leva à recriação e à busca de novos sentidos que um texto pode oferecer.

Diante dessas reflexões, é importante reafirmar que a poesia é um dos recursos mais encantadores do processo educacional, visando o crescimento estético, crítico e literário dos estudantes, portanto é imprescindível que se trabalhe de forma eficaz e utilitária esse tão precioso gênero em sala de aula, promovendo assim o Letramento Literário no Ensino Fundamental.

Referências

- AVERBUCK, Lígia Marrone. A poesia e a escola. In: ZILBERMAN, Regina (org). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 9. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- BERNARDO, Gustavo. Conceito de literatura. In: JOBIM, José Luis (Org). **Introdução aos termos literários**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2002.
- BORDINI, Maria da Glória. **Poesia Infantil**. São Paulo: Ática, 1986.
- CANDIDO, A. **O direito à literatura**. In: Vários escritos. 3. ed. São Paulo: Duas cidades, 2004.
- COLOMER, Teresa. **A leitura literária na escola**. São Paulo: Global. 2007.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática** – São Paulo: Contexto, 2006.
- _____. (2014). **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.
- GEBARA, Ana Elvira Luciano. O poema, um texto marginalizado. In: CHIAPPINI, Lígia (coord.geral). **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. 5ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- JOUVE, Vicent. **Por que estudar Literatura?** Marcos Bagno e Marcos Macionilo, tradutores. São Paulo: Parábola, 2012.
- NUNES, Ginete C. **Poesia e letramento literário no Ensino Fundamental**. Id on Line Revista de Psicologia, fevereiro de 2016, vol.10, n.29. p. 152-159. ISSN 1981-1179.
- PINHEIRO, Hélder. **Poesia na sala de aula**. 2ª Ed. João Pessoa: Idéia, 2002.
- PINHEIRO, José Hélder. Abordagem de poema: roteiro de um desencontro. In: DIONÍSIO, Angela Paiva. BEZERRA, Maria Auxiliadora (org). **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 62 – 74.
- SORRENTI, Neusa. **A poesia vai à escola: reflexões, comentários e dicas de atividades**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- TODOROV, Tzvetan. **A Literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

LITERATURA DE CORDEL E LETRAMENTO LITERÁRIO: ADAPTAÇÕES DA SEQUÊNCIA BÁSICA PARA A MODALIDADE EJA

Andreia da Silva¹

Carlos Alberto de Moura Cavalcanti²

Resumo: Frequentemente em situação de vulnerabilidade social e tendo que se comprometer com o sustento da família desde cedo, muitos estudantes da modalidade EJA, que largaram os estudos na infância, retornam para “correr atrás do tempo perdido” buscando completar sua formação (STEFFENS, 2011). Esse movimento de volta traz consigo os entraves e dificuldades, naturais à educação, porém, em certo sentido, mais acentuados, devendo o professor da modalidade buscar meios para suprir as carências dos estudantes ao passo que dribla as dificuldades que se apresentam no decorrer das aulas. Um dos desafios enfrentados se encontra no incentivo à leitura e escrita que contribuem para o letramento. Pensando nisso, o presente trabalho busca investigar as possibilidades de se desenvolver o letramento literário (COSSON, 2009), com a literatura de cordel, em estudantes da Educação de Jovens e Adultos, no nível 3 de duas escolas situadas no município de Lajedo-PE. Tomando por base a sequência básica de leitura proposta por Rildo Cosson (2009), o docente busca adaptar os quatro passos da sequência (motivação, introdução, leitura e interpretação) à realidade do seu alunado, de modo que, com o uso de cordel (gênero constatado ser melhor recebido pela turma), consiga não apenas promover a leitura mas a significação dos textos literários lidos e, por extensão, o desenvolvimento do letramento literário. A pesquisa aconteceu através de observações das aulas em que o professor trabalhou o gênero com a turma e por entrevistas orais com docente e discentes constatando como foi abordado o assunto do cordel escolhido, seguindo os passos propostos pela sequência básica (COSSON, 2009), de modo que os próprios estudantes contribuíssem com a significação do texto.

Palavras-chave: Literatura de Cordel; Sequência Básica; EJA.

Introdução

A trajetória de um jovem na escola é, geralmente, marcada por provas e trabalhos em busca do término tanto do ano letivo quanto da aprovação nos Exames Vestibulares. Exemplo disso é a preparação para o ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, o qual, no decorrer dos anos, tem exigido cada vez mais esforço e preparação dos estudantes para conseguir uma boa nota nas provas de conhecimentos além da redação. No entanto, muitos estudantes decidem desistir dos estudos, parando de estudar ou próximo à conclusão do ensino médio ou ainda no

¹ Graduada em Letras – Português e Inglês e suas respectivas Literaturas pela Universidade Federal Rural de Pernambuco – Unidade Acadêmica de Garanhuns. E-mail: andreiasilva.andreia@hotmail.com

² Especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura pela Faculdade de Patrocínio, graduado em Letras – Português e Inglês e suas respectivas Literaturas pela Universidade Federal Rural de Pernambuco – Unidade Acadêmica de Garanhuns e mestrando em Teoria da Literatura pela Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: cajrmoura@gmail.com

ensino fundamental. Isto pode ser causado por diversos motivos, dentre os quais podemos destacar: desatenção, desinteresse, excesso de reprovação ou outros motivos, externos ao ambiente escolar. Desse modo, para os professores das disciplinas, é ‘imposta’ a obrigação de desenvolver aulas e atividades avaliativas que chamem a atenção dos seus alunos de modo que despertem neles o interesse para continuar os estudos, seja qual for a situação que eles estejam enfrentando. O professor deve, de certo modo, construir, na sala de aula, um ambiente seguro, utópico, longe das ‘interferências do mundo exterior’.

Pensando na evasão escolar, a modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA, amparada por lei, busca suprir a necessidade de terminar os estudos e conquistar o tão sonhado diploma de conclusão do ensino básico. De fato, este é o principal objetivo daqueles que buscam essa modalidade de ensino, correr atrás do tempo perdido (STEFFENS, 2011). No entanto, ainda levando em consideração a volta aos estudos, muitos estudantes da EJA demonstram certo desinteresse por cumprir com as atividades propostas, especialmente quando estas envolvem a escrita, o raciocínio. O desafio para o professor agora é fazer aulas e preparar atividades que despertem o interesse pela escrita, leitura e raciocínio lógico, isto é, que os faça sair da sua zona de conforto para enfrentar os desafios finais do processo de escolarização. Especificamente nas aulas de Língua Portuguesa, o professor tem um desafio duplo, que é o de ensinar as regras primordiais do Português e fazer um paralelo com o ensino de Literatura (trabalhando as competências de leitura e escrita), ao passo que os estudantes se mostram desinteressados pela escrita e poucos se disponibilizam a ler.

Uma das alternativas para o ensino de Literatura se apresenta com a Sequência Básica, proposta por Rildo Cosson (2009), pois contempla o desenvolvimento do Letramento Literário. Com base nisso, o presente trabalho busca responder à seguinte questão norteadora: Como o Letramento Literário pode ser influenciado nas aulas de Língua Portuguesa fora do contexto mais comum do ensino (Ensinos Fundamental e Médio), a saber, a modalidade EJA? Desse modo, como corpus de trabalho, escolheu-se atividades que envolvam o gênero cordel na sala de aula, tendo em vista que é uma leitura mais bem aceita pelas duas turmas observadas, estas que fazem parte do nível 3 da EJA, em duas escolas do município de Lajedo-PE.

Estabelecemos, então, para conseguir chegar à resposta ao questionamento lançado, como objetivo geral analisar em que medida o uso da sequência básica de leitura pode incentivar o Letramento Literário em aulas de Língua Portuguesa na EJA a partir do gênero cordel. Logo, de maneira mais específica, procurou se (i) conceituar a sequência básica do Letramento Literário; (ii) descrever a frequência e o desenvolvimento do hábito de leitura da modalidade EJA; (iii) caracterizar o gênero literário cordel e (iv) observar o uso da sequência básica nas aulas da EJA.

Base teórica

Amparada por lei, a EJA tem como função prioritária, a reposição da escolarização de jovens e adultos que não conseguiram alcançá-la na idade adequada (PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001). Os autores entendem que essa chamada “idade adequada” para aprender compreende o período de infância e adolescência. Entretanto, como indivíduos sociais, cognitivamente, somos capazes de continuar aprendendo até o fim da vida. Desse modo, terminar os estudos, ainda que adulto, se faz de grande importância, isto porque, por motivos em sua maioria externos ao ambiente escolar, muitos decidem abandonar os estudos e, como consequência, sofrem um impacto enorme em seu futuro profissional, limitando-se a trabalhos que apenas possibilitem a sua sobrevivência com o básico. Desse modo, ela se caracteriza por ser

um campo de práticas e reflexão que inevitavelmente transborda os limites da escolarização em sentido estrito. Primeiramente, porque abarca processos formativos diversos, onde podem ser incluídas iniciativas visando a qualificação profissional, o desenvolvimento comunitário, a formação política e um sem número de questões culturais pautadas em outros espaços que não o escolar. (PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 58)

A EJA objetiva ir mais além do que apenas fornecer o diploma de conclusão do ensino fundamental ou médio, ela faz uso de vários processos formativos que contribuem para o desenvolvimento do adulto e do jovem não apenas no que tange à conceituação das disciplinas, mas desenvolvem o letramento, pois também aplicam os conteúdos das disciplinas em suas funções sociais. De maneira geral as turmas de EJA mostram-se heterogêneas, pois contam com jovens que não puderam terminar os estudos na faixa etária correspondente e adultos de diversas idades, no entanto, estes grupos são marcados pela consciência de volta aos estudos (CAMARGO, 2014) que nem sempre é acompanhada de uma atitude proativa no que diz respeito à fazer as atividades solicitadas e, talvez, por isso, contribua para aumentar o índice de evasão escolar ao longo do ano. Esta que acontece por diversos motivos bastante pontuais, como mudança de emprego, separação, ciúmes do/da parceiro/parceira, mudança de endereço, sem contar também na criação dos filhos (PEDRALLI; CERUTTI-RIZZATTI, 2013). Este fato foi bem observado pela professora das turmas escolhidas, uma vez que, segundo ela, no início do ano o quantitativo de alunos em cada uma das turmas era de cerca de 20 a 25 alunos e no momento da pesquisa apenas entre 7 e 15 alunos frequentavam as aulas.

Além da evasão, também foi observado um razoável desinteresse na escrita. Os estudantes questionavam e tentavam argumentar com a professora sobre não fazer nenhuma atividade que envolvesse escrever mais do que algumas poucas linhas, exigindo dela que adaptasse as atividades e esforço de desempenhar um trabalho gradativo de incentivo à leitura e à

escrita. Para tal, utiliza de sequências didáticas. Uma delas é a Sequência Didática Básica que foi proposta por Rildo Cosson (2009) para o desenvolvimento do Letramento Literário em turmas do ensino básico.

Sendo o letramento uma atividade que se busca desenvolver na sala de aula ao contextualizar as tarefas com o fazer social, isto é, o seu uso na sociedade (SOARES, 2004), o letramento literário coloca a literatura no foco para desenvolver o domínio da palavra a partir dela mesma (SOUZA, 2001). Para isto a escola tem papel fundamental, uma vez que a leitura quando feita apenas pelo prazer de ler não proporciona o letramento em si, mas sim a fruição (COSSON, 2009), logo, o professor que quer desenvolver o letramento literário, precisa desenvolver atividades que incentivem o estudante a relacionar a leitura e a fruição dela com o seu uso social. Cosson (2009) propõe dois métodos que mostram ser muito úteis para incentivar o letramento literário: a Sequência Básica e a Sequência Expandida.

A Sequência Expandida encontra-se naturalmente inserida na Sequência Básica, no entanto, busca incentivar uma leitura e interpretação mais crítica a respeito da obra proposta pelo professor. A Sequência Básica trata de uma atividade relativamente mais simples em relação à Sequência Expandida, mas que contribui igualmente para o desenvolvimento do Letramento Literário. Ela é constituída por quatro etapas (COSSON, 2009):

A (I) motivação, em que o professor prepara o aluno para o texto. Nela o tema do texto é trabalho além de se observar a estrutura e tem duração de 1 aula. A (II) introdução, compreende uma explanação básica a respeito da obra e do autor, com apresentação da obra física e levantamento de hipóteses sobre o que será lido. Pode se escolher antecipar um pouco do enredo ou não. A atividade tem duração de 1 aula. A (III) leitura, que pode ser feita na própria sala de aula, desde que seja um texto curto, ou pode ser feita extraclasse. É acompanhada pelo professor que auxilia o estudante nas suas dificuldades. Esta etapa não tem uma duração específica, pois podem ser aplicados intervalos em que se apresentem os resultados das leituras até o momento relacionando a outras atividades que estão dentro da temática que está sendo trabalhada. Por fim, a etapa da (IV) interpretação envolve a construção do sentido do texto que se dá por meio de inferências e pode acontecer do interior, das palavras para uma contextualização global da obra, como também pode concretizar a interpretação com um ato de construção de sentido que é levado por discussões e externalização de outras interpretações, culminando com o registro das interpretações.

No caso deste trabalho, foi observado, particularmente, o uso da literatura de cordel na Sequência Básica. Aquela é caracterizada por ser um folheto tipicamente nordestino que é impresso e vendido, mais comumente, em feiras (ANDRADE, 2017). Quando da sua venda em

feiras os folhetos podem estar dispostos tanto em bancadas, sendo popularmente chamado de poesia de bancada, ou pendurados em pequenos varais, ficando, assim, à exposição para ser vendido a quem se interessar.

O cordel é um poema rimado e ritmado que apresenta entre 6, 8 e 10 versos por estrofe (ANDRADE, 2017), sendo que à existência das estrofes não se atribui um número específico que as limitem. Isto é, enquanto se há tema para desenvolver, o cordelista continua desenvolvendo sua história em mais e mais estrofes. Interessante é tratar de histórias, pois, de certo modo, os cordéis contam causos ficcionais ou não que se passam no cotidiano dos nordestinos. Dessa forma, a temática aproxima-se mais à realidade e às crenças de muitos da Região Nordeste. Além disso, a literatura de cordel ainda incorpora uma técnica de impressão de figuras em relevo, a xilogravura, que imprime no cordel um caráter social, cultural, poético, artístico, além de político. Assim, o cordel escolhido pela professora, consegue abranger grande parte desses aspectos e trazer para a sala de aula proporcionando discussões entre os alunos.

Metodologia

Este trabalho se constituiu como uma pesquisa qualitativa e consistiu na observação de uma aula em duas turmas de nível 3 na EJA, em duas escolas diferentes situadas no município de Lajedo-PE. Como critério para observação e análise, foi perguntado à professora se ela utilizava alguma sequência didática para o ensino de literatura nas aulas, obtendo resposta positiva, combinou-se uma data provável para observação de uma aula em que esta sequência seria utilizada, se tratando ela de uma Sequência Básica, que foi proposta por Rildo Cosson em sua obra *Letramento Literário: teoria e prática* (2009).

Em conversa com a professora, os pesquisadores tiveram acesso previamente ao material que seria utilizado na aula e a partir de então foi discutida a escolha do gênero literário e sua aplicação no cronograma escolar. Desta forma, foi escolhido um cordel intitulado *A Peleja do Cérebro com o Coração*, de autoria de Marcus Lucenna, que é poeta, compositor e cantor e nasceu na cidade de Mossoró, no Rio Grande do Norte. A professora providenciou cópias do cordel para que cada aluno pudesse ter uma versão para leitura e discussão. Por fim, feitas as observações das aulas, foi discutido entre os pesquisadores os resultados obtidos.

Resultados

O trabalho com o cordel na aula de Língua Portuguesa levou em conta uma preparação prévia que baseou-se na sequência básica (COSSON, 2009). Pudemos observar que a professora

das turmas, de acordo com o interesse demonstrado pelos estudantes quando do início de cada atividade, adaptou a sequência básica. Não apenas por isso, mas essa adaptação se mostrou necessária também devido ao cronograma apertado para se trabalhar os assuntos. Apesar de a professora vez ou outra levar algum assunto que não esteja diretamente relacionado aos conteúdos programáticos, ela explicou que o faz para proporcionar discussões que girem em torno da realidade dos alunos além de estas contribuírem para que eles desenvolvam um interesse maior nas aulas.

A respeito da sequência básica (COSSON, 2009), as etapas da (i) motivação e (ii) introdução não foram marcadas separadamente. A professora à medida em que explicou para os estudantes o conteúdo do cordel escolhido, lançou uma pergunta para que eles pensassem a respeito dela no momento da leitura, em seguida falou brevemente sobre o autor e de onde ele é. Este momento compreendeu o início da aula e foi mais rápido porque, no dia, haveria outras atividades pré-estabelecidas no cronograma escolar as quais se esperava, pela direção, que fossem realizadas. A partir daí a professora entregou-lhes uma cópia do cordel para realizar a etapa da (iii) leitura. Ela pediu que a inicialmente fizessem uma leitura individual e, tendo terminado, ela iniciou a leitura em voz alta, chamando outros alunos para continuar de onde ela havia parado, trocando de turnos entre os estudantes. É interessante observar que o modo como a professora dirigiu a leitura possibilitou que todos os estudantes lessem pelo menos uma estrofe do cordel.

Por fim, a (iv) interpretação mostrou ser a etapa de maior dificuldade para os estudantes, apesar de o cordel ser um gênero mais bem aceito pela turma (foi constatado que, pela sua musicalidade e leveza nos temas tratados, o cordel é o gênero que aqueles alunos mais se sentem bem em trabalhar na sala de aula). Inicialmente eles tiveram problemas em relacionar o conteúdo do cordel com sua vida pessoal. Afirmaram não saber que relação existe entre a mente e o coração, sendo necessário que a professora cite exemplos, inclusive um deles ela afirmou ter sido experiência própria para que eles pensassem de maneira mais calma. Além disso, foi desenvolvida uma discussão sobre como e quando é mais viável utilizar a mente em lugar do coração e se há ocasiões em que nos direcionamos apenas pelos nossos sentimentos ou ainda se conseguimos utilizar os dois nas tomadas de decisões. Apenas ao final da atividade, com as discussões, os estudantes conseguiram estabelecer uma conexão entre o cordel lido e a representação da temática dele no mundo empírico.

Conclusão

Conclui-se que, apesar de a modalidade EJA ter como objetivo possibilitar o retorno dos sujeitos que, por algum motivo, amparados pela lei, não tiveram acesso ao ensino regular na idade

correspondente, este é encarado, pelos próprios alunos como uma mera corrida em busca de um diploma. No decorrer do ano, por desmotivação ou outros aspectos não explicitados, o quantitativo de alunos nas turmas tende a diminuir, fazendo o trabalho do professor ser mais árduo em elaborar atividades que despertem o interesse do seu alunado, possibilitem o letramento e, que, ainda por cima, cumpra com o cronograma de atividades e provas. Nas duas turmas observadas, a professora A usou um pouco do tempo ao seu dispor para desenvolver atividade, com uso do cordel, que introduza os seus alunos no universo da literatura de maneira que eles encontrem relação com aspectos do seu cotidiano. Esta prática ainda evidenciou a dificuldade da turma em utilizar da leitura como uma prática social.

Referências

ANDRADE, A. A. de. **Literatura de cordel**: incentivo para a formação de leitores. Campina Grande: UEPB, 2017. Monografia.

CAMARGO, P. da S. A. S. Diversos olhares sobre a educação e jovens e adultos – EJA: uma revisão de literatura (1976-2004). **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 2, n. 3, 2014.

COSSON, R. **Letramento Literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2009.

PEDRALLI, R.; CERUTTI-RIZZATTI, M. E. Evasão escolar na educação de jovens e adultos: problematizando o fenômeno com enfoque na cultura escrita. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 13. n. 3, 2013.

PIERRO, M. C. Di; JOIA, O. RIBEIRO, V. M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Caderno Cedes**, ano XXI, n. 55, 2001.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de educação**, n. 5, 2004.

SOUZA, R. J. de. COSSON, R. **Letramento literário**: uma proposta para a sala de aula. Acervo Digital UNESP, 2001.

STEFFENS, M. do C. H. **Literatura como abertura**: experiência estética e formação na EJA. Porto Alegre: UFRGS, 2011. Dissertação.

SARAU MUSICAL COMO INTRODUÇÃO AO LETRAMENTO NA LITERATURA ALAGOANA

Herlanne Nayara do Nascimento Santana¹

José Manoel Siqueira da Silva²

Maria Andréia Barros Feitosa³

Resumo: Ao se tratar da formação de leitores por via do texto literário, cabe esclarecer o que significa este termo, uma vez que ele se encontra em ampla discussão desde a antiguidade até os dias atuais. A literatura tem um conceito multifacetado, pois ela ganha novas dimensões ao transitar por diversas épocas e culturas, e tem sido objeto de estudo de todas as sociedades letradas, por ter um caráter humanizador e reflexivo acerca do desenvolvimento e formação humana. Desta forma, este trabalho ocupa-se em observar fatores relacionados ao letramento literário e a sua prática, além de observar a introdução do fenômeno através de um projeto lúdico que serviu como pontapé inicial da discussão. A metodologia utilizada aqui é feita através do levantamento bibliográfico sobre temas relacionados a nossa ideia, embasados em teóricos como Souza & Cosson (2013), Cosson (2014), Antunes (2003) e Soares (2012), correlacionando tais ideias com os temas abordados, e também com a análise da inserção de um evento prático voltado ao tema. A partir disso, abordar-se-á, num primeiro momento, questões relacionadas ao letramento e as suas faces para poder, assim, passando para a segunda parte que está mais voltada em como pode ser trabalhado o letramento em sala de aula. Os resultados obtidos vão de encontro a iniciativa de promoção do letramento em sala de aula, tendo em conta um trabalho preliminar de nossas pesquisas. Assim, podemos concluir uma forma de abordar o letramento literário através de uma prática pedagógica, buscando sempre desenvolver essa competência letrada nos alunos.

Palavras-chave: Leitura, Letramento Literário, Literatura Alagoana.

Introdução

Nos últimos anos, tem-se observado uma crescente preocupação com a questão da leitura em sala de aula. A precarização nas demandas de incentivo à leitura provoca, em grande escala, o baixo interesse repercutido pela população brasileira hoje, excedendo os baixos índices no desenvolvimento pessoal e social causado, principalmente, pelo não interesse literário, a cada dia é buscado novas formas de contornar essa crescente crise. A sala de aula trabalha, ocupando o

¹ Graduanda em Letras – Língua Portuguesa, na Universidade Federal de Alagoas – *Campus* Sertão.

E-mail: herlannenayara@hotmail.com

² Mestrando em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe – *Campus* São Cristóvão.

E-mail: manoel.siqueira77@hotmail.com

³ Graduanda em Letras – Língua Portuguesa, na Universidade Federal de Alagoas – *Campus* Sertão.

E-mail: andreiafeitosa14@hotmail.com

papel de inserir o aluno a uma sociedade de letramento, constantemente para fazer com que esse tenha um bom desenvolvimento na cultura letrada.

Com esse propósito, o presente trabalho objetiva introduzir sobre a temática “letramento literário” a partir dos textos no seu papel humanizador, de forma a proporcionar nos alunos uma capacidade de refletirem na relação do texto com a sua realidade. Mediante isso, trabalhou-se o letramento na literatura alagoana como pioneiros a desenvolver essa temática na Escola Estadual Watson Clementino de Gusmão Silva, localizada na cidade de Delmiro Gouveia, AL.

A partir dessas abordagens, tem-se como ponto de partida conceitos básicos referentes às práticas de letramento, seguindo da relação do letramento com a literatura, realizado por meio de pesquisas bibliográficas. Em seguida, iremos expõe-se, de forma prática, uma atividade realizada na escola referentedenominada “Sarau Literário: nas trilhas poéticas alagoanas” que funcionou como meio direto para a introdução ao tema selecionado, proporcionando uma boa percepção de como a literatura alagoana está sendo compreendida pelos alunos e o que poderá ser feito para melhor desenvolvê-la em sala de aula.

Para fundamentação teórica foram utilizados: Souza & Cosson (2013), Silveira (2010), Antunes (2003), Soares (2012), Cosson (2014) e Zilberman (2002), principais pensadores aplicados no trabalho.

Letramento

Ler e escrever são na sociedade hodierna, um meio pelo qual o indivíduo insere sua participação em uma comunidade letrada. Igualmente, somos diariamente rodeados de fatores que evidenciam o porquê de termos que fazer parte dessa comunidade, já que saber ler é, necessariamente, o melhor meio pelo qual alcançamos certo prestígio social. Diante disso, Souza e Cosson (2012) dizem que:

Para entendermos como a escrita atravessa a nossa existência das mais variadas maneiras, criamos o termo letramento, ou seja, designamos por letramento os usos que fazemos da escrita em nossa sociedade. Dessa forma, letramento significa bem mais do que o saber ler e escrever. Ele responde também pelos conhecimentos que veiculamos pela escrita, pelos modos como usamos a escrita para nos comunicar e nos relacionar com as outras pessoas, pela maneira como a escrita é usada para dizer e dar forma ao mundo, tudo isso de maneira bem específica (p. 102)

Sendo assim, letramento designa uma relação entre o ato de ler e o ato de associar a compreensão da leitura em detrimento do uso pelo indivíduo em suas práticas sociais, como dito por Soares (2012, p. 72, grifo da autora), “letramento é o que as pessoas *fazem* com as habilidades

de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades valores e práticas sociais”, o que implica, essencialmente, a necessidade de saber ler e escrever e, conseqüentemente, compreender.

Ainda nesse contexto, podemos observar que as práticas sociais da escrita são diversificadas, dessa forma, é mais adequado falar de letramentos para designar toda a extensão do fenômeno, ou mesmo de multi-letramentos, que procura abranger toda a complexidade dos meios de comunicação de que dispomos (THE NEW LONDON GROUP, 1996 apud SOUZA E COSSON, 2012, p. 102). Sendo assim, a partir de tais premissas relacionadas ao letramento, surgiu no cenário letrado um termo que abarcará a extensão da literatura, denominado como letramento literário que, *grosso modo*, é a construção de sentido a partir de obras literárias.

Letramento literário

Mediante ao que foi dito anteriormente, a leitura é, no seu geral, inesgotável fonte de conhecimentos. Além de ser essencial no desenvolvimento intelectual do ser, ela também ajuda no desenvolvimento social e no assentamento do indivíduo na sociedade letrada em que reside. Segundo Cosson e Silva (2012, p. 101) “ler é fundamental em nossa sociedade porque tudo o que somos, fazemos e compartilhamos passa necessariamente pela escrita”.

Dessa forma, é de fundamental importância que o indivíduo realize leituras e, mais ainda, que ela seja feita além do texto, fazendo reflexões entre o texto e a sua realidade. Nesse âmbito, tem-se a prática do letramento literário, a qual serve para ensinar o indivíduo a ler e escrever, além de forma-lo culturalmente através da experiência estética, como propõe Silva e Silveira (2013):

O letramento literário seria visto, então, como estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler texto em verso e prosa, mas dele se apropriar efetivamente por meio da experiência estética; saindo da condição de mero expectador para a de leitor literário (p. 96).

Sendo assim, na perspectiva de se trabalhar o texto literário esteticamente, é necessário introduzir essa prática na sala de aula, de forma a desenvolver nos alunos criticidade e reflexão de mundo, pois “explorar ao máximo as potencialidades desse tipo de texto propicia condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentido para ele e para a sociedade em que todos nós estamos inseridos” (SILVA & SILVEIRA, 2013, p. 99).

Então, para que a literatura na escolarização possa cumprir seu papel na formação reflexiva do indivíduo, é importante que os professores estejam dispostos a fazerem essa diferença. No capítulo a seguir será apresentado a prática do letramento literário em sala de aula.

A prática do letramento literário na sala de aula

Em sala, a leitura é compreendida por muitos alunos como obrigação, além do texto literário ser objeto para se trabalhara gramática normativa, desconsiderando a estética a qual possui. Cosson (2014, p.21) apresenta a forma como o texto literário é trabalhado nos dois níveis de ensino: fundamental e médio. No primeiro nível, a literatura possui sentido extenso abarcando qualquer texto considerado literário, já no segundo nível há uma limitação na história da literatura brasileira, apresentada de forma cronológica e com os textos fragmentados. Vê-se que em ambos os níveis “a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza” (COSSON, 2014, p. 23).

Nessa mesma linha de pensamento, Silva (2003), cita:

Na escola, a leitura é praticada tendo em vista o consumo rápido de textos, ao passo que a troca de experiências, as discussões sobre os textos, a valorização das interpretações dos alunos tornam-se atividades relegadas a segundo plano. A quantidade de textos “lidos” (será que de fato são “lidos” pelos alunos?) é supervalorizada em detrimento da seleção qualitativa do material a ser trabalhado com os alunos (p. 515).

Deste modo, conclui-se que a literatura em sala de aula é desvalorizada quando o seu papel humanizador é desconsiderado a provocar a falta de criticidade e reflexão na formação dos alunos, pois ao coloca-la em segundo plano sem a troca de experiências na interação dos estudantes essas qualidades não são desenvolvidas, já que essa forma “impossibilitam os educandos a experienciar, por meio de discussões e análises literárias em sala, a estética da palavra, estimulando a sensibilidade estética” (MORAES, p. 5, 2014).

Desse modo, para que a literatura seja trabalhada de forma a desenvolver reflexões, faz-se necessárias práticas que envolvam o letramento literário, como proporcionando atividades de produções literárias realizadas pelos próprios alunos, de forma à utilizarem sua bagagem cultural e experiência para tal.

Prática do letramento literário “Sarau: as trilhas poéticas alagoanas”

A literatura atua nas escolas como disciplina de aproximação do indivíduo com a realidade local e global. Entretanto, cabe salientar que há no ensino de língua portuguesa uma deficiência ocasionada pela falta de hábito de leitura que há na população brasileira. Esse fator contribui para incompreensão do aluno ao se deparar com o texto literário, que requer do leitor

atenção e flexibilidade, no conhecimento da linguagem artística e dos procedimentos estéticos contidos neste tipo de texto.

A literatura dá ao indivíduo capacidade criadora, desenvolvendo seu conhecimento da realidade, viabilizando posicionamento e uma visão do *Belo* por meio das palavras e da leitura. Além desses aspectos, a literatura nos traz uma visão histórica da formação humana, e isso, é essencial para que se possa entender a nossa própria origem, e de certa forma, ajuda a nos desenvolver enquanto cidadãos críticos e pensadores. Pensando assim, percebe-se que a leitura juntamente com a literatura, proporciona ao indivíduo construção e o reconhecimento de sua identidade, já que, essa prática visa o conhecimento e o resgate cultural. Para Pereira, (2012):

O cidadão que não tem o hábito de leitura, não consegue se desvencilhar das armadilhas “informativas” e muito menos fazer assimilações entre um texto e outro. Torna-se assim, prisioneiro de sua própria “ignorância”, pois não é capaz de fazer uma leitura crítica de mundo e nem de (re) construir ou (re) formular conhecimentos (p.2).

Corroborando com o crítico, podemos afirmar que o cidadão que se esquiva da leitura, torna-se preso ao conhecimento manipulado que o mundo oferece, sem capacidade de pensamento crítico, pois não possui cargas de conhecimentos que lhe deem suporte para reconstruir um novo espaço social e um novo pensar. Sabemos que a sociedade necessita de pessoas que pensam e ajam criticamente, e essa falta de leitura distancia o indivíduo de uma sociedade inovada, que se reconstrua e derrube todos os paradigmas sociais.

Nessa perspectiva, a escola tem atuado com o principal meio de elevação da leitura como desenvolvimento social, viabilizando a apreensão do conhecimento. Então, foram criados diversos meios propositalmente que levassem as pessoas a terem acesso a essa atividade, mesmo que fosse por necessidade e não por prazer e, de certa forma, essa prática forçada acaba dificultando esse domínio literário do leitor. Conforme Zilberman (2002)

A leitura proposta pela escola só se justifica se exibir um resultado que está além dela. [...] Eis que a utopia da leitura, utopia, no entanto, que a desfigura, porque promete uma felicidade que está além dela, mas pela qual não pode se responsabilizar. Vale perguntar se isso é o que os leitores esperam. Em depoimentos de escritores sobre suas leituras de infância, verifica-se que sua atitude perante os livros não coincide com as expectativas da escola, e vice-versa: a escola não lhes oferece o modelo desejado de aproximação aos textos literários (p.21-22).

Visto que esse interesse dos leitores não se agrega aos objetivos da escola, percebemos a falta de incentivos e estratégias que motivem a leitura em nosso país, para que através desta, haja grandes incentivos nas ações que visam à formação de leitores. Para que se busquem alternativas

cabíveis, são necessárias, que os sistemas educacionais gerem propostas incentivadoras para o trabalho com a leitura em sala de aula.

Levando em consideração o que foi exposto, o projeto “letramento literário”, iniciativa do curso de Letras da Universidade Federal de Alagoas, por meio do Programa Institucional de iniciação à docência, promoveu um Sarau com a temática “nas trilhas poéticas alagoanas” na Escola Estadual Watson Clementino de Gusmão Silva, localizada na cidade de Delmiro Gouveia, AL. Nosso principal objetivo foi possibilitar um contato dinâmico e formativo aos alunos com textos literários, levando até eles obras de nomeados escritores alagoanos: Arriete Villela, Vera Romariz, Sabino Romariz, Jorge Cooper e Lêdo Ivo.

Essa praxe foi uma introdução do trabalho realizado. Sua extensão se dará de forma contínua, por meio da familiarização dos alunos contemplados pelo subprojeto, com as obras desses autores. Essa possui caráter interativo e se caracteriza como uma prática potencializadora, pois estimula a capacidade de construir e dar ao texto uma nova significação. Todavia, desperta a sensibilidade linguística e estética dos indivíduos, além de propiciar a compreensão de aspectos sociais de forma lúdica e prazerosa.

O sarau de poesia é um evento de grande importância dentro do contexto escolar, pela relevância e pelo envolvimento dos educandos em uma atividade prazerosa, que desperta o interesse pela leitura e produção de textos. Essa prática oportuniza o incentivo à leitura, a criatividade e privilegia talentos culturais dos alunos. Ressaltamos também a sua contribuição no ato de expressão artística que se caracteriza pelo Belo estético, presentes no texto literário.

Dessa forma, essa atividade mostrou-se uma prática transformadora, em que derruba as muralhas que impedem a interação e dinamicidade dos indivíduos. O conhecimento nasce a partir de relações dialógicas que estimulam as competências linguísticas, literárias e culturais. Essas ações pedagógicas servem como um pontapé inicial para que o aluno se torne ativo e participativo, além de aprimorar suas habilidades leitoras.

Segundo Antunes (2003, p.70) “leitura é uma atividade de acesso ao conhecimento produzido, ao prazer estético e, ainda, uma atividade de acesso às especificidades da escrita”, assim, precisamos agir como motivadores desta prática, de modo a possibilitar de forma interativa o contato entre aluno e leitura. Neste sentido, a atividade referida propicia essa relação, e age de modo construtivista para que possamos consolidar uma educação inclusiva e de liberdade.

Por fim, ressalta-se que a leitura é um patrimônio sociocultural de grande valor, e é tida como fonte de inspiração, conhecimento e desenvolvimento intelectual. Além desses aspectos,

pode-se através dela viajar pelo universo literário, no qual possibilita acesso ao nosso processo de construção e formação humana.

Considerações Finais

Por meio da elaboração deste trabalho, pode-se identificar quais os principais fatores que impedem a viabilidade da leitura em sala de aula, os principais pressupostos sobre as práticas de letramento e, principalmente, o letramento literário, que proporciona a melhor visão sobre o tópico trabalhado.

Cabe aqui afirmar que o objetivo maior do trabalho foi alcançado, uma vez que ainda serão feitas outras intervenções na temática do letramento literário alagoano.

A leitura é sim um processo fundamental e, por isso, sempre deve-se buscar novas formas para abordá-la em sala de aula e propiciar nos alunos uma criticidade e reflexão local e global sobre aspectos sociais, de modo que sejam construídos valores estéticos. Portanto, pretende-se por meio dessa temática atingir os objetivos aqui propostos, para isso, seguir em atividade como o intuito de promover esse contato e tornar nossos alunos mais suscetíveis aos textos locais, e a partir das leituras tornar-se-ão críticos, construtivos e produtores de novos sentidos.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

COSSON, Rildo & SOUZA, Renata Junqueira de. **Letramento Literário: uma proposta para a sala de aula**. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>> acesso em: 28/09/16

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2. ed. – São Paulo: Contexto, 2014.

MORAES, Jonilson Pinheiro. **O Letramento Literário: O incentivo à leitura, à interpretação e produção do texto literário por meio de uma sequência básica**. Disponível em: <http://www.abralic.org.br/anais/arquivos/2014_1434479140.pdf> acesso em: 28/09/16

PEREIRA, Shirlei. **Prática de leitura como alicerce para a formação do sujeito-agente na produção de sentido nos processos discursivos**. Uberlândia: EDUFU, 2012. Disponível em: <<http://livrozilla.com/doc/917154/pr%C3%A1tica-de-leitura-como-alicerce-para-a-forma%C3%A7%C3%A3o-do>> Acesso em: 11 de Abril de 2016.

SILVA, Antonieta Mírian de Oliveira Carneiro & SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **Letramento literário na escola: desafios e possibilidades na formação de leitores**. Disponível em: <<http://www.educacao.al.gov.br/reduc/edicoes/1a-edicao/artigos/reduc-1a->

edicao/LETRAMENTO%20LITERARIO%20NA%20ESCOLA_Antonieta%20Silva_Maria%20Silveira.pdf> acessado em: 28/09/16

SILVA, Ivanda Maria Martins. **Literatura em sala de aula:** da Teoria Literária à prática escolar. Disponível em: <http://www.pgletras.com.br/Anais-30-Anos/Docs/Artigos/5.%20Melhores%20teses%20e%20disserta%C3%A7%C3%B5es/5.2_Ivanda.pdf> acesso em: 28/09/16

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. 3ª ed. 1ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

ZILBERMAN, Regina. Formação do leitor na história da leitura. In: PEREIRA et al (Org.) **Aprendizado da leitura:** ciência e literatura no fio da história. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

O ENSINO DE LITERATURA SOB UMA PERSPECTIVA MULTIDIMENSIONAL: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS PARÂMETROS CURRICULARES DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ESTADO DE PERNAMBUCO

Maria Geovana Ferreira da Silva¹
Luiza Cristina Pereira de Araújo²

Resumo: O presente estudo buscou refletir a cerca das relações entre Ensino de Literatura, Educação e Currículo, a partir de uma perspectiva multidimensional, com o objetivo de analisar as dimensões humanas presentes nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa do Estado de Pernambuco (2012), no eixo 5, Letramento Literário. Para tanto, intencionamos refletir sobre a educação enquanto um processo de formação humana integral, considerando a concepção multidimensional proposta por Röhr (1999, 2007, 2011, 2013). Dialogamos com autores que problematizam a questão da formação humana e dos sentidos da educação (SANTOS, 2013; SEVERINO, 2006; RODRIGUES 2001). E, com base nessas perspectivas, realizamos uma discussão sobre o ensino de literatura (COSSON, 2014; PERRONE-MOISÉS, 2016; NASCIMENTO, 2010) e suas possibilidades formativas, presentes na perspectiva curricular (MORIN, 2003; CANDIDO, 2002, 2011). Ampliamos os questionamentos sobre como esse ensino anunciado através dos parâmetros curriculares poderá contribuir para a formação humana do educando, enquanto um ser multidimensional. O nosso estudo foi de cunho bibliográfico-documental. A análise do documento, à luz dos nossos referenciais teóricos, foi possível através da técnica da análise temática proposta por Minayo (2004, 2000). Ao analisarmos os parâmetros curriculares de Língua Portuguesa (2012), compreendemos as dimensões humanas ali expressas, a partir das expectativas de aprendizagem. Por fim, chegamos a alguns resultados que apontam para a necessidade de compreender as possibilidades e os desafios do processo de formação humana integral, anunciadas em um documento tornado público, bem como a ampliação do olhar a respeito da prática educativa.

Palavras-chave: Ensino de Literatura; Multidimensionalidade; Formação Humana Integral; Parâmetros Curriculares.

Introdução

A relação entre Ensino de Literatura, Educação e Currículo é uma área, ainda, pouco explorada, sendo relevante desenvolver estudos que apontem para processos de ensino-aprendizagem que valorizem a integralidade e o desenvolvimento das dimensões humanas.

¹ Pós-Graduada em Ensino de Língua Portuguesa e suas Literaturas pela Universidade de Pernambuco. E-mail: geovanaferrersilver@gmail.com

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco; Profa. Adjunta da Universidade Federal Rural de Pernambuco/Unidade Acadêmica de Garanhuns. E-mail: luiza.edu.11@gmail.com

À vista disso, todo o percurso deste estudo teve como direção a busca por compreender possíveis caminhos para um ensino de literatura voltado para o desenvolvimento das dimensões humanas. De forma mais específica, objetivamos responder as seguintes questões: Quais as dimensões humanas presentes nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa do Estado de Pernambuco, considerando a concepção multidimensional de Röhr,(1999, 2007, 2011, 2013)? É possível desenvolver o ensino de literatura a partir de uma determinada concepção multidimensional do humano? E, como esse ensino pode contribuir no processo de formação humana do educando?

Nossa expectativa é de que, através do estudo sobre nossa temática, possamos tecer caminhos reflexivos que possibilitem a inspiração de experiências pedagógicas voltadas para a integralidade do educando, no âmbito do ensino de literatura, a partir de um olhar ampliado sobre o currículo, não de maneira estática, mas dinâmica, ou seja, a partir das possibilidades formativas que as diretrizes e expectativas de aprendizagem apontam.

Desse modo, com essas discussões, não pretendemos esgotar as questões a que nos propomos responder, mas promover reflexões que nos ajudem a avançar numa perspectiva formativa que conceba o ser em sua integralidade e nos ajude a compreender a importância do ensino de literatura anunciado nos parâmetros curriculares, a partir da perspectiva multidimensional.

Educação, formação humana e a perspectiva multidimensional

Ao lançarmos o olhar para o percurso histórico da educação vemos que com o passar do tempo suas finalidades e metas foram sendo modificadas e que, agora; na contemporaneidade vivemos um período de descompasso na sua história, visto que o atual projeto formativo, baseado no enfoque racional cognitivo, não contempla o desenvolvimento das múltiplas dimensões do ser humano.

De acordo com Santos (2013), ao passo que a educação se fragmentou em uma série de saberes, a concepção do humano também foi fragmentada. A noção do ser integral foi desarticulada, passando a ser reduzida à dimensão mental, cognitiva, compreendida como a dimensão que rege o humano. Logo, este passou a ser dirigido e guiado por essa dimensão, em detrimento das demais dimensões que constituem o humano, e sendo essa dimensão mental privilegiada na educação formal.

No entanto, a ideia de educação, baseada numa visão integral do humano, vem sendo defendida por autores que acreditam que apenas o desenvolvimento da dimensão mental não é

suficiente para a expressão e desenvolvimento das potencialidades humanas. Sendo necessário que a educação considere, revise, os seus referenciais e concepções que acarretam uma visão reducionista do humano, que impede a sua formação integral, e avancem numa concepção ampliada de processo educativo, por dentro dos sistemas educacionais, sejam formais ou informais.

Para Rodrigues (2001, p. 242), a educação enquanto processo formativo, deve se voltar para a construção do sujeito ético, nesse sentido o autor informa que:

O ser nascente, não homem, necessita [...] receber uma formação completa. Nesse sentido, se diz da Educação que ela é uma totalidade, pois sua ação formativa abarca tanto a dimensão física quanto a intelectual, tanto o crescimento da competência de cada educando para se auto-governar quanto à formação moral que o leve a um adequado relacionamento com os outros homens.

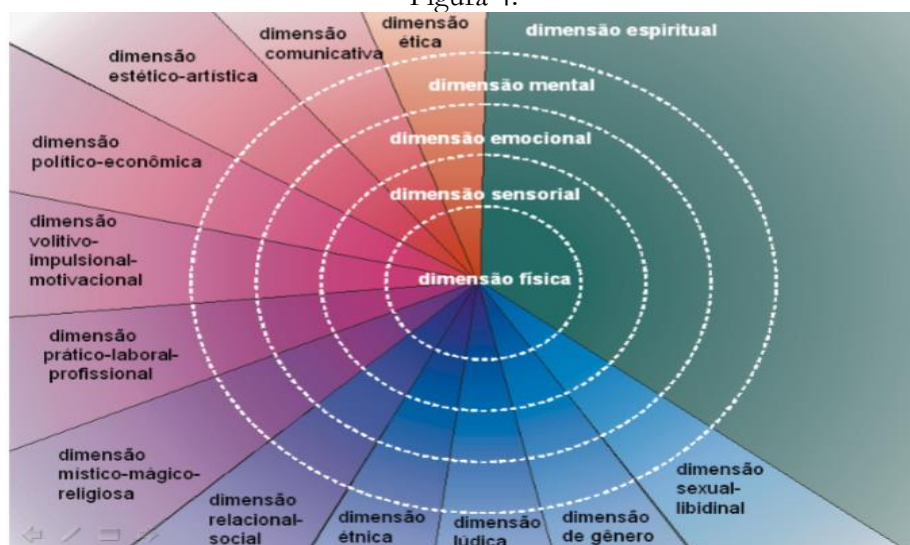
De modo semelhante, Severino (2006) concebe a educação como processo integral de humanização na formação do ser humano, e indica que esta não deve ser resumida, somente, a um processo institucional e instrucional, visto que o humano, na sua condição de ser inacabado, precisa buscar torna-se humanizado. Logo, o que está em pauta é a “Bildung”³, a “Paidéia”, um investimento na formação de uma personalidade integral.

Na perspectiva integral e multidimensional do humano defendida por Röhr(1999; 2007; 2011; 2013), na qual nossa pesquisa se sustenta, a proposta de educação integral considera o reconhecimento das múltiplas dimensões do ser, a saber: **Dimensões básicas** (**dimensão espiritual**, lado transcendente do humano, está relacionada ao sentido da vida; **dimensão mental**, parte que abrange o racional, o lógico, os pensamentos universais e a nossa intuição; **dimensão emocional**, relacionada à nossa *psique*; **dimensão sensorial**, representa as sensações físicas que temos através dos cinco sentidos - olfato, paladar, visão, audição e tato -; **dimensão física**, a qual abrange a corporiedade físico-biológica); e **Dimensões temáticas** (dimensão ética; dimensão comunicativa; dimensão estético-artística; dimensão político-econômica; dimensão prático-laboral-profissional; dimensão místico-mágico-religioso; dimensão relacional-social; dimensão étnica; dimensão lúdica; dimensão de gênero e dimensão sexual libidinal).

Para ilustrar essa concepção, o autor nos apresenta um esquema, em formato de espiral, que contém uma escala com as dimensões básicas e as dimensões temáticas (transversais).

³ Formação, autoformação, cultivo. SUAREZ, Rosana (2005) “Notas sobre o conceito de Bildung (Formação Cultural)”. Ver Referências.

Figura 4.



Fonte: Röhr (2011, p. 58)

Importa, assim, enfatizar que todas essas dimensões se relacionam entre si, de modo que não há como interferir em uma dimensão sem levar em conta as outras. Nessa perspectiva, o educador é considerado o principal responsável pelo o cumprimento da tarefa educacional e seu papel é “atuar em prol da integralidade das dimensões humanas” (RÖHR, 2007, p. 67) do educando que, por sua vez, é visto como o alvo da educação e, por isso, deve ser “o principal beneficiado, respeitado como ser digno, único e insubstituível” (RÖHR, 2007, p. 57), assim cabe à tarefa educacional ajudá-lo a caminhar em direção à sua plenitude, em busca da integralidade das suas dimensões.

É importante ressaltar que essa concepção de educação integral não é nova, esteve e está também presente nos marcos legais da Educação Nacional, embora ainda não incorporada por parte daqueles que conduzem os processos educativos. As Diretrizes Curriculares Nacionais (2013), por exemplo, já prevêem isso quando consideram que os currículos devem atentar para a formação integral do aluno, se preocupando com a formação dos aspectos físicos, cognitivos, sociais e emocionais.

A literatura no processo de formação humana

No campo literário, observamos que desde o momento que a literatura foi escolarizada, o modo pelo qual o seu ensino vem sendo realizado tem despertado a atenção de estudiosos e educadores que a consideram como elemento essencial no processo de formação humana.

Conforme Candido, a literatura:

[...] tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e efetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que consideram prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura, confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. (2011, p. 177).

Tendo a literatura o poder de instruir e educar o ser, cumpre papel relevante na educação, servindo como uma possibilidade formativa, reafirmando os valores preconizados pela sociedade, oferecendo oportunidades de apropriação do mundo, das relações humanas e do conhecimento.

Cosson (2014), também salienta a importância da literatura no processo de formação humana, quando informa que “a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor” (2014, p. 17). Logo, aponta para a necessidade de um espaço na sala de aula, para que se possa trabalhar o texto literário na sua essencialidade, considerando o mundo que ele traz consigo, a leitura baseada na experiência do leitor, as possíveis ligações com outros textos e com a cultura do passado e do presente. Preocupando-se, assim, não apenas com a formação do leitor, mas com a formação do humano.

Do mesmo modo, Nascimento (2010) considera que o texto literário pode desempenhar papéis especiais na formação do educando, desenvolvendo nele capacidades que facilitam uma inserção mais rápida e eficiente nas práticas sociais.

Já Morin (2003), ao postular a valorização de uma educação voltada para reintegração humana, defende que o estudo da linguagem, através das formas literárias e poéticas, leva o homem em direção ao caráter mais original da sua condição humana, pois, pelo poder da linguagem, a essência poética da literatura o leva à dimensão estética da sua existência, o colocando em comunicação com o mistério, que extrapola a palavra e ensina a ver o mundo esteticamente.

Em Perrone-Moisés (2016), observamos a importância da presença do ensino de literatura no currículo escolar, conseqüentemente, no processo formativo do ser humano, quando a autora coloca que devemos ensinar e aprender literatura porque ela é:

um instrumento de conhecimento do outro e de autoconhecimento; porque [...] ao mesmo tempo que ilumina a realidade, mostra que outras realidades são possíveis, libertando o leitor de seu contexto estreito e desenvolvendo nele a capacidade de imaginar, que é uma necessidade humana inspirar transformações históricas; porque a poesia capta níveis de percepção e de fruição da realidade que outros tipos de texto não alcançam (2016, p. 80 – 81).

Portanto, partindo de tais reflexões teóricas e usando como lentes os fundamentos de educação apresentados por Röhr, compreendemos o ensino de literatura como uma possibilidade formativa, pelo fato dela nos permitir, por meio da apropriação da linguagem e arte literária, transgredir os limites do real, ampliar nossa visão sobre o mundo, adentrar na subjetividade do outro, e desenvolver conhecimentos, capacidades e habilidades sociais, cognitivas e emocionais.

Metodologia

Uma vez que objetivamos analisar as dimensões humanas presentes em um documento se tornado público - Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa do Estado de Pernambuco - no eixo que trata o ensino de literatura, tivemos a necessidade de adotar a metodologia qualitativa de cunho bibliográfico-documental.

Conforme Minayo (2004) esse tipo de pesquisa se preocupa com processos sociais, e com realidades que não podem ser quantificadas, sendo seu objetivo proporcionar a construção de novas abordagens, conceitos e categorias referente ao fenômeno estudado.

Nesse sentido, reiteramos que, dentre as metodologias qualitativas, adotamos a técnica de análise temática, que segundo Minayo (2000) consiste em descobrir a unidade temática de sentido que está por trás dos conteúdos. Esse tipo de análise é organizado em três etapas: a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados obtidos e interpretação. Esta técnica tem relação, também, com a análise de conteúdo de Bardin (1977).

Logo, para responder aos objetivos propostos na nossa pesquisa, desdobramos nossa análise nas três etapas indicadas pela autora.

Na pré-análise, tendo escolhido o documento a ser analisado, procedemos à leitura fluente. Entramos em contato com o material deixando-nos impregnar pelo conteúdo nele contido, além de definirmos a unidade de registro, a unidade de contexto e os trechos significativos, que representassem as dimensões humanas, subjacentes aos parâmetros curriculares no eixo 5 – Letramento Literário.

Na segunda etapa, que corresponde à exploração do material, a partir do movimento anterior, procedemos à exploração de forma mais aprofundada e fizemos o recorte dos trechos significativos, a fim de alcançarmos o núcleo de compreensão, significação. Então, houve a necessidade de fazermos várias leituras do material.

Finalmente, no tratamento dos resultados obtidos e interpretação, nos encarregamos em analisar os resultados brutos, de forma que, a teoria multidimensional proposta por Röhr (1999; 2007; 2011; 2013), constituiu-se a lente através da qual nos debruçamos sobre o nosso *corpus*

analítico - Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio – (PERNAMBUCO, 2012).

Descrição dos parâmetros curriculares

Os professores de Língua Portuguesa, atualmente, no Estado de Pernambuco dispõem, dentre outros documentos⁴, de uma proposta curricular – Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio (Pernambuco, 2012) – que contém conceitos e orientações para a prática docente e ao mesmo tempo propõe um modelo de ensino que envolve o desenvolvimento de capacidades e habilidades.

A proposta de ensino apresentada pelo documento considera a natureza social e interacional da linguagem e concebe o texto como objeto central de ensino, privilegiando práticas de uso da linguagem e propondo a construção de espaços nos quais os educandos atuem, sob a orientação do educador, promovendo a integração dos saberes e a contextualização do conhecimento.

A composição do documento está estruturada em seis EIXOS, conforme quadro abaixo:

Eixo	Enfoque
Eixo 1	Apropriação do sistema alfabético
Eixo 2	Análise linguística
Eixo 3	Oralidade
Eixo 4	Leitura
Eixo 5	Letramento literário
Eixo 6	Escrita

Em cada eixo são apresentadas as expectativas de aprendizagem a serem alcançadas em cada ano do ensino básico. Sobretudo, o modelo de ensino proposto pelos parâmetros abrange o desenvolvimento de capacidades que estão organizadas em expectativas de aprendizagem (EAs), de modo que, cada eixo é apresentado de forma particular com base em questões teóricas e metodológicas.

Dentre esses eixos, o contato com a literatura é abordado em eixo específico - Eixo 5 – Letramento literário, e ocupa lugar de destaque na formação dos leitores que, por sua vez, são

⁴ Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco (BCC, 2008), Orientações Teórico-Metodológicas para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio (OTMs, 2008).

levados a despertar o gosto pela leitura, a se apropriarem da literatura por meio da experiência estética e descobrirem seu valor enquanto arte e linguagem.

A concepção de literatura apresentada nesse eixo 5, alinha-se à concepção colocada nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL/MEC 2006) e aos fundamentos de Candido (2004) e Calvino (1995). Compreendida, portanto, como arte que se constrói com palavras, promove a formação ética, a autonomia intelectual e o pensamento crítico dos educandos. Assim, o objetivo do ensino de literatura por meio do letramento literário, é possibilitar que os educandos “se apropriem efetivamente da condição de leitores capazes de experimentar a fruição que caracteriza o contato com a literatura” (PERNAMBUCO, 2012, p. 89).

Vale dizer que esse eixo conta com a presença de trinta e uma (31) expectativas de aprendizagem, e seis (6) expectativas de conteúdos atitudinais, ambas relacionadas à apropriação da literatura pelos educandos, ao desenvolvimento de capacidades necessárias para a contemplação e fruição dos textos literários e à descoberta da literatura como objeto cultural, estético e identitário. Para que possamos entender a distribuição das expectativas de aprendizagem (EAs), visualizemos as figuras a seguir:

Figura 1.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	CONTEÚDOS ATITUDINAIS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
EA1- Interagir com narrativas ouvidas (fábulas, contos de fadas, contos populares, contos maravilhosos), comentando-as.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	EA1- Realizar gestos de leitura (segurar o livro, virar as páginas, olhá-las da esquerda para a direita).	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
EA2- Interagir com narrativas lidas (fábulas, contos de fadas, contos populares, contos maravilhosos), comentando-as.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	EA2- Frequentar espaços de leitura na escola (biblioteca de sala, biblioteca da escola).	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
EA3- Interagir com poemas, comentando-os.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	EA3- Frequentar espaços públicos de leitura (bibliotecas públicas, bancas de jornais e revistas).	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	
EA4- Reconhecer características do texto ficcional.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	EA4- Buscar outras obras de um mesmo autor.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	
EA5- Apreciar a sonoridade de rimas, aliterações e outros recursos linguísticos/ estilísticos utilizados em poemas.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	EA5- Buscar diferentes autores que tratam de um mesmo tema.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	
EA6- Estabelecer relações de intertextualidade entre textos literários lidos e/ou ouvidos.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	EA6- Buscar materiais de leitura de forma autônoma.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	
EA7- Apreciar elementos de capa e contracapa de livros de literatura.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■														
EA8- Apreciar imagens e ilustrações de textos literários, integrando-as ao texto verbal.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■														
EA9- Recontar oralmente narrativas ouvidas em prosa ou em versos.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■														
EA10- Recitar poesias com entonação e emotividade.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■														

Fonte: Pernambuco (2012, p. 100)

Figura 2.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	CONTEÚDOS ATITUDINAIS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
EA11- Compreender os elementos linguístico-textuais que caracterizam o texto literário.																										
EA12- Reconhecer gêneros textuais da literatura: romance, crônica, conto, poema, texto dramático, fábula etc.																										
EA13- Identificar diferentes formas de representação de grupos objetos de discriminação, tais como o índio, a mulher, o negro, o imigrante, o homossexual, o idoso, o pobre, em contextos históricos e literários.																										
EA14- Reconhecer discursos combativos em relação à condição de grupos objetos de discriminação, tais como o índio, a mulher, o negro, o imigrante, o homossexual, o idoso, o pobre, em contextos históricos e literários.																										
EA15- Conhecer e valorizar obras representativas da literatura africana, indígena e latino-americana, traduzidos para a Língua Portuguesa ou escritos originalmente nessa língua.																										
EA16- Reconhecer a relevância da literatura portuguesa e africana como parte constitutiva do patrimônio cultural brasileiro.																										
EA17- Reconhecer a contribuição dos principais autores da história da literatura nacional.																										
EA18- Reconhecer a importância de obras literárias nacionais para a formação da consciência e da identidade do povo brasileiro.																										
EA19- Relacionar uma obra de ficção, poesia ou peça teatral ao momento contemporâneo, reconhecendo a atualidade da literatura.																										
EA20- Estabelecer relações intertextuais entre textos literários contemporâneos e manifestações literárias e culturais de diferentes épocas.																										

Fonte: Pernambuco (2012, p. 101)

Figura 3.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	CONTEÚDOS ATITUDINAIS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
EA21- Analisar formas de apropriação do texto literário em outras mídias: filmes, telenovelas, propagandas, artes plásticas, músicas.																										
EA22- Reconhecer manifestações da literatura popular como parte constitutiva da expressão literária nacional.																										
EA23- Estabelecer relações entre o texto literário e o contexto social e político de sua produção.																										
EA24- Utilizar os conhecimentos sobre as estéticas literárias para refinar a compreensão dos textos.																										
EA25- Relacionar, na leitura de textos literários, a construção desses textos com as diferentes estéticas literárias.																										
EA26- Reconhecer diferentes formas de tratar um mesmo tema em textos que se vinculam a diferentes estéticas.																										
EA27- Identificar elementos da tradição europeia na construção da nossa literatura.																										
EA28- Identificar elementos de representação do Brasil e dos brasileiros em obras da literatura nacional.																										
EA29- Analisar a tensão entre o local e o universal na construção de nossa literatura.																										
EA30- Reconhecer elementos de continuidade e ruptura na formação da literatura brasileira.																										
EA31- Reconhecer inovações temáticas e formais em textos e autores contemporâneos.																										

Fonte: Pernambuco (2012, p. 102)

Diante disso vale salientar que os conteúdos presentes em cada expectativa de aprendizagem oferece aos educadores orientações acerca do tipo de situação que devem ser promovidas para que o educando possa desenvolver capacidades e habilidades referentes à sua formação enquanto leitor literário.

Análise e discussão dos resultados

Dentre as trinta e uma (31) expectativas de aprendizagem contidas no eixo 5 do documento em questão, a partir do método de análise de conteúdo temática, selecionamos aquelas que se aproximam mais das dimensões humanas.

Dessa forma, uma vez que os parâmetros colocam o texto como objeto central de ensino, o desenvolvimento das dimensões do educando, no ensino de literatura, deve ocorrer mediante o contato que ele estabelece com o texto literário. A seguir, para atender o objetivo principal dessa pesquisa, apresentamos algumas associações entre as dimensões humanas e as expectativas de aprendizagem selecionadas.

Expectativa de Aprendizagem 1 e 2:

(EA1): *“Interagir com narrativas ouvidas (fábulas, contos de fadas, contos populares, contos maravilhosos), comentando-as”.*

(EA2) *“Interagir com narrativas lidas (fábulas, contos de fadas, contos populares, contos maravilhosos), comentando-as”.*

É sabido que a literatura, na forma de narrativas literárias, consegue possibilitar o desenvolvimento de capacidades, habilidades e potencialidades humanísticas (CANDIDO, 2002). Nessas expectativas de aprendizagem, especificamente, podemos compreender que o contato com as narrativas pode proporcionar ao educando o desenvolvimento da **dimensão mental**, pois estimula as forças imaginárias a fantasiar, compreender e criar ideias; da **dimensão emocional**, porque abre possibilidades para que o educando entre em contato com suas emoções e expresse-as; da **dimensão ética**, uma vez que a fábula pode oferecer orientações sobre a maneira de agir do ser humano, relacionando aos valores morais; e, da **dimensão espiritual**, pois diante da multiplicidade de sentidos o educando pode intuir os que se tornam incondicionais para sua existência.

Expectativa de aprendizagem 3:

EA3 *“Interagir com poemas, comentando-os”.*

Os parâmetros apontam que a abordagem dessa expectativa de aprendizagem deve ocorrer em todos os anos da escolarização. A interação com poemas torna-se, portanto, fator indispensável no processo de formação do leitor-literário. Assim, o trabalho com poemas nas aulas de literatura possui papel importante, no que concerne ao conhecimento do eu e do outro, pois a poesia contida nos poemas consegue captar níveis de percepção da realidade que outros tipos de textos não alcançam (PERRONE-MOISÉS, 2016).

Por isso, a interação com poemas pode fazer com que o educando desenvolva a **dimensão mental**, uma vez que motiva uma postura reflexiva; a **dimensão emocional**, pois afeta o lado psíquico-emocional, fazendo com que as emoções se aflorem; a **dimensão estética**, já que direciona a apreciação do que é belo aos sentidos humanos; a **dimensão ética**, porque pode orientar o educando a agir corretamente conforme os valores morais; e, a **dimensão espiritual**, visto que impulsiona o educando a ir à busca das respostas as questões mais importantes da vida.

Expectativa de aprendizagem 13 e 14:

EA13 *“Identificar diferentes formas de representação de grupos objetos de discriminação, tais como índio, a mulher, o negro, o imigrante, o homossexual, o idoso, o pobre, em contextos históricos e literários”.*

EA14 *“Reconhecer discursos combativos em relação à condição de grupos objetos de discriminação, tais como o índio, a mulher, o negro, o imigrante, o homossexual, o idoso, o pobre, em contextos históricos e literários”.*

Os valores preconizados pela sociedade, os discursos combativos e as representações de grupos sociais estão presentes nos textos literários, que por sua vez, possibilitam o exercício da reflexão em torno de questões referente à humanidade.

Logo, essas duas expectativas de aprendizagem preveem o desenvolvimento da **dimensão mental**, já que motiva a reflexão, o questionamento e a compreensão de ideias; da **dimensão étnica**, da **dimensão emocional**, pois possibilita que o educando se coloque no lugar do outro e sinta como é ser objeto de discriminação; e, **dimensão relacional-social** e **dimensão ética**, uma vez que, permite que o educando identifique e reconheça através dos discursos combativos e das diferentes formas de representação, os grupos objetos de discriminação, e se relacione socialmente com eles de forma ética.

Expectativa de aprendizagem 15:

EA15 *“Conhecer e valorizar obras representativas da literatura africana, indígena e latino-americana, traduzidas para a Língua Portuguesa ou escritas originalmente nessa língua”.*

O acesso às obras literárias permite que o educando entre em contato com as diferentes culturas, realidades e individualidades humanas. Logo, consideramos que a relação do educando com essas obras viabiliza o desenvolvimento da **dimensão mental**, pois estimula a compreensão e motiva a reflexão; da **dimensão ética**, porque possibilita o conhecimento e a valorização de outras culturas; e, a **dimensão emocional**, dado que o contato com outras realidades e individualidades humanas, pode afetar o lado emocional do educando, despertando nele emoções.

Expectativa de aprendizagem 18:

EA18 *“reconhecer a importância de obras literárias nacionais para a formação da consciência e da identidade do povo brasileiro”.*

A literatura atua na formação da personalidade do ser humano, de modo que a experiência com as obras literárias reflete na sua identidade (CANDIDO, 2002). Nesse sentido, essa expectativa de aprendizagem presume o desenvolvimento da **dimensão mental**, pois intenciona que o educando compreenda e reflita sobre a relevância de tais obras para a formação da sua consciência e da sua identidade enquanto brasileiro; da **dimensão emocional**, uma vez que pode estimular sentimentos em relação ao reconhecimento da identidade do seu povo; da **dimensão ética**, porque incentiva a valorizar, considerar e respeitar a importância da obra; e, da **dimensão espiritual**, pois ao procurar conhecer a identidade do povo no qual está inserido, se depara com uma multiplicidade de sentidos que se tornaram e/ou se tornam incondicionais para sua existência.

Expectativa de aprendizagem 20:

EA20 *“Estabelecer relações intertextuais entre textos literários contemporâneos e manifestações literárias e culturais de diferentes épocas”.*

Como podemos ver, nessa expectativa de aprendizagem, é esperado que o educando estabeleça relações intertextuais entre os textos literários. A esse respeito, acreditamos que nessa expectativa de aprendizagem pode ser trabalhada a **dimensão mental**, pois estimula o educando a compreender, refletir, e identificar as relações intertextuais que podem ser estabelecidas entre os textos literários; e, da **dimensão ética**, porque na medida em que promove a busca de estabelecer o diálogo entre os textos de diferentes épocas, o educando é levado a entrar em contato com valores considerados por outras culturas.

Isto posto, vejamos que essa análise nos permite observar que as expectativas de aprendizagem apresentadas apontam para o desenvolvimento e aprimoramento de várias

dimensões humanas. Chamamos atenção para o fato de que outras dimensões, além dessas mencionadas na análise, podem ser tocadas durante a prática educativa, dependendo das estratégias pedagógicas utilizadas pelo educador.

Considerações finais

Em nosso estudo, buscamos responder às questões que impulsionaram a realização desta pesquisa, considerando os referenciais teóricos que subsidiaram a discussão a respeito do nosso objeto e ofereceram a lente através da qual olhamos para os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa do Estado de Pernambuco (2012).

Numa visão geral, observamos que o ensino de literatura anunciado nos parâmetros pode contribuir no processo de formação humana integral e multidimensional do educando. Mas, para que esse processo proceda, há alguns fatores que precisam ser considerados.

O educador, enquanto principal responsável pela tarefa educacional, deve criar estratégias pedagógicas que proporcione o desenvolvimento das dimensões humanas, considerando as expectativas de aprendizagem anunciadas no eixo analisado. Sendo necessário, porém, que o seu olhar para o currículo não seja estático, mas que considere as possibilidades de se trabalhar o desenvolvimento dessas dimensões.

Nesse sentido, o educador precisa incorporar essa visão multidimensional e lançar um olhar holístico, no sentido de olhar para a totalidade do ser, do educando em formação, considerando a multidimensionalidade, as individualidades e as diferenças próprias do humano.

Sendo, portanto, fundamental que educador, a partir de seu campo de atuação e diante das diferenças humanas, sempre levante o questionamento: O que eu, como professor de literatura, posso fazer para ajudar o educando a desenvolver e aprimorar suas dimensões? A resposta a essa pergunta, certamente, irá ajudá-lo a buscar meios que possam auxiliar o educando a avançar em direção ao desenvolvimento pleno das suas dimensões.

Diante disso, esperamos ter oferecido meios que possam contribuir com o trabalho do professor de literatura na educação básica, o que remete a um repensar em torno da educação, do currículo e do ensino de literatura baseado numa concepção multidimensional do humano.

Referências

ARROYO, Miguel. **Currículo: território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Portugal: Edições 70, 1977.

BRASIL, Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº9394/96**. Brasília, 1996.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEF, 2013.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares nacionais (PCNs)**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CANDIDO, A. O direito à Literatura. In: **Vários escritos**. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

_____. A literatura e a formação do homem. In: DANTAS (Org). **Textos de intervenção**. São Paulo: Duas Cidades/ Ed 34, 2002, p. 77-82.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. **Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. São Paulo: Hucitec; rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, repensar o ensino**. 8ª ed., Trad. Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

NASCIMENTO, J. **O Ensino de Literatura na Educação de jovens e adultos**. 2010. 44 f. Dissertação (Licenciatura em letras)- Universidade Estadual da Paraíba. 2010.

PERNAMBUCO. **Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio**. Secretaria de Educação. 2012.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. O ensino da literatura. In: **Mutações da literatura no século XXI**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

RÖHR, Ferdinand. **Educação e espiritualidade: contribuições para uma compreensão multidimensional da realidade do homem e da educação**. São Paulo: Mercado das Letras, 2013.

_____. Espiritualidade e formação humana. **Poiésis – revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Unisul, v. 4, p. 53-68, 2011.

_____. Reflexões em Torno de um Possível Objeto Epistêmico da Educação. **Pro-Posições** (Unicamp), Campinas SP, v. 18, n.n. 1, p. 51-70, 2007.

_____. A multidimensionalidade na formação do educador. **Revista de Educação**, BRASÍLIA, v. 28, n.110, p. 100-108, 1999.

SUAREZ, Rosana. Notas sobre o conceito de Bildung (Formação Cultural). **Kriterion:Revista de Filosofia**. Vol.46 n.112.Belo Horizonte: Dez.2005. Disponível em: <http://www.scielo.org.br>. Acesso em: 20/12/2017.

RODRIGUES, N. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. **Educação & Sociedade**, Campinas: n. 76, p. 232-257, out. 2001.

SEVERINO, A. J. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.3, p. 619-634, set./dez. 2006.

SANTOS, E. A. **Há corpo na educação?** Da fragmentação à busca da integralidade do ser: análise de uma experiência de formação humana integral/transpessoal. 2013. 268f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

**Estudos
em
literatura**



A MALANDRAGEM NO FILME *MADAME SATÃ* E NA LETRA “MALANDRO DE MAIS VIRA BICHO”: ESPAÇO E SOBREVIVÊNCIA

Moacir Japearson Albuquerque Mendonça¹
Nilson Pereira Carvalho²

Resumo: Este estudo busca mostrar a relação possível, dentro de uma materialidade intertextual e em uma abordagem comparativa, entre a malandragem no filme *Madame Satã* (2002) e na letra “Malandro demais Vira Bicho” (1971). A malandragem é uma característica de várias culturas e encontra em algumas personagens sua perfeita expressão. Uma delas é a Madame Satã (tida por muitos como umas das primeiras travestis do Brasil) cujo filme, de mesmo nome, tem direção de Karim Aïnouz e interpretação de Lázaro Ramos. A obra conta parte da vida do pernambucano João Francisco dos Santos, que fez da região do bairro da Lapa, no Rio de Janeiro, o seu espaço de sobrevivência. E a outra é o eu-lírico da letra de música “Malandro demais Vira Bicho”, cujo compositor Bezerra da Silva, também pernambucano, escolheu o Rio de Janeiro como sua segunda morada e fez da malandragem tema de grande parte da sua obra. Quando Remak (1994) nos diz que Literatura Comparada é uma comparação de uma literatura com a outra e com outras esferas da expressão humana, justifica a análise entre estas duas artes distintas que dialogam: cinema e música. Portanto, tentaremos entender, dentro de uma perspectiva comparativa e com um olhar para a intertextualidade (NITRINI, 2000), como o universo da malandragem construído filmicamente na obra de Karin é complementando com a letra de Bezerra da Silva, formando um arquétipo importante para ilustrar a malandragem na cultura brasileira como conquista do espaço de sobrevivência, tentando também compreender se esta necessidade foi gerada no personagem/compositor na busca do “sul” pelo imigrante nordestino. Por fim, este estudo nos permitiu perceber que as relações de intertextualidade entre narração fílmica e o eu lírico são complementares e servem para entender, não somente o universo do malandro, mas a malandragem como sobrevivência.

Palavras-chave: Literatura Comparada, Malandragem, Sobrevivência, Intertexto.

Introdução

A malandragem é uma característica de várias culturas e encontra em algumas personagens sua perfeita expressão, como Madame Satã (tida por muitos como umas das primeiras travestis do Brasil), cujo filme, de mesmo nome, com direção de Karim Anouz e interpretação de Lázaro Ramos, conta parte da vida do pernambucano João Francisco dos Santos, que fez da região do bairro da Lapa, no Rio de Janeiro, o seu espaço de sobrevivência. E a outra é o eu-lírico da letra de música “Malandro demais Vira Bicho” (DIAS; SILVA, 1977), cujo

¹ Aluno do curso de graduação em Letras-UFRPE-UAG. E-mail: moaciralbuquerque@hotmail.com

² Professor Doutor em Letras e Linguística.: Área de estudos literários. E-mail: noslinnilson@yahoo.com.br

compositor Bezerra da Silva, também pernambucano, escolheu o Rio de Janeiro como sua segunda morada e fez da malandragem tema de grande parte da sua obra. Este estudo comparativo busca mostrar a relação possível entre esta materialidade da malandragem no filme e na letra de música, observando os aspectos da intertextualidade entre as duas obras, e tentando entender como a malandragem se apresenta como estratégia de sobrevivência.

A possibilidade de se comparar duas obras de natureza tão distintas (cinema e letra de música), faz parte de uma perspectiva contemporânea dos estudos comparativos literários, que nasceram de uma episteme essencialmente eurocêntrica e estruturalista, e que tomaram caminhos mais amplos, como quando Remak (1994, p. 175) nos fala que:

A literatura comparada é o estudo da literatura além das fronteiras de um país específico e o estudo das relações entre, por um lado, a literatura, e, por outro, diferentes áreas do conhecimento e da crença, tais como as artes [...], a filosofia, a história, as ciências, a religião etc. Em suma, é a comparação de uma literatura com outra ou outras e a comparação da literatura com outras esferas da expressão humana.

Candido (1970, p.69), fazendo uma análise de *Memórias de um Sargento de Milícias*, de Manoel Antônio de Almeida, acha no termo pícaro, que é uma sinonímia para malandro, percepções que nos servirão neste estudo. O autor definiu o termo pensando na figura do pícaro no romance picaresco espanhol. Apesar de o pícaro clássico mostrar características mais particulares, como a ação solitária, e não em grupos, uma característica do malandro, alguns traços servem muito bem a este último:

[...] um traço básico do pícaro: o choque áspero com a realidade, que leva à mentira e à dissimulação, ao roubo, e constitui a maior desculpa das “picardias”. Na origem o pícaro é ingênuo; a brutalidade da vida é que aos poucos o vai tornando esperto e sem escrúpulos quase como defesa.

O filme *Madame Satã* foi lançado em 2002 e mostra uma narrativa do que foi a vida de João Francisco dos Santos, que nasceu provavelmente em 1900, no município de Glória do Goitá, interior de Pernambuco. Filho de escravos, foi trocado por um cavalo aos nove anos, dado que sua mãe não tinha condições de criá-lo. Aos treze anos conseguiu desembarcar no Rio de Janeiro, e morou nas calçadas do bairro da Lapa. As experiências advindas de uma infância adversa e da precocidade sexual, fez de Madame Satã um verdadeiro malandro usando desta malandragem para sobreviver. No filme, o personagem já se mostra adulto, e maduro nas relações de malandragem. A Lapa de poucas luzes faz ambiência para os furtos que Satã e sua

trupe, formada por uma mulher e outra travesti, orquestravam para conseguirem o dinheiro da sobrevivência.

Os artifícios de roubo são bem representados no filme, onde o cortiço no qual moravam serve de atração para os incautos clientes. Este arquétipo do malandro que rouba, da gatunagem e do vigarismo não está tão claramente posto na letra da música, mas esta também não o nega em definitivo. O roubo traz uma oposição clara entre “otários e malandros”, e é uma questão fundamental para a sobrevivência deste em um ambiente hostil. Seria a necessidade básica da malandragem, e não se vê culpa ou arrependimento nos atos.

Esta definição caracteriza bem a vida de Madame Satã no filme: não foi malandro na origem, mas fez da malandragem a sua sobrevivência. A vida lhe fez bruto, a esta brutalidade vem como um alerta do eu lírico da letra da música “Malandro demais Vira Bicho” de Bezerra da Silva, que dá a medida do quanto o malandro não deve embrutecer-se. Embrutecer aqui como sinônimo de endurecer frente as adversidades da vida. A letra é um chamado, um alerta ao malandro, vindo de um eu lírico que se mostra marcadamente mais experiente a ponto de dar conselhos a um outro malandro, para que não se torne bicho ou algo menos que humano:

Eu já disse a você
Que malandro demais
Vira bicho
E também já lhe pedi
Prá você parar com isso....

Você diz a todo mundo
Coisas que você não faz
E na roda de malandro
Todos me chamam
Malandro demais
Deixa disso rapaz. (DIAS; SILVA, 1977).

As duas estrofes iniciais da letra da música acima atestam a personalidade geral do malandro, um fingidor por natureza, um mentiroso, usando esta mentira e dissimulação como “desculpas para as picardias”, como nos fala Candido (1970). Dialogando, portanto, com o personagem de Satã no filme que dissimula para roubar, levando os “clientes” desavisados para seu apartamento. Mentindo em situações forjadas, consegue o sustento dela e de sua trupe.

O eu lírico da música dialoga com esta face da contravenção do malandro e com os episódios de embate com a polícia, sendo dois deles, pelo menos, tratados no filme:

Em toda área
Que você pinta
Diz logo que tá

Com a cabeça feita
Mas não vê que a moçada da *Swat*³
Tá olhando você pela direita
Vê se você se ajeita....

Eu já disse a você
Que malandro demais
Vira bicho
E também já lhe pedi
Prá você parar com isso... (DIAS; SILVA, 1977).

Em um dado momento, a letra sinaliza uma posição do eu lírico de menosprezo em relação à outra voz do malandro com quem ele dialoga, trazendo uma possível realidade que, se não o diminui, o recoloca em uma situação menos privilegiada:

E como é que pode
Você dizer que é malandro
Levando tapa dos onus e outro
Você só vive apanhando
Honestamente
Eu já sei quem você é
É um tremendo fim de festa
Um pisa na bola, um Zé mané
Esse é ou não é... (DIAS; SILVA, 1977).

O malandro representado pelo eu lírico da música claramente conversa com um malandro que vive uma face de subalternidade, visto que a situação do primeiro malandro é hierarquicamente maior, assim como Madame Satã, no filme, está para com os seus subalternos que formam sua trupe, como nestas estrofes da letra da música. A questão da hierarquia é um dos pontos onde as duas obras se encontram, no qual há claramente uma intertextualidade. Existe uma voz que fala do alto, para alguém que está abaixo:

Você diz a todo mundo
Coisas que você não faz
E na roda de malandro Todos me chamam
Malandro demais
Deixa disso rapaz. (DIAS; SILVA, 1977).

Mas essa relação de hierarquia era também vivenciada pelo malandro quando ele sai da entropia do círculo da malandragem, quando ele tinha que entrar no sistema e ouvir ordens, tornado-se subalterno, como no caso de quando Madame Satã servia, ora de camareira da atriz, ora de funcionária do bar. Em um círculo de (sobre) vivência, o malandro está ora na desordem

³*Swat na letra remete à unidade de polícia especializada americana.*

de sua vida marginal, ora na ordem de uma vida adequada ao sistema. Bergamo (2005, p. 123 *apud* Matos, 1982, p.83), nos fala que

Aí, na fronteira, na margem, está o malandro, e sua estratégia consiste em aí permanecer a fim de escapar da hierarquização. No entanto, ele não se exclui do sistema como um todo. Tanto o malandro como o otário são conseqüências e parte integrante do sistema. O destino de cada um está ligado às condições de sua formação, onde interfere a responsabilidade social, a responsabilidade do sistema. Tanto o trabalhador braçal como o malandro se encontram numa posição de certa forma marginal, à qual foram lançados pelo corpo social dominante.

A marginalização do malandro é retratada no filme claramente. A Lapa de Madame Satã é o submundo onde a malandragem encontra seu recanto. Esta região não é pintada com muita luz nem com ambientes sofisticados, e isso é posto claramente no filme. A sofisticação é somente encontrada quando Satã busca o ambiente *Hight Society* da zona sul, não sendo aceita lá em um primeiro momento. A sua aceitação só viria depois, quando ganha o concurso de fantasias. Depois disso, seu nome ficou impregnado no imaginário carioca. Na letra da música, o aspecto da marginalidade não está muito claramente posto, embora podemos supor que, sem elementos que nos façam conjecturar ou que nos tragam alguma ideia de ascensão social em relação ao sistema, os marginais da letra de Bezerra da Silva também vivem a criminalidade suburbana: nada nos prova o contrário na letra da música.

Os episódios de violência são marcantes no filme, e são exaltados pela figura de Satã. A violência é uma estratégia de sobrevivência, de imposição ao ambiente hostil em que vive a personagem. Ao menos em uma cena, Satã mata com arma de fogo um homem. Estes episódios foram ainda mais numerosos na vida de Madame Satã, com inúmeras prisões. Ela fez disso um fato mitológico, que a fez ficar conhecida em todo o Rio de Janeiro. No filme, sua comparsa Laurita (Interpretada por Marcélia Cartaxo), em um dos poucos momentos de não subserviência ao malandro líder, tem em sua fala um trecho que dialoga diretamente com o que comunica a letra da música: “Tu parece um bicho, sai por ai batendo a cabeça na parede”. (MADAME SATÃ, 2002).

Na entrevista ao jornal *Pasquim*, dada a Sérgio Cabral, Paulo Francis, Millôr Fernandes, Chico Júnior, Paulo Garcez, Jaguar e Fortuna, em cinco de maio 1971, Madame Satã admite as várias passagens pela polícia e as várias vezes que foi para o presídio. Estas passagens são relatadas no filme ao menos por uma vez. Sobre sua malandragem, respondeu Satã a Millor Fernandes:

Millôr - Você tem consciência que é do estofo de homem como você que se fazem líderes. Você se transformou em um marginal. Se você fosse alfabetizado você seria um líder.

Madame Satã: Eu vou lhe explicar uma coisa: Deus dá o frio conforme a roupa. Se eu fosse um intelectual, é assim que se fala? Eu não sei dizer essas coisas. Deus disse: faz por onde que eu te ajudo. Mas Deus não me ajudou porque ele sabe que se me ajudasse eu vendia o mundo com o dinheiro dele. (MADAME SATÃ, 1971).

Madame Satã usa de uma linguagem própria com dissimulação, na mesma entrevista, para contar um dos episódios de violência em que se meteu. Ela própria não admitia tais crimes, embora falasse da sua homossexualidade abertamente até o fim dos dias, em um ato de transgressão para a moral da época. Mesmo casada com mulher e tido adotado seis filhos, ela nunca desvinculou sua virilidade de sua orientação sexual, e sempre fez disso a sua propaganda pessoal, e esta mesma linguagem está a todo momento no filme. Também usa uma linguagem pragmática para explicar o óbvio e o inevitável, com frases de efeito, não mostrando sentimento pelas vítimas: “Curtido pela vida, acuado e abatido, ele não tem sentimentos, mas apenas reflexos de ataque e defesa” (CANDIDO, 1970, p.70). A falta de empatia que o personagem mostra no filme e não se verifica também no eu lírico da letra da música, pode ser notada nesta parte da mesma entrevista ao Pasquim:

Sérgio :*Mas você é homossexual?*
Madame Satã: Sempre fui, sou e serei.
Millôr: De onde vem a sua fama de extraordinária masculinidade? Eu sei que foi através de inúmeras brigas. Conte alguma coisa.
Madame Satã: Eu comecei em 1928. Deram um tiro em um guarda-civil na esquina da rua do Lavradio com a avenida Mem de Sá e mataram, né. Eu estava dentro do botequimzinho e disseram que fui eu. Então fui preso. Eu tinha 28 anos. Aí eu fui para o Depósito de Presos e daí para a Penitenciária e fui condenado a 26 anos. Na penitenciária, não. Na Casa de Correção.
Millôr: Segundo você, injustamente.
Madame Satã: Injustamente.
Sérgio : Mas você não deu o tiro no guarda.
Madame Satã: Não, o revólver é que disparou na minha mão. Casualmente.
Sérgio : Foi a bala que matou.
Madame Satã: Não, a bala fez o buraco. Quem matou foi Deus. (MADAME SATÃ, 1971).

Percebe-se, portanto, que a intertextualidade é a categoria que une as duas obras, filme e letra de música, claramente. Sobre intertextualidade nos fala Nitrini (2000, p.165):

O texto literário se insere no conjunto dos textos: é uma escritura-réplica de um outro (outros textos). Pelo seu modo de escrever, lendo o *corpus* literário anterior ou sincrônico, o autor vive na história e a sociedade se escreve no texto. (NITRINI, 2000, p.165).

A mesma autora, citando Barthes, diz que

Todo texto é um intertexto [...]. A intertextualidade, condição de qualquer texto, qualquer que ele seja, não se reduz evidentemente a um problema de fontes ou de influências; o intertexto é um campo geral de fórmulas *anônimas*, cuja origem é raramente localizável, de citações inconscientes ou automáticas feitas sem aspas. (BARTHES, 1985, p. 312 *apud* NITRINI, 2000, p.165).

Dito isto, colocamos esta análise na esfera dos estudos comparativos, na qual a intertextualidade é a categoria principal, e a malandragem é, senão o elemento mais claro que surge entre as duas obras, o ingrediente de que prescindem os personagens para sustento. Esta sobrevivência é mais justificada quando vemos que a personagem, um imigrante, precisou deste artifício para subsistir e ascender socialmente, mesmo que essa ascensão seja tímida.

Conclusão

Como podemos observar, o filme dialoga com o eu lírico da música por uma intertextualidade, mostrando um universo permeado pela malandragem e o que ela pode suscitar no ser humano. Esta ligação das duas obras dá-se em vários níveis. Os malandros se servem de uma hierarquia e há uma submissão entre os pares. Existe sempre um malandro que ensina, que dá ordens e que olha de cima para baixo em relação ao outro, e há os que se servem destes ensinamentos. Isto somente é descontinuado quando eles se investem no mundo fora da entropia em que vivem, portanto, dentro do sistema. Esta entrada neste novo mundo é esporádica, pois o malandro tenta sempre fugir dele.

O arquétipo da malandragem é trabalhado nas duas obras, mas somente no filme o arquétipo do “vigarismo” e da “gatunagem” é posto mais claramente. Mas de toda forma, são movimentos que servem à sobrevivência em um ambiente hostil. Não se verifica culpa pelos atos “fora da lei” do sistema, embora este encontro, por via da menção da polícia na letra da música ou no filme, faça parte da vida do malandro.

Dito isto, a malandragem é tratada nas duas obras como estratégia de subsistência em um mundo hostil da periferia de grandes cidades, mas que na letra da música ela aparece também como um chamado ao malandro para não embrutecer-se demais, frente a malandragem. O arquétipo do malandro é visto nas duas obras, em diversas nuances e é uma estratégia de sustento, muito mais se considerarmos que estes personagens são emigrantes que tentam a sobrevivência no sul. Não notamos um grande deslocamento em relação a sua classe social, nem

na personagem do filme, nem no eu lírico da música, mas ele serve claramente aos malandros nas duas obras como estratégia de sobrevivência, onde toda malandragem se justifica por isso. Este arquétipo salta aos olhos também quando podemos ver que a hierarquia é uma constante no universo do malandro, em uma relação na qual “manda quem pode e obedece quem tem juízo”.

Referências

CANDIDO, A. **Dialética da Malandragem caracterização das Memórias de um sargento de milícias**. *In*: Revista do Instituto de estudos brasileiros, nº 8, São Paulo, USP, 1970, pp. 67-89.

BERGAMO, E. A. Malandros, vagabundos e bandidos: a dialética da malandragem em Jorge Amado e João Antônio. *In*: AGUIAR, O. B. (Org.). **Região, nação e identidade**. Goiânia: Instituto Centro Brasileiro de Cultura, 2005.

MADAME satã. Direção: Karim Aïnouz. Produção: Isabel Diegues, Marc Beauchamps, Maurício Andrade Ramos, Vincent Maraval, Walter Salles. Fotografia: Walter Carvalho. Trilha Sonora: Marcos Suzano, Sacha Amback. Elenco: Emiliano Queiroz, Felipe Marques, Flavio Bauraqui, Lázaro Ramos, Marcélia Cartaxo, Renata Sorrah. 105 min. 2002.

MADAME, Satã. **Entrevista ao Pasquim**. 1971. Disponível em:
<<http://www.tirodeletra.com.br/entrevistas/MadameSata.htm>>. Acesso em: 19/01/2019.

DIAS, N; SILVA, B. Malandro demais vira bicho. Álbum Partido Demais-Nota 10. 1977.

NITRINI, S. **Literatura Comparada: história, teoria e crítica**. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2000.

REMAK, H. H. Literatura comparada: definição e função. *In*: COUTINHO, E. F.; CARVALHAL, T. F. (org.). **Literatura comparada: Textos fundadores**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 175-190.

QUEM (E DE QUE FORMA?) SE PERDE POR AMOR: O ROMANTISMO NAS PERSONAGENS DE AMOR DE PERDIÇÃO

Salvia de Medeiros Souza¹

Lucas Feitoza Diniz²

Sávio Roberto Fonseca de Freitas³

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo analisar de qual maneira a construção das personagens Simão, Teresa e Mariana, na novela *Amor de Perdição* (1862), de Camilo Castelo Branco, possibilita a recuperação das características do Romantismo português, sobretudo em seu segundo momento (intitulado Ultrarromantismo). Para tal, apoiamos-nos nas considerações de Abdala Júnior (2007) sobre as características do movimento literário supracitado e de Campedelli (1997) sobre a obra específica em questão, bem como nos paratextos escritos pelo próprio autor da novela (dois prefácios a edições diferentes e a Introdução). Como resultado dessa pesquisa, de caráter bibliográfico, pôde-se constatar que a construção patêmica do trio de protagonistas de *Amor de Perdição* não apenas está intrinsecamente ligada às características prototípicas do movimento ultrarromântico português (que são recuperáveis a partir da construção imanente do texto), apesar de sua pouca profundidade psicológica (mesmo levada em conta a brevidade do gênero novela), mas também apresenta-se como princípio construtivo da narrativa em questão; e que, a partir da configuração, a obra, das personagens Simão, Teresa e Mariana é possível extrair preciosos subsídios para os estudos em Teoria Literária, sobretudo no tocante à teoria da personagem e à função da epistolografia na construção da narrativa literária, de maneira que pôde-se reafirmar o valor literário da obra para a historiografia e a crítica literária. O presente trabalho é fruto das reflexões desenvolvidas no âmbito da disciplina Literatura Portuguesa II, do curso de Licenciatura em Letras - Português / Inglês da UFRPE / UAG, no segundo semestre de 2016.

Palavras-chave: Romantismo, Amor de Perdição, Personagem.

Introdução

De acordo com Abdala Junior (2007), o movimento romântico, como um todo, é fruto do cenário político da época em que surgiu. Com a Revolução Francesa (1789) e o conseqüente declínio do Antigo Regime (absolutismo), a burguesia se impunha sobre a nobreza como a classe dominante. Sendo assim, à mudança do modo de pensar acompanhava a mudança das maneiras de expressão: o romance, a novela e o drama, como formas mais populares e democráticas (já que

¹ Graduanda em Letras Português/ Inglês e suas respectivas literaturas pela UFRPE/ UAG. E-mail: salviamsouza@gmail.com.

² Graduando em Letras Português/ Inglês e suas respectivas literaturas pela UFRPE/ UAG. E-mail: dinizlucasf@gmail.com.

³ Docente da UFRPE/ UAG. E-mail: savioroberto@yahoo.com.br.

não era mais preciso frequentar ambientes sociais requintados, como academias ou saraus, para ter acesso à obra literária; bastava comprar um exemplar para ter acesso à obra no momento em que quisesse), se impõem e se desenvolvem.

O Romantismo em Portugal, apesar de suas bases social e ideológica fracas, segue à risca esse padrão romântico vinculado ao desenvolvimento da imprensa e à ascensão da burguesia. Constitui-se de três momentos distintos⁴, dos quais nos interessa mais o segundo, onde desenvolveu-se o chamado "ultrarromantismo". Seu maior expoente é o autor de *Amor de Perdição*: Camilo Castelo Branco (1825-1890). A vida desse prolífico autor (entre romances, novelas, contos, poesias, teatro, historiografia e memórias, legou-nos mais de duzentos títulos) reflete bem as próprias características do ultrarromantismo, para o qual não se poderia conter a razão ou o instinto: Camilo escreveu a novela a que nos propomos analisar na cadeia da Relação do Porto, onde cumpriu um ano de pena por ter raptado a mulher de um comerciante para com ela viver; suicidou-se aos 65 anos por não poder mais escrever, tendo perdido a visão em consequência de sífilis.

A maior inovação da obra de Camilo foi a novela folhetinesca. A novela é uma forma narrativa de menor extensão que o romance, por valorizar o evento, focar em apenas um núcleo e contar a história de forma linear, rápida e objetiva, sem aprofundar psicologicamente os personagens (SOARES, 2007); o folhetim está intimamente ligado ao desenvolvimento da imprensa, já que os capítulos eram distribuídos junto aos jornais. Em sua vasta obra, destaca-se o subgênero da novela passional que, como indicado pela própria nomenclatura, têm como força motriz principal a paixão, sobretudo a paixão trágica. A obra a que nos propomos analisar neste artigo, *Amor de Perdição* (1862), é, além da obra mais popular de Camilo Castelo Branco, aquela onde as características do Ultrarromantismo português (com alguns ecos da vida pessoal do autor) ficam mais evidentes.

Como se perder por amor? uma análise do *amor de perdição*

Não é exagero retórico afirmar que uma boa leitura de *Amor de Perdição* deve, necessariamente, começar pelo paratexto, isto é, os prefácios à 2ª e à 5ª edição e a Introdução, visto encontrarem-se nestas seções detalhes preciosos que permitem compreender melhor o conjunto total da obra. É no prefácio à II Edição que descobrimos, por exemplo, que Camilo Castelo Branco afirma ter-se baseado na “triste história do meu tio paterno, Simão Botelho” (BRANCO, 1994, p.18); e na Introdução, o autor traz *ipsis litteris* os registros sobre Simão

⁴ Consideramos, como Abdala Junior (2007), o Romantismo Português constituído de três momentos: o primeiro, onde ainda há ecos de influência neoclássica; o segundo, ultrarromântico; o terceiro, de transição para o Realismo.

Botelho nos “livros de antigos assentamentos no cartório das cadeias da Relação do Porto, (...) das entradas dos presos desde 1803 a 1805, a folhas 232” (op. cit., p.23).

A primeira citação antecipa ao leitor a conotação trágica da novela em questão, reforçando a “perdição” presente no título como perdição real para os elementos envolvidos; além disso, explica o subtítulo *Memórias duma família*. A segunda traz o compromisso com as “direções literárias de caráter histórico que se abriam aos novos tempos de afirmação do modo de vida burguês” (ABDALA JUNIOR, 2007, p. 160) que norteiam outras produções românticas: portuguesas, como *Eurico, o Presbítero* (Alexandre Herculano); brasileiras, como *O Guarani*, *Iracema* e *A Guerra dos Mascates* (José de Alencar) e as coletâneas de contos populares feitas pelos irmãos Wilhelm e Jacob Grimm, na Alemanha.

Essa tendência em narrar os fatos “como aconteceram” caracteriza o tempo cronológico como dominante na trama (apesar de o autor, por ter escrito o livro em 15 dias de agitação febril, tenha deixado passar alguns detalhes; como a idade de Simão quando sai para o degredo, que não bate com as datas registradas de seu nascimento e de sua partida para a Índia); além disso, colocar-se como contador de fatos já passados, não trabalhando com o tempo presente, é uma característica do narrador do gênero novela.

Ao compor sua narrativa sobre fatos reais, Camilo critica “a falsa virtude de homens, feitos bárbaros, em nome de sua honra” (BRANCO, 1994, p. 24), isto é, os valores decadentes e intransigentes da nobreza que, como se verá depois, serão o principal motivo pelo qual o amor em torno do qual se desenrola a narrativa desembocará em perdição para todos os envolvidos.

Eis um resumo conciso da trama⁵: Duas famílias nobres da cidade de Viseu, os Albuquerque e os Botelhos, se odeiam por causa de um litígio em que o juiz Domingos Botelho deu aos primeiros uma sentença desfavorável. Apesar disso, dois filhos dessas famílias, os jovens Teresa de Albuquerque e Simão Botelho, se apaixonam. Teresa estava prometida a Baltasar Coutinho, seu primo, que, despeitado, leva o pai de Teresa a encerrá-la no convento de Monchique, no Porto. Simão espera-os à saída de Viseu, trava-se de razões com Baltasar e, enfurecido pela insolência do rival, mata-o a tiros, entregando-se à justiça. Condenado à forca, a sentença é comutada em degredo para a Índia. Entretanto, minada pela desgraça, Teresa encontra-se moribunda; quando parte a nau dos condenados, Simão ainda a vê dizer-lhe adeus do mirante do Convento, mas sabe horas depois da morte de sua amada. Ao décimo dia de viagem, depois de um assomo febril, falece. Na novela há ainda um amor infeliz e sublime: o de Mariana. Abnegada e sem esperança de que Simão corresponda a seus sentimentos, serve de intermediária

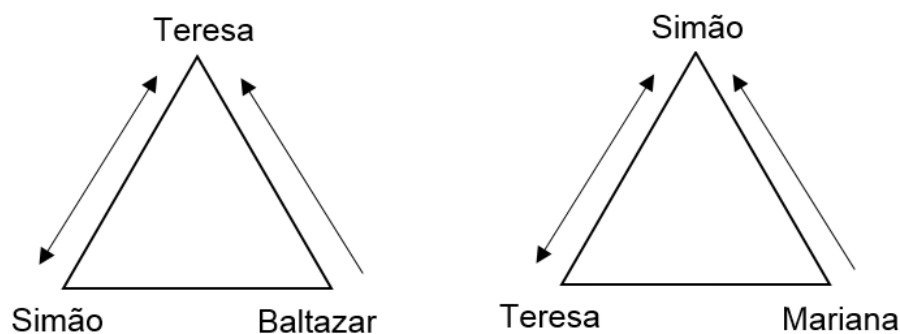
⁵ Adaptado de COELHO (1978).

entre este e Teresa e, sozinha no mundo após o assassinio do pai, acompanha Simão ao degredo. Quando este morre, suicida-se.

Quem se perde por amor: as (ultra)românticas personagens de *Amor de perdição*

As personagens de *Amor de Perdição*, apesar da pouca profundidade psicológica (dada mesmo a brevidade do gênero novela), são os elementos principais da narrativa. A partir da configuração dessas personagens, sobretudo o trio de protagonistas (Simão, Teresa e Mariana), é possível mesmo recuperar as características do momento literário ultrarromântico português.

A novela é marcada pela formação de dois triângulos amorosos entre as personagens. Um deles é percebido inicialmente, e é composto por: Simão (protagonista), Teresa (a heroína romântica típica, inalcançável; a amada de Simão) e Baltazar (o pretendente de Teresa, escolhido por seu pai; não correspondido por ela). O triângulo principal é percebido logo depois: a relação entre Simão, Teresa e Mariana (a segunda heroína; não correspondida por Simão). No entanto, os dois triângulos envolvendo os quatro personagens são irrelevantes, afinal, Simão e Teresa a ninguém correspondem senão ao amor que sentem um pelo outro. Esquemáticamente, temos:



A personagem Simão se mostra, na narrativa, como o típico herói romântico que está disposto a fazer tudo pela sua amada. Esse herói vive um amor impossível que o faz buscar uma “morte digna” (BRANCO, 1994, p.89) para ele e Teresa. É um homem destemido que, como um bom romântico, não impõe qualquer limite à força de sua paixão:

Só o receio de perder-te me mata. (...). Se tens força para uma agonia lenta, eu não posso com ela. (...) este rancor sem vingança é um inferno. Não hei de dar barata a vida, não. Ficarás sem mim, Teresa; mas não haverá aí um infame que te persiga depois da minha morte. Tenho ciúmes de todas as tuas horas. (Op. Cit, p.89)

Note-se, neste parágrafo, o domínio do espírito romântico do *Sturm und Drang* (do alemão, “tempestade e ímpeto”), que está presente também em outras falas e descrições relacionadas à

Simão e sob o qual podemos mesmo resumir a construção da personagem. Como vê-se no resumo da trama, as personagens estão sujeitas a se tornarem “mártires do amor”, isto é, de levar o sentimento às últimas consequências, num modelo de servidão amorosa herdado do fim da Idade Média.

A heroína, Teresa, mostra-se forte e determinada apesar da pouca idade, preferindo a vida em um convento ou a morte a negar seu amor por Simão: “Decerto não caso; morro, e morro contente, mas não caso.” (BRANCO, 1994, p.64). Além disso, mesmo vivendo numa sociedade machista, não aceita as imposições de seu pai:

É mulher varonil, tem força de caráter, orgulho fortalecido pelo amor, desapego das vulgares apreensões, se são apreensões a renúncia que uma filha fez do seu alvedrio às imprevidentes e caprichosas vontades de seu pai. (BRANCO, 1994, p.42).

Outra personagem feminina de destaque na trama, chegando mesmo a ser considerada uma “segunda heroína”, Mariana é uma personagem indispensável na narrativa, cuja marca é a abnegação. Ela dedica-se verdadeiramente a Simão, mesmo sabendo não ser correspondida e chegando a ter ciúmes daquela a quem seu amado devota sua paixão:

Amava, e tinha ciúmes de Teresa, não ciúmes que se refrigeram na expansão ou no despeito, mas infernos surdos, que não rompiam em labaredas aos lábios, porque os olhos se abriam prontos em lágrimas para apagá-la. Sonhava com as delícias do desterro, porque voz humana alguma não iria lá gemer à cabeceira do desgraçado (Op. cit., p.135).

O que não a impede, contudo, de tornar-se portadora das cartas de Simão a Teresa quando esta está enclausurada no convento e aquele, convalescendo na casa do ferrador, reforçando a imagem desta personagem como uma mulher que está disposta a tudo pela felicidade do seu amado, ainda que não seja ela a compartilhar com ele desta felicidade: “Se o Sr. Simão quer, eu vou à cidade e procuro no convento a Brito, que é uma rapariga minha conhecida, moça duma freira e dou-lhe uma carta sua para entregar à fidalga.” (Op. Cit., p. 82-83)

Sendo uma mulher solitária, de classe inferior (é filha do ferrador João da Cruz), demonstra seu lado frágil desde o momento em que Simão aparece ferido em sua casa:

(...)quando viu seu pai pensar a chaga do braço de Simão, perdeu os sentidos. O ferrador riu estrondosamente da fraqueza da moça, e o acadêmico achou estranha a sensibilidade em mulher afeita a curar as feridas com que seu pai vinha laureado de todas as feiras e romarias (BRANCO, 1994, p.71).

O sofrimento de Mariana chega mesmo a despertar a comoção do narrador, característica que faz dela uma personagem tipicamente ultrarromântica; tudo faz pelo amor, mesmo que este não possa ser correspondido.

O que tu sofrias, nobre coração de mulher pura! Se o que fazes por esse moço é gratidão ao homem que salvou a vida de teu pai, que rara virtude a tua! Se o amas, se por lhe dar alívio às dores tu mesma lhe desempocas o caminho por onde te ele há de fugir para sempre, que nome darei ao teu heroísmo! Que anjo te fadou o coração para a santidade desse obscuro martírio?! (BRANCO, 1994,p.83)

A pobre Mariana contentava-se em estar perto de quem amava, ajudando-o de todas as formas possíveis, e para isso não pede e não tem nada em troca:

Mariana como o símbolo da tortura, morrer a pedaços, sem instantes de amor remunerado que lhe dessem a glória do martírio. (...) agonizando, sem ter ouvido a palavra "amor" dos lábios que escassamente balbuciavam frias palavras de gratidão. (BRANCO, 1994, p.105)

Apesar de todos estes sinais, Simão só percebe que a moça lhe ama quando toma conhecimento, pelo pai dela, de que Mariana teve um acesso de loucura ao saber que o acadêmico havia sido condenado à forca. Quando se dá conta da afeição que lhe tem a moça, Simão desespera-se diante do dilema de não poder retribuir este amor: “Agudíssima foi então a dor do acadêmico ao compreender, como se instantaneamente lhe fulgurasse a verdade, que Mariana o amava até o extremo de morrer.” (BRANCO, 1994, p.105)

Apesar da grande amizade e gratidão que tem a Mariana, e da tristeza que sente em não poder lhe recompensar a dedicação quase canina, Simão não pode deixar de amar Teresa:

- Sabe que eu estou ligado pela vida e pela morte àquela desgraçada senhora?
- E daí? Quem lhe diz menos disso?!
- Os sentimentos do coração só os posso agradecer com amizade.
- Eu já lhe pedi mais alguma coisa, senhor Simão?!
- Nada me pediu, Mariana; mas obriga-me tanto, que me faz mais infeliz o peso da obrigação. (BRANCO, 1994, p. 133)

Mesmo não sendo correspondida, e certa de que nunca será, Mariana continua sendo fiel até à morte a Simão. Quando este morre, não vendo mais motivos para viver (já que seu pai havia sido assassinado), encontra na morte um fim para todo seu sofrimento e rejeição. Para a visão materialista, prática, da moça, seu amor teria um fim junto com o padecer de seu corpo.

O contrário ocorre com o casal principal da novela. Ainda que a ideia de morte, intimamente ligada à do amor, transcorra e perpasse todo o romance, ela é superposta pela ideia

do amor, de modo que o amor para Teresa e Simão não tem fim após a vida. Vê-se isto na última carta escrita por Simão à amada:

Caminhemos ao encontro da morte.... Há um segredo que só no sepulcro se sabe. Ver-nos-emos? (...). Eu quero morrer, mas não aqui. Apague-se a luz de meus olhos; mas a luz do céu, quero-a! (...). Salva-te se podes, Teresa. (...). E se não morre, Teresa, que a felicidade é a morte, é o desfazerem-se em pó de fibras laceradas pela dor, é o esquecimento que salva das injúrias a memória dos padecentes. (BRANCO, 1994, p.139)

Bem como na breve resposta de Teresa:

Morrerei, Simão, morrerei. Perdoa tu ao meu destino... Perdi-te... Bem sabes que sorte eu queria dar-te... e morro, porque não posso, nem poderei jamais resgatar-te. Se podes, viva; não te peço que morras Simão; quero que vivas para me chorares. Consolar Consolar-te-á o meu espírito... Estou tranqüila. Vejo a aurora da paz... Adeus, até ao céu, Simão. (BRANCO, 1994, p. 139-140)

Teresa vê a morte com tranquilidade, uma vez que o sofrimento maior é viver longe de seu amado. Na despedida, ela demonstra que sua esperança é de que haverá de encontrá-lo além da morte.

A construção dos personagens de acordo com as características do romantismo (a heroína inacessível e idealizada, o herói cujo amor sobrepuja as convenções sociais, supervalorizado até chegar a extremos de motivar um assassinato, entre outros) facilita com que eles fiquem mais marcados na imaginação do leitor. É difícil não se compadecer do sofrimento dos três jovens amantes, dada a construção patêmica dos personagens; isto é, sua caracterização discursiva, que leva o leitor a sentir emoções que guiarão seu julgamento sobre a obra (ARISTÓTELES, s/d).

A unidade de ação em *Amor de perdição*

De acordo com Campedelli (1997), são dois os elementos que mantêm a continuidade da narrativa de *Amor de Perdição*: as cartas e o espaço. Considerando que o relacionamento do casal Simão e Teresa só aconteceu de fato nos três meses que antecederam o retorno de Simão à Universidade, são as cartas que vão mantendo o contato entre os dois e, conseqüentemente, a unidade de ação do texto. É por meio delas que eles fazem confidências um ao outro. Também não é coincidência que as cartas de Teresa sejam maiores e mais frequentes no decorrer da narrativa; enquanto Simão conta com a cumplicidade quase patética de Mariana, Teresa não tem confidentes no convento.

Outro detalhe que compõe a unidade de ação de *Amor de Perdição* é o espaço, que se compõe basicamente das cidades de Viseu e do Porto. Apesar de estarem sempre na mesma cidade, Simão e Teresa não podem encontrar-se, por estarem providos de sua liberdade. Em Viseu, Teresa está enclausurada em casa, e Simão, sem apoio da família, alojado na casa do ferrador João da Cruz; no Porto, ela está confinada no convento de Monchique, e ele, nas cadeias da Relação.

O último capítulo da obra (vigésimo) e a conclusão são a expressão magna do “grande final romântico”: em poucas páginas, assiste-se à saída de Simão do cárcere em direção ao degredo, à morte de Teresa, à doença e morte de Simão no navio e ao suicídio de Mariana. O suicídio, como característica marcante do movimento romântico (vide o *Werther* de Goethe), faz de Mariana a personagem mais tipicamente ultrarromântica da novela. Juntando-se a essas mortes a morte de Baltasar Coutinho e de seus criados, na emboscada a Simão, bem como a do ferrador João da Cruz em represália a seu apoio ao acadêmico, justifica-se o título da novela: o amor entre Teresa e Simão, longe de ventura, trouxe apenas perdição para todos os envolvidos.

Considerações finais

Tendo em vista o exposto acima sobre a obra *Amor de Perdição*, de Camilo Castelo Branco, é possível reafirmar a importância desta obra para a compreensão do movimento romântico português, sobretudo em seu segundo momento; uma vez que a partir dos elementos desta narrativa, sobretudo a construção dos personagens Simão, Teresa e Mariana, pode-se depreender, se não todas, boa parte das principais características do momento ultrarromântico português – que encontra ecos na literatura brasileira: há riquíssimos paralelos ao *Amor de Perdição* no romance *Inocência* (1872), do Visconde de Taunay. Além disso, pode-se extrair dessa obra, mais que características de um estilo de época, preciosos subsídios aos estudos em teoria literária, sobretudo no tocante à teoria da personagem e à função da epistolografia na construção da narrativa literária, reiterando assim o grande valor literário da novela em questão.

Referências

ARISTÓTELES. **Arte Retórica e Arte Poética**. Rio de Janeiro: Edições de ouro, s/d.

ABDALA JUNIOR, Benjamin. Romantismo. In: **Literaturas de Língua Portuguesa: marcos e Marcas**. Portugal. São Paulo: Arte e Ciência, 2007, p. 155-188. (Coleção Literaturas de Língua portuguesa/ orgs. Maria A. Santilli e Suely F. V. Flory, v. 1)

BRANCO, Camilo Castelo. **Amor de Perdição**: memórias duma família. São Paulo: FTD, 1994. (Coleção Grandes Leituras)

CAMPEDELLI, Samira Youssef. Morrer de amor. In: BRANCO, Camilo Castelo. **Amor de Perdição**. São Paulo: Ática, 1997, p.3-6. (Série Bom Livro)

COELHO, Jacinto do Prado (dir.). **Dicionário das literaturas portuguesa, brasileira e galega**. 3. Ed. Porto: Figueirinhas, 1978, p. 50.

SOARES, Angélica. **Gêneros Literários**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2007 (Série Princípios; 166).

MAIOR AMOR NEM MAIS ESTRANHO EXISTE QUE O MEU: A DESMISTIFICAÇÃO DO AMOR ROMÂNTICO NO “SONETO DE FIDELIDADE”, DE VINICIUS DE MORAES

Débora da Silva Moreira¹
Susana Souto Silva²

Resumo: A temática do amor é uma das mais recorrentes na literatura, em especial, na constituição do discurso poético. Os amores irrealizados, a exaltação da pessoa amada e a idealização sentimental ocupam lugar central no emaranhado do lirismo literário de caráter romântico. Entretanto, nem sempre a linguagem poética, de fato, se propõe a falar daquilo que, aparentemente, parece óbvio e uma leitura atenta, ou seja, uma análise dos versos, permite uma visão diferenciada do que um poema de amor, realmente quer tratar. Diante disso, o principal objetivo deste trabalho é analisar, atentamente, a concepção amorosa presente no discurso lírico do poema “Soneto de Fidelidade”, de Vinicius de Moraes, classificado, por muitos, como um soneto de exaltação total da pessoa amada, procurando desmistificar essa ideia a partir de uma leitura atenta do discurso poético. Para tanto, desenvolvemos uma pesquisa de cunho bibliográfico, de caráter qualitativo AGOSTINHO (1984) ARENDT (1997), BARTHES (2003), PESSANHA (1989), CANDIDO (2006). Após o desenvolvimento da análise, pautada na observação dos aspectos temáticos e formais do poema, foi possível constatar que a visão de amor associada ao texto não condiz com a ideia de amor romântico, exaltado e infinito, mas sim de amor fugaz, inquieto e consciente de sua própria finitude. Assim, a presença constante do pronome possessivo (meu) e o uso exclusivo dos verbos na primeira pessoa do singular (como em “atento”, “quero” e “hei”), são indícios de que o “meu amor” ao qual o eu lírico se refere, no primeiro verso do poema não é uma referência à pessoa amada, mas sim ao próprio sentimento da voz poética, ou seja é uma declaração de amor ao próprio amor.

Palavras-chave: Poesia modernista, Amor, Vinicius de Moraes.

Introdução

As narrativas de amor são talvez as mais frequentes e mais permanentes na história da literatura. O amor expressado em poemas líricos e manifestado por meio dos diferentes recursos linguísticos ainda é capaz de encantar e desencadear suspiros de apaixonados. Santo Agostinho (1984) defende a ideia de que o amor faz parte da essência humana e por ser o homem uma criação divina, e ser a essência divina o amor, o homem não pode viver sem esse sentimento e muito menos deixar de pensar e falar sobre ele. Por esse motivo, o amor é tema frequente das produções artísticas em geral, incluindo o cinema, a música e a literatura.

¹Estudante de Letras Português da Universidade Federal de Alagoas E-mail: dhebora157@gmail.com

²Professora Doutora da Universidade Federal de Alagoas.

Na Grécia Antiga, o amor sendo conhecido como um ato de desejo, em geral um desejo por beleza e tendo como a intenção principal proporcionar prazer entre as partes envolvidas, levaram filósofos como Platão e Aristóteles também argumentarem e filosofarem sobre ele. Na perspectiva aristotélica, o amor é o sentimento dos seres imperfeitos, posto que a função do amor é levar o ser humano à perfeição. Já na visão Platônica, o amor assume várias faces. José Américo Motta Pessanha, ao discorrer sobre elas, destaca claramente que: “O amor é tema que não se encerra e não se exaure: apesar de permanente retomado, permanece inconcluso, aberto sempre à possibilidade de novas variações”. (PESSANHA, 1989, p. 77-78).

Octávio Paz (1994) define que “O amor é uma das respostas que o homem inventou para olhar a morte de frente [...] amor é intensidade; não nos presenteia com a eternidade, mas sim com a vivacidade, esse minuto no qual se entreabrem as portas do tempo e do espaço – aqui é mais além e agora é sempre.” Nessa perspectiva, fica evidente que a temática do amor constantemente se renova e, por isso, sempre tem um espaço particular no mundo da arte, transformando-se em linguagem e não se desvanecendo com o tempo.

Na literatura brasileira, o carioca Vinicius de Moraes é um dos poetas mais conhecidos por desenvolver uma poesia lírica cuja temática é essencialmente amorosa e em louvor da figura feminina. Além disso, Vinicius, embalado pelo amor, não restringiu sua obra apenas à poesia, mas também produziu canções, crônicas, contos e, até mesmo, peças de teatro.

Diante disso, este trabalho tem como objetivo analisar atentamente a concepção amorosa presente em um dos poemas mais conhecidos de Vinicius de Moraes, o “Soneto de Fidelidade”, e verificar se esse soneto se trata realmente de um poema de exaltação à pessoa amada.

Para tanto, neste pequeno artigo, no primeiro momento, serão feitos breves apontamentos acerca da vida e da obra de Vinicius de Moraes. Após isso, com base na ideia proposta por Roland Barthes de que “é o sentimento de amor que o sujeito ama e não o objeto amado”(2003, p.23), procurar-se-á fazer uma leitura crítica do discurso lírico do “Soneto de Fidelidade”, do poeta aqui estudado, procurando desmistificar a ideia de amor romântico propagada pelo senso comum e verificando como esse sentimento é abordado no poema aqui analisado.

Vinicius de Moraes: Vida e obra

Vinicius de Moraes, autor do famoso “Soneto de Fidelidade”, foi um poeta e escritor da segunda fase do Modernismo no Brasil. Moraes nasceu no Rio de Janeiro, em 19 de outubro de 1913 e faleceu no dia 9 de julho de 1980, na mesma cidade em que nascera, na Ilha do governador. Filho do funcionário público e poeta Clodoaldo Pereira da Silva e da pianista Lídia

Cruz, desde muito cedo, quando ainda cursava os estudos secundários no colégio jesuíta Santo Inácio, mostrou grande interesse pela poesia, mas somente em 1933 iniciou sua carreira como poeta.

Em 1929 entrou no curso de Direito da Faculdade Nacional do Rio de Janeiro, mas não exerceu a advocacia. Em 1933, ano de sua formatura, publicou seu primeiro livro de poemas, *O Caminho Para a Distância*. Já em 1938, recebeu uma bolsa de estudos em Londres, onde estudou Literatura Inglesa na Universidade de Oxford. Em 1941, começou a trabalhar no jornal *A Manhã* como crítico cinematográfico e, em 1942, ingressou na carreira diplomática e ano seguinte entrou para o Itamaraty onde no ano de 1946 assumiu o seu primeiro posto diplomático como vice-cônsul do Brasil em Los Angeles, capital da Califórnia. Após o fim de sua carreira como diplomata, retornou ao Brasil, em 1964, passando a se dedicar à poesia e à música popular brasileira.

Vinicius, sendo um dos principais nomes que surge na década de 1930, tem uma produção significativa no Modernismo. Com a publicação de sua *Antologia Poética*, em 1955, o poeta admitiu que sua poesia se divide em duas fases: a primeira começa com a publicação de *O Caminho para a Distância* (1933), obra carregada de misticismo e tipicamente cristã. Já a segunda fase é comprometida com o cotidiano, o poeta procura relatar os dramas sociais de seu tempo. Um dos seus poemas mais conhecido acerca dessa temática é “Rosa de Hiroshima” (1954).

Além da produção poética, Vinicius trabalhou na composição de belíssimas canções, como “Garota de Ipanema”. Em 1959, iniciou uma parceria com João Gilberto e Tom Jobim, união promissora que resultou no movimento denominado “Bossa Nova”. No teatro, em 1953, Vinicius de Moraes publicou a peça *Orfeu da Conceição*, levada ao palco pela primeira vez em 1956, no Teatro Municipal do Rio de Janeiro e também adaptada para o cinema, pelo diretor francês Marcel Camus, no mesmo ano.

Muitos acabam confundindo a vida e a obra de Vinicius de Moraes. Por ter tido a vida conjugal marcada por várias experiências amorosas, o poetinha -- como ficou conhecido -- é considerado, por muitos, o “poeta do amor”. Entretanto, não pode-se afirmar ao certo que suas produções são registros da sua vida, pois o mundo da literatura é uma recriação e o que o autor escreve não necessariamente se trata do que ele viveu.

De tudo ao meu amor serei atento?

Quem nunca ouviu/leu os célebres versos do lindo “Soneto de Fidelidade”, poema lírico de autoria de Vinicius de Moraes, sendo mencionados como forma de declaração de amor, tanto

ficcionalmente, como nas novelas de tv, como também na vida real, especificamente, nas postagens apaixonadas do *Facebook*?

Esse soneto de Vinicius, conhecido por tantos, é visto, muitas vezes, como um poema clichê de declaração de amor e fidelidade à pessoa amada. Nessa perspectiva, muitos fazem uma leitura equivocada desses versos e atribuem ao eu lírico “sentimentos” que este não possui, afinal nem sempre um texto sobre o amor consiste realmente em uma declaração de amor, na medida em que há diversas possibilidades de abordagem da temática amorosa, não sendo a confissão do sentimento amoroso a exclusiva. Diante disso, uma análise atenta nas entrelinhas do soneto de Vinicius possibilita enxergar bem mais que um poema de exaltação à pessoa amada.

Soneto de Fidelidade

De tudo, ao meu amor serei atento
Antes, e com tal zelo, e sempre, e tanto
Que mesmo em face do maior encanto
Dele se encante mais meu pensamento.

Quero vivê-lo em cada vão momento
E em louvor hei de espalhar meu canto
E rir meu riso e derramar meu pranto
Ao seu pesar ou seu contentamento.

E assim, quando mais tarde me procure
Quem sabe a morte, angústia de quem vive
Quem sabe a solidão, fim de quem ama

Eu possa me dizer do amor (que tive):
Que não seja imortal, posto que é chama
Mas que seja infinito enquanto dure
(MORAES, 1946, p.3)

O poema segue a estrutura padrão do soneto italiano, com seus 14 versos distribuídos em 2 quartetos e 2 tercetos. As quatro estrofes apresentam versos decassílabos, ou seja, com 10 sílabas poéticas. Nos dois quartetos, as rimas são cruzadas, isto é, os primeiros versos rimam com os quartos e os segundos, com os terceiros. Já nos dois tercetos, as rimas são misturadas, ou seja, as palavras do primeiro terceto rimam com as do segundo (procure/dure, vive/tive, ama/chama) dando a impressão de que ambas as estrofes formam apenas uma.

Logo no primeiro verso da primeira estrofe, percebe-se que o eu lírico se manifesta em primeira pessoa do singular: “De tudo ao meu amor serei atento”. O fato de os versos declararem atenção ao amor faz com que muitos achem que essa declaração é dirigida a alguém em específico. Essa ideia é reforçada nos versos seguintes. No segundo, por exemplo, há a presença da assonância, figura de linguagem que, pela marcação do som, enfatiza o que é

anunciado, como se dá, no texto aqui analisado, pela repetição da vogal “e”: “Antes, e com tal zelo, e sempre, e tanto”. Assim, surge a ideia de cuidado do eu lírico para com o ser amado. Já nos terceiro e quarto versos - “Que mesmo em face do maior encanto/ Dele se encante mais meu pensamento” - a voz lírica do poema demonstra satisfação e consciência em relação ao que sente, priorizando, “... mesmo em face do maior encanto”, o seu próprio pensamento. O quarto verso, especificamente, reforça a ideia de zelo da voz poética frente a esse sentimento e o desejo de que este se perpetue, evidenciando, assim a ideia de que o poema reafirma a promessa de fidelidade em qualquer circunstância e, por isso, o amor, é o sentimento que merece ser engrandecido.

Na segunda estrofe, no quinto verso, a presença da primeira pessoa é manifestada com mais evidência. O eu lírico retoma sua voz de forma enfática, logo no início do verso, com o verbo “quero”. Além disso, ao anunciar que quer “vivê-lo em cada vão momento”, ele demonstra o seu desejo de viver o amor em totalidade e intensidade, desde os momentos de satisfação e completude, até os momentos “vãos”, revelando, assim, aceitação das consequências - vantajosas e desvantajosas - desse sentimento. Essa intensidade fica evidente especialmente nos versos 6, 7 e 8 da mesma estrofe, quando o eu lírico recorre à assonância, novamente, da vogal “e” ao pleonasma no segundo verso: “E em louvor hei de espalhar meu canto/ E rir meu riso e derramar meu pranto/ Ao seu pesar ou seu contentamento.” Nesses versos, a voz poética demonstra ter consciência de que o amor não se limita apenas aos momentos de felicidade, mas, como diria a famosa frase, “na alegria e na tristeza”, fazendo-se presente tanto quando se “ri o riso” quanto quando se “derrama o pranto”, ou seja, no “pesar” ou no “contentamento”. Contudo, é válido reforçar que o uso do pronome possessivo “meu”, marcando, mais uma vez, a primeira pessoa do singular, esclarece que todo esse sentimento é particular do eu lírico, e todas as consequências só podem ser sentidas e vividas por ele e não por mais ninguém.

Já no primeiro terceto, na terceira estrofe, a de declaração da voz poética difere-se por apresentar um tom de aceitação em relação à finitude do sentimento, assim como é indicado logo no primeiro verso: “E assim, quando mais tarde me procure/ Quem sabe a morte, angústia de quem vive/ Quem sabe a solidão, fim de quem ama”. A presença da conjunção conclusiva “assim” demonstra a consciência do fim desse amor que foi exaltado e ansiado nas duas primeiras estrofes. Dessa forma, o eu lírico segue sem procurar explicações, admitindo que, depois de viver o sentimento, o fim sempre pode vir seja pela morte ou pela solidão. Quem saberá?

Entretanto, mesmo diante das contradições anunciadas, na última estrofe, a voz poética demonstra, consciente da finitude desse amor, o desejo de lembrá-lo independentemente da forma que termine. Já os dois últimos versos demonstram não apenas a consciência do fim, mas,

mais do que isso, a defesa dele: “Eu possa me dizer do amor (que tive):/ Que não seja imortal, posto que é chama/ Mas que seja infinito enquanto dure”. Infere -se, com isso, que para esse eu lírico, mais importante que a infinitude do amor é a intensidade durante o tempo que dure.

Diante dos aspectos destacados na análise do poema, é possível constatar que este poema não se trata de uma declaração de amor à pessoa amada e nem de um juramento de fidelidade a alguém, como o título pode dar a entender. A princípio, há a impressão de ser uma declaração pelo fato da voz poética se manifestar sutilmente ao fazer um juramento de zelo e devoção a alguém, impressão essa derivada da associação entre o eu lírico do poema estudado e a vida do próprio escritor Vinicius de Moraes. Entretanto, analisando atentamente o discurso lírico, percebe-se que o uso do pronome possessivo “meu”, no primeiro verso do soneto, “De tudo, ao meu amor serei atento”, não é uma referência ao ser amado, mas sim, ao próprio sentimento do eu lírico, ou seja, ao próprio amor, com o qual ele lida de forma singular. Essa ideia pode ser confirmada, também, pelo uso do pronome “seu”- “E em seu louvor hei de espalhar meu canto”- em referência ao sentimento amoroso e não a alguém.

O comportamento da voz poética coincide com a teoria de Roland Barthes (1977), segundo a qual o amor se manifesta não pelo “ser amado”, mas pelo sentimento de amor em si: “[...] é o amor que o sujeito ama, não o objeto.” (BARTHES, 1977 p.23). Diante disso, pode-se afirmar que o amor que move o eu lírico é um desejo pelo próprio sentimento amoroso e não estritamente pela pessoa amada. Com isso, a ideia de fidelidade, presente no título do poema, não se trata da fidelidade a alguém que se ama, mas sim ao próprio sentimento de amar, cantado pela voz poética de modo subjetivo e singular.

Considerações Finais

Como o objetivo deste pequeno artigo foi analisar a concepção amorosa presente no “Soneto de Fidelidade” de Vinicius de Moraes, percebeu-se que o poema não se trata de um texto de exaltação idealizada da pessoa amada. O amor, sendo o principal tema do soneto, é o objeto central para a constituição do discurso lírico e, na maioria dos casos, é associado a uma declaração a uma pessoa em específico. Entretanto, com base nos aspectos formais analisados, é possível verificar que, diferentemente do que se costuma pensar, nesse soneto, o eu lírico é narcísico e tem o discurso poético completamente voltado para si, para as sensações do amor que só ele pode sentir. O foco específico do discurso não está naquele que é amado, mas naquele que ama, nesse caso, a voz poética.

A fidelidade anunciada no título pode, na realidade, ser associada à fidelidade da voz poética ao que realmente sente e não a uma pessoa. O uso frequente do pronome possessivo na primeira pessoa do singular, “meu”, por exemplo, evidencia sutilmente a referenciação do eu lírico ao seu próprio sentimento. Além disso, a presença recorrente de verbos, também na primeira pessoa do singular, indicam a individualidade presente no discurso da voz poética. Outro aspecto que evidencia essa perspectiva é que os verbos se encontram, em quase todas as estrofes, no futuro do presente do indicativo, o que indica que o eu lírico não está se referindo a alguém presente no tempo do discurso, mas sim, ao sentimento intenso e desafiador, que ele poderá viver com diferentes pessoas, em circunstância tão várias e múltiplas quanto o próprio amor.

Referências

- AGOSTINHO, Santo. **Confissões**. Tradução Maria Luiza Jardim Amarante. São Paulo: Paulus, 1984 (Coleção Patrística)
- ARENDT, H. **O Conceito de Amor em Agostinho**. Trad. Alberto Pereira Dinis. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.
- BARTHES, Roland. **Fragmentos de um discurso amoroso**: Roland Barthes. Tradução: Márcia Valéria Martinez de Aguiar. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**: estudo de teoria e história literária. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1980.
- MARINO JR, Raul. **Ensaio sobre o amor**: Do eros carnal ao sublime Ágape. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2015.
- MORAES, Vinicius de. **Nova antologia poética**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.
- MORAES, Vinicius de. **Poemas, sonetos e baladas**. São Paulo: Edições Gaveta, 1946.
- PESSANHA, José Américo Motta. Platão: as várias faces do amor. In: NOVAES, Adauto (org.). **Os sentidos da paixão**. São Paulo/Rio de Janeiro: Companhia das Letras/Funarte, p. 77-103, 1987.

VOZES DE ESCRITORES INDÍGENAS: GRAÇA GRAÚNA, ELIANE POTIGUARA E DANIEL MUNDURUKU

Joel Vieira da Silva Filho¹

Resumo: Este trabalho tem por objetivo propor uma discussão acerca das imagens produzidas por escritores e escritoras indígenas na literatura brasileira. Para tanto, utilizaremos duas narrativas e um poema de três autores: Graça Graúna, Eliane Potiguara e Daniel Munduruku. Nestes, partindo de seu lugar de fala, observamos que as imagens do sujeito indígena se contrapõem às que foram propostas no Romantismo brasileiro. Nas obras selecionadas, *Terra à vista* (1999), *A cura da terra* (2015) e *A pele nova da mulher velha* (2015), notamos a presença da oralidade, pois, de início, foram produzidas para serem contadas nas comunidades, um meio de transferir os costumes, mitos e crenças de geração para geração. Dessa forma, os textos dos escritores e escritoras indígenas, visam à construção de uma memória indígena, além de propor uma imagem próxima daquilo que o indígena é, buscando contrapor-se às imagens produzidas pelo escritor José de Alencar. Vale ressaltar que se trata de uma literatura que é produzida à margem do cânone literário. Portanto, as narrativas/poesias escritas por indígenas inovam o modo de se ver o indígena, trazendo as experiências da palavra oral à escrita, e assim ligando-os a traços próprios, descolonizando o pensamento do leitor e apontando o indígena como ser rico na voz e na palavra. Assim, para a construção do debate recorreremos aos referenciais teóricos de Reis (1992), Graúna (2012), Munduruku (2015), Corezomaé (2017), Figueiredo (2018), entre outros.

Palavras-chave: Escritores indígenas, narrativas, lugar de fala.

Introdução

Embora o colonizador tenha silenciado ou ignorado a voz indígena, a arte narrativa indígena encontra sua expressão primeiro como oratura, desde antes do assim chamado descobrimento, e como literatura, desde o século XVIII, sem contudo ser reconhecida senão no século XX (THIÉL, 2006, p. 1).

A literatura indígena que estudamos surge a partir dos anos 90 como uma ação contra-hegemônica às representações anteriores do ser indígena na literatura. Assim, como aponta Figueiredo (2018), essa emergência busca realçar a pluralidade, a diversidade e a variedade das diversas culturas existentes no Brasil, inclusive a dos indígenas, observando-os como seres produtores de ações epistemológicas múltiplas e diversas. Dessa forma:

¹ Graduando em Letras Vernáculas pela Universidade Federal de Alagoas – Campus do Sertão – E-mail: joel.filho17@outlook.com

[...] Numa atitude contra-hegemônica, os grupos que foram subalternizados ao longo da história se envolvem em redes transnacionais cuja luta primordial visa à inclusão e ao estabelecimento de novos vínculos institucionais dentro e fora do país (FIGUEIREDO, 2018, p. 301).

Buscando estabelecer um lugar de fala, embora tenham sido considerados subalternos, os grupos que ficaram aquém do sistema, buscaram produzir um discurso potente de afirmação local. Do mesmo modo, os escritores indígenas manifestaram-se de um local considerado subalterno, com um discurso contra-hegemônico.

De tal modo, visando à construção de uma consciência literária sem estereótipos, escritores indígenas como Graça Graúna, Eliane Potiguara e Daniel Munduruku produzem obras a partir de suas experiências, levando em consideração a relação do indígena com seu povo, seus mitos e crenças. Vozes das margens, porém, vozes da contemporaneidade; vozes dos próprios indígenas, que fogem das vozes que os representaram anteriormente.

Corezomaé (2017) diz que é preciso descolonizar o nosso pensamento para perceber a figura do indígena real nesta literatura produzida por escritores indígenas. Essa literatura produzida pelos próprios indígenas no atual contexto, parte de seus lugares de fala, como vozes que antes foram silenciadas, mas que agora emergem como uma contra narrativa. Sendo assim:

o índio resiste e expressa-se através de uma produção literária crescente e enriquecedora no último século, o que faz com que vejamos como essencial um estudo de obras literárias que vêm acompanhar uma tradição discursiva milenar, no momento em que esta tradição encontra reconhecimento pela academia e pela crítica, buscando possivelmente uma identidade própria (THIÉL, 2006, p. 2).

Efervescendo como uma literatura identitária, que descende da oratura e que ao chegar à escrita cria o que Thiél (2006) chama de identidade própria, a literatura indígena carrega uma tradição vasta, memória e ancestralidade de povos que viveram em séculos passados. Aqui, é importante lembrar que as produções literárias de escritores indígenas são, em grande parte, voltadas para o público infantil e, abordam temáticas em que a figura da criança está sempre presente, como ser curioso, repleto de dúvidas e de grande esperteza.

Nas narrativas indígenas, há a forte presença da natureza, dos mitos, dos animais, dos sonhos, do mundo espiritual e da figura da criança. Sendo assim, percebemos que em dois dos textos analisados dos três escritores indígenas, há a presença da criança como ser curioso e cheio de inquietações.

Dessa forma, neste trabalho, apresentaremos a vida e a produção de três escritores indígenas: Graça Graúna, Eliane Potiguara e Daniel Munduruku, destacando-os como vozes das

margens, vozes contemporâneas, vozes estas que divergem da imagem proposta por Alencar, pois:

o *olhar local* que Alencar pousa sobre o índio é ainda um *olhar estrangeiro*, e a identidade que constrói para o índio brasileiro fundamenta-se também na ambiguidade: por um lado, o selvagem é bravo, heroico e orgulhoso como um rei; por outro, é submisso e humilde como um súdito fiel (THIÉL, 2006, p. 146).

Para propor uma releitura, inicialmente, destacamos a produção da escritora indígena Graça Graúna, apontando-a como uma voz que manifesta-se em meio à cultura dominante. Sendo mulher, indígena, nordestina e pesquisadora escritora de diversas obras, observamos neste trabalho um poema encontrado no livro *Mestiço* (1999), intitulado *Terra à vista*, apresentando-o como uma crítica a invasão dos colonizadores nas terras brasileiras².

Em seguida, apresentamos a escritora potiguara Eliane Potiguara, como uma escritora defensora dos direitos humanos, que já foi indicada ao prêmio Nobel da Paz. Para a análise, utilizamos o livro *A cura da terra* (2015) destacando-o como uma narrativa sobre as riquezas do mundo indígena e a apresentação da criança indígena curiosa.

Mais adiante, abordamos a produção literária do escritor Daniel Munduruku, escritor preocupado com a imagem do ser indígena na literatura. Assim, apontamos Munduruku como uma voz insurgente e necessária. Analisamos o conto *A pele novada mulher velha* (2015) para perceber os traços da narrativa escrita pelo indígena que questiona a imagem criada por José de Alencar.

Por fim, tecemos algumas considerações acerca das produções dos escritores indígenas estudados e apontamos a literatura destes como uma literatura contemporânea, que emerge das margens, mas que é cheia de afetos e lugares sólidos de fala.

Graça Graúna: mulher, indígena, nordestina

A literatura indígena contemporânea é um lugar utópico (de sobrevivência), uma variante do épico tecido pela oralidade; um lugar de confluência de vozes silenciadas e exiladas (escritas) ao longo dos 500 anos de colonização. Enraizada nas origens, a literatura indígena contemporânea vem se preservando na autohistória de seus autores e autoras e na recepção de um público-leitor diferenciado, isto é, uma minoria que semeia outras leituras possíveis no universo de poemas e prosas autóctones³.

² A referência do livro *Mestiço* não se encontra nas referências, pois, o acesso ao poema deu-se através do blog da escritora Graça Graúna. Disponível em <http://ggrauna.blogspot.com/>, acesso em Julho de 2018.

³ Graça Graúna em entrevista cedida à Lilian Castelo Branco em julho de 2010.

Maria das Graças Ferreira é o nome civil da escritora indígena Graça Graúna; nascida em São José do Campestre no estado do Rio Grande do Norte e descendente dos Potiguaras, mudava com sua família de lugar⁴, sempre em busca de melhores condições. Assim, por estar sempre em constante mudança, os estudos eram atrapalhados e ela não parava em escolas.

Para concluir os estudos, ousou entrar no supletivo, também conhecido por Curso de Madureza, assumiu o desafio de entrar em um curso que não sabia direito o que era e enfrentou o desafio sozinha. Com o passar do tempo, o que era um desafio tornou-se uma paixão, Graúna desenvolveu o gosto pelos estudos e entrou na faculdade.

De início cursou Jornalismo mas parou na metade; mais tarde, cursou Filosofia, mas teve que largar o curso devido às condições financeiras, por não ter as condições necessárias para manter-se, pois morava longe da universidade e era mãe de família.

Sempre gostou da literatura, era uma aluna dedicada e sempre realizava vestibulares. Na verdade, passava em todos, na última vez que tentou, optou por Letras e assim entrou na UFPE e dedicou-se à cultura e à história dos povos indígenas, foi também na UFPE que Graúna realizou seu mestrado e também se doutorou.

Sendo uma mulher indígena que aspirava/aspira os ares da literatura, Graúna passou a escrever uma literatura como forma de demonstrar que o indígena pode realizar diversas ações que lhes foram negadas desde o processo colonizatório. Dessa forma, ela diz que dentre as várias proibições dos colonizadores “[...] os povos indígenas vivenciaram a impossibilidade de escrever e expor o seu jeito de ser e de viver em sua própria língua” (GRAÚNA, 2012, p. 268). Assim, a escrita dos escritores indígenas, inclusive a desta escritora indígena, emerge como o grito que estava entalado desde quando os portugueses aqui chegaram.

É importante destacar que vivemos em uma sociedade que menospreza as minorias, as margens, além de que, no campo da literatura, há um mecanismo que valida e denomina o que é ou não é literatura, e o que deve ou não ser lido.

Esse mecanismo do qual falamos trata-se do cânone literário que, nas palavras de Reis (1992)⁵, é entendido como o conjunto de obras que são exemplos de leitura, sendo consideradas clássicos de autores que possuem prestígio social e intelectual na sociedade. Assim, em meio a isso, emerge a literatura produzida por uma mulher, mulher indígena, levando em consideração que vivemos em uma sociedade sexista, visto que no cânone literário aparecem poucas mulheres, como por exemplo Clarice Lispector, Raquel de Queiroz e Cecília Meireles.

⁴ Traço as características da vida da escritora indígena Graça Graúna a partir de uma entrevista concedida pela escritora a Tarsila de Andrade Ribeiro Lima, no ano de 2015, disponível em <http://www.pgletras.uerj.br/palimpsesto/num20/entrevista/Palimpsesto20entrevista01.pdf>

⁵ No texto *Cânon* de 1992.

Sendo mulher, mãe, indígena e nordestina, Graúna está inserida em uma sociedade que menospreza as classes tidas como inferiores. Desse modo, essa mulher indígena escritora produz um contra discurso e fala de si, do seu povo, das suas raízes na literatura, contrariando a ideia canônica e emergindo de um lugar de fala bem definido.

Uma das ações de Graúna e dos vários escritores indígenas atualmente é desmistificar os estereótipos aplicados aos seres indígenas na literatura canônica. Desse modo, faz-se necessário irmos à genealogia do conceito, para entendermos as concepções sobre o que se entende por estereótipo. Dessa forma, em *O local da Cultura* (1998), Homi Bhabha aponta que:

de forma bem preliminar, o estereótipo é um modo de representação complexo, ambivalente e contraditório, ansioso na mesma proporção em que é afirmativo, exigindo não apenas que ampliemos nossos objetivos críticos e políticos mas que mudemos o próprio objeto da análise (BHABHA, 1998, p. 110).

A partir de Bhabha (1998), podemos inferir que a ideia de estereótipo parte de um “outro”, com ideias contraditórias e insuficientes, que muda conceitos e chega a usurpar a figura de um “eu” que não é ele. O indígena foi estereotipado nas narrativas de Alencar e devido a essa ação, pensa-se até hoje que a ideia de indígena é a visão que Alencar teve.

Porém, convém lembrar que “muito antes da colonização, a vocação enunciativa dos povos indígenas, isto é, a palavra indígena ecoa como sinal de sobrevivência [...]” (GRAÚNA, 2012, p. 269), pois a literatura indígena nasceu da oralidade e ao decorrer do tempo, muito tempo depois, chegou a literatura escrita que conhecemos.

A memória oral foi de grande valia para a preservação das produções literárias indígenas, pois, a escrita sendo proibida, passar essas lembranças oralmente foi o meio mais viável para o povo.

Assim, “antes da chegada dos portugueses ao Brasil, a população indígena cultivava as suas formas poéticas pela oralidade” (COREZOMÁÉ, 2017, p.121), formas estas que nos levaram até a literatura indígena que conhecemos hoje, descendente desses relatos orais, o que confirma que a literatura indígena é produzida a partir de seu lugar de fala, por escritores propriamente indígenas.

Uma das maiores características da literatura indígena é o fato das narrativas se voltarem para o público infantil, sendo, como já mencionado anteriormente, o meio de passar de geração para geração esses traços orais. Na poesia de Graça Graúna se destacam as obras: *Mestiço* (1999), *Tessituras da Terra* (2001) e *Tear da Palavra* (2007). Enquanto na prosa, destaque para a obra infanto-juvenil *Criaturas de Nãnderu* (2010) e, também para as traduções de mitos indígenas

mexicanos, como, *O coelho e a raposa*, *O sapo e o deus da chuva* e *Baak, o pequeno deus*, ambos do ano de 2014.

Em sua escrita, Graça Graúna realiza críticas, demonstra as riquezas dos indígenas e debate diversas questões acerca do ser indígena. Em um dos poemas que se encontram no livro *Mestiço* (1999), Graúna demonstra a insatisfação daqueles (os indígenas) que estão perdidos e jogados devido àqueles que vinham pelo oceano e viram *Terra à vista*:

Perdidos no perdido
os filhos da terra

sem barco
sem arco
sem lança
sem onça
sem terra.

Jogados no mundo
os filhos da terra.

Só o silêncio dos deuses
pelos (des)caminhos.

A partir do título do poema *Terra à vista* podemos entender que a autora realiza uma crítica à chegada dos colonizadores, pois o uso do cifrão (\$) no nome vista, enuncia que a terra que estava para ser invadida seria explorada e, na busca por riquezas, os indígenas exerceriam a mão de obra para tal ação.

Assim, a autora começa dizendo “perdidos no perdido/os filhos da terra”, o que nos leva a perceber que, se antes os indígenas eram os donos de suas terras, com a adentração dos colonizadores nas terras brasileiras, os filhos da terra estão perdidos, sem mais nada, “sem barco/sem arco/sem lança/sem onça/sem terra”, perderam tudo.

Dessa forma, a literatura de Graça Graúna demonstra que o indígena sofreu com a colonização e, ao contrário das narrativas de Alencar, o indígena não se conforma com a ação do colonizador. Está jogado no mundo, pelos (des)caminhos, mas, jamais satisfeito com a subserviência ao homem branco.

O ecoar da voz indígena é forte neste poema, não apenas nele, mas na literatura produzida pelos escritores indígenas. São vozes que ecoam e falam das riquezas indígenas, mas que também protestam. Assim, nas palavras da própria escritora indígena, faz-se importante entender que:

A nossa literatura contemporânea é um dos instrumentos que dispomos também para refletir acerca das tragédias cometidas pelos colonizadores contra os povos indígenas; a literatura é também um instrumento de paz a fim de

cantarmos a esperança de que dias melhores virão para os povos indígenas no Brasil e em outras partes do mundo (GRAÚNA, 2012, p.275).

A literatura indígena, inclusive a de Graça Graúna, ecoa como esperança de dias melhores, nos quais os indígenas possam cantar a liberdade, longe de preconceitos e estereótipos, longe da exploração.

Eliane Potiguara: Caminhos de uma escritora indígena, defensora dos direitos humanos

"A riqueza dos povos indígenas está na territorialidade: cultura, tradições, espiritualidade, artes, línguas... uma rica cosmovisão." (Eliane Potiguara)

Eliane Lima dos Santos, nome civil da escritora indígena Eliane Potiguara. Descendente do povo Potiguara, é conselheira do Inbrapi, (Instituto Indígena de Propriedade Intelectual) e foi a fundadora do GRUMIN - Grupo Mulher-Educação Indígena, foi também indicada para o Projeto internacional Mil Mulheres Para o Prêmio Nobel da Paz. Eliane Potiguara é formada em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, cidade onde ela nasceu.

A produção literária de Eliane Potiguara, assim como a dos demais escritores indígenas, gira em torno das questões indígenas, dos mitos, histórias, experiências e lutas. Visa um debate do qual fala Figueiredo (2018) que provoca questões de identidade que se exprimem por uma busca de afirmação da indianidade que está no centro da literatura indígena contemporânea.

Em 1975, Eliane Potiguara tornou-se a primeira mulher indígena a escrever e publicar um poema no Brasil, o poema tem por título *Identidade Indígena*. Além de escritora, mãe e professora, Potiguara é também defensora dos direitos humanos e, através da sua causa, visa transcender para a literatura a luta pelos direitos dos povos, como meio de reafirmação da busca pela valorização da mulher indígena. A autora indígena através da narrativa, demonstrar que os textos que nascem de relatos orais, são textos de memória, passados dos pais para os filhos.

Sendo assim, sabendo que “o romantismo brasileiro constrói como exótico o passado colonial, elegendo o índio como símbolo de um projeto nacionalista” (THIÉL, 2006, p. 14), a literatura indígena desvincula a imagem do indígena da visão nacionalista, na qual, era um mero selvagem, dotado de talentos, mas submisso ao colonizador, e o apresenta como um ser rico em histórias, crenças, etc.

Dessa forma, “a literatura produzida por indígenas brasileiros apresenta na sua constituição as suas próprias características, tanto na forma quanto no conteúdo”

(FIGUEIREDO, 2018, p. 130), e essas características demarcam essa literatura, demonstrando que se trata de uma literatura produzida pelo próprio indígena.

Através dos escritos de Eliane Potiguara, e da sua posição de mundo, compreendemos que a literatura é um direito de todos. Potiguara luta por direitos para os povos indígenas, mas também para que essa literatura produzida à margem seja também valorizada. Assim, pensar a literatura como um direito de todos, é pensar que a literatura pode ser produzida por todos, pelo negro, pelo pobre, pela mulher, pelo indígena, etc.

Com isso, observamos que a literatura produzida nas margens, inclusive a literatura indígena, é também uma literatura a ser lida e consumida, como uma literatura que vende, que chega até a escola, até a universidade, que provoca questionamentos.

A literatura no qual o indígena já figurou, parte de um lugar de fala distante da realidade do indígena, pois a visão de José de Alencar é carregada de estereótipos. Nesta literatura produzida pelo próprio indígena as temáticas são outras, o indígena não está em contato direto com o colonizador prestando-lhe serviços como esteve na tríade indianista de Alencar. Essa literatura produzida pelo próprio indígena traz à tona a relação direta do indígena com o sagrado, com a natureza, com a terra. A literatura indígena é um espaço que dá voz as historicidades do passado (a literatura da oralidade) e do presente (as narrativas que surgem na contemporaneidade em relação com a cultura local).

Na obra *A cura da Terra* (2015), através de aspectos escritos e ilustrativos, Potiguara aponta a relação da natureza e da sabedoria dos antepassados com os indígenas. Neste texto, a escritora indígena apresenta as doenças que fizeram com que a desarmonia, a desunião e a ganância chegassem na tribo indígena, com a chegada dos colonizadores. Assim, através da narração de uma avó a uma pequena indígena curiosa, Eliane Potiguara leva o leitor a conhecer a cura para terra.

A narrativa *A cura da Terra* (2015) é repleta de ilustrações e chega a remeter a traços do movimento do concretismo, quando as figuras entram na narrativa literária e provocam contrastes. Nesta, as imagens acompanham as palavras, quando a narradora, neste caso, a avó, fala de coisas boas; há um avivamento de cores em tons agradáveis, mas, quando fala de tristeza, as figuras transcendem tons sombrios.

Trata-se de uma narrativa em movimento, em todos os aspectos, no tempo e na imagem; pois, quando se fala em água, por exemplo, as palavras são colocadas em ondas; quando se fala sobre o canto indígena, as palavras acompanham as notas musicais. Essas características são traços marcantes da literatura indígena, um modo de fazer com que os indígenas percebam na palavra e na imagem a riqueza de seu povo.

Típico de uma história infantil, *A cura da Terranarra* as inquietações de uma menina indígena curiosa, que tem por nome Moína; a garota é cheia de dúvidas e procurará sanar estas com sua avó. A narrativa é composta apenas por essas duas personagens. Assim, o desenvolvimento da história se dá quando a pequenina pede que a avó conte-lhe uma história para ela dormir. A narração da avó começa da seguinte forma:

Muitos e muitos anos atrás, a mentira a, a maldade e os vícios invadiram uma aldeia de nossos antepassados, que ficava a beira do grande oceano azul. As mulheres adoeceram e ficaram tristes, não cantavam mais, nem pintavam o corpo. Os homens competiam entre si; cada um queria ser melhor do que os outros e possuir maior quantidade de bens materiais, alimentos e cabras (POTIGUARA, 2015, pp. 10-11).

A velha continua a contar a história e diz ainda que a colaboração e a bondade sumiram da aldeia; os homens batiam as mulheres e até os animais sofriam, pois nem chuva o Criador mandava mais. Os alimentos ficaram tristes e fugiam para não alimentar mais aquele povo desunido e, também as águas do rio corriam mais rápido para não matar a sede de ninguém naquela aldeia.

Na narrativa indígena, alimentos possuem sentimentos, ora ficam tristes, ora estão alegres; animais falam, outra hora as frutas se escondem, e as águas correm mais rápido para não saciar a sede do povo.

Em seguida, a menina questiona a avó o motivo de tais acontecimentos e a avó responde:

- Porque os estrangeiros maus só queriam lucro, e encheram a terra com algodão, dominaram os antigos guerreiros índios e os fizeram escravos, e aí de quem não os obedecesse! Aqueles estrangeiros traziam sua própria água e usavam adubo e maquinários agrícolas. Nossa região foi manchada de sangue indígena pela brutalidade de estrangeiros insensíveis, covardes que impuseram os vícios, a maldade, a mentira, a cobiça, a competição, o egoísmo e trouxeram sofrimento e divisão para as famílias que ali nasceram (POTIGUARA, 2015, pp. 16-17).

Com isso, a menina curiosa pergunta a avó sobre as crianças daquela aldeia; a avó responde que essas choravam muito e foi através do choro destas que os espíritos dos curandeiros e curandeiras de um passado ancestral foram invocados e, atravésdeles, ressurgiram tudo de bom de novo para a aldeia. Através dos cantos dos curandeiros e curandeiras a alegria reinou na aldeia.

A personagem Moína é uma criança que está sempre em constante preocupação com as demais crianças. Assim, através dessa preocupação da neta a avó afirma que “[...] a criança é o movimento, a mudança do tempo e a transformação do mundo” (POTIGUARA, 2015, p. 29),

fazendo com que a neta tomasse consciência que as crianças são o futuro das aldeias. Moína dorme e a avó diz “durma agora, Moína, e imagine o que você pode mudar. Quando encontrar algo errado que a faça sofrer, lembre-se de que é através dos sonhos que a gente cria, recria e promove a cura da terra (POTIGUARA, 2015, p. 31).

Assim, através desta narrativa de Eliane Potiguara, podemos evidenciar a construção do personagem indígena, enfatizando a imagem da criança, no qual são levadas em consideração, a terra, os mitos, as riquezas, as forças ancestrais, etc.

O texto escrito pelo próprio indígena reforça a potência de escrita que foinegada/retirada a força anteriormente, não recorre a estereótipos, mas, sim, fala do seu povo, a partir de seu lugar de fala e propõe a cura da terra, assim como menciona o título da narrativa.

Daniel Munduruku: Uma voz insurgente

– Quando leem minha biografia, dizem que não sou mais índio, que já sou “civilizado”. Eu não sou índio e não existem índios no Brasil. Essa palavra não diz o que eu sou, diz o que as pessoas acham que eu sou. Essa palavra não revela minha identidade, revela a imagem que as pessoas têm e que muitas vezes é negativa (Munduruku em entrevista a Thais Segranfedo em 2017).

Daniel Munduruku é um escritor indígena brasileiro, pertencente ao povo Mundurucu, nascido em Belém do Pará. Produz uma literatura voltada para o público infantil e, também, para falar a partir do seu lugar de fala das suas experiências, dos mitos e riquezas do povo indígena.

As produções literárias de Munduruku, visam desmistificar os rótulos empregados na figura do ser indígena, muito propagados por Alencar, no qual o indígena era inferior ao homem branco e submisso a ele. E, também, a noção do senso comum, no qual, o indígena é apontado com bárbaro e selvagem. Sendo assim, o escritor indígena manifesta que “essas duas vertentes, não dizem quem nós somos, elas dizem o que as pessoas acham que nós somos, o que as pessoas querem que a gente seja, mas não somos nem uma coisa nem outra” (MUNDURUKU, 2017, p. 19).

Os escritos de Daniel Munduruku partem também de uma vontade de falar da realidade do indígena, das crenças e não das possíveis ações. Daniel Munduruku é graduado em Filosofia e possui licenciatura em História e Psicologia; além disso, é doutor em Educação pela USP (Universidade de São Paulo) e pós-doutor em Linguística pela UFSCar (Universidade Federal de São Carlos).

Munduruku propõe uma ruptura com a ideia de indígena que se tinha/tem a partir da literatura indianista de Alencar. Assim, rompe também com a ideia colonizadora e europeizada, pois ao falar do colonizador não o coloca como patrão do índio, mas como explorador dos seus parentes. Dessa forma quando questionado sobre a literatura que escreve, Munduruku (2014) disse:

Sempre faço questão de dizer que sou um indígena que escreve. Alguns colegas escritores falam: ‘Mas, Daniel, você escreve bem... Por que tem que colocar literatura indígena?’. Respondo que, se eu não colocar literatura indígena, vão me comparar a José de Alencar. Não quero isso. Porque a literatura indigenista que ele escreveu detonou com a gente. Tem muitos livros de bons escritores que dizem bobagens sobre os indígenas. Não é culpa deles. É o estereótipo que aprenderam e reproduzem. Hoje a literatura indígena é um fenômeno no Brasil. São mais de 40 autores. É importante que a gente reafirme de onde é que vem o que a gente escreve (Daniel Munduruku em entrevista a Tatiana Mendonça em dezembro de 2014).

Sendo assim, Munduruku nos leva a pensar na literatura propriamente indígena, produzida por esses mais de 40 escritores que ele fala, fugindo dos estereótipos e das comparações com Alencar.

Munduruku já produziu mais de quarenta obras literárias, são obras principalmente voltadas para o público infantil. Dentre as diversas obras deste autor destacam-se: *Coisas de índio* (2000), *O sinal do pajé* (2003), *O segredo da chuva* (2006) e *O sumiço da noite* (2006), sendo assim, são narrativas de temática infantil, acerca da vida indígena.

A voz de Daniel Munduruku é insurgente, pois não concorda com as ditas representações anteriores. Além disso, questiona o nome índio, pois, é carregado de preconceitos, já que foi um nome dado pelo colonizador. Desse modo, é um escritor, pesquisador e indígena questionador, preocupado com o seu povo e também com seus parentes.

Pensar a literatura indígena, como uma literatura voltada principalmente para o público infantil não é rotulá-la como uma literatura frágil, mas, pensar que é através dela que muitas concepções são revistas e repensadas. Dessa forma, Daniel Munduruku colabora para essa ação transformadora, insurgente e necessária.

Muitos dos contos escritos por Daniel Munduruku partem de mitos de diversos povos indígenas, como por exemplo o conto *A pele novada mulher velha* (2015) do povo Nambikwara, povo que se encontra nos estados de Rondônia e Mato Grosso, no norte brasileiro.

Em *A pele novada mulher velha* há a presença da figura da criança, mas, o destaque está em uma mulher que, segundo os Nambikwara, possuía mais de 165 anos. Devido à velhice “todo mundo havia se afastado dela” (MUNDURUKU, 2005, p. 23), porém, em determinado dia, a mulher “sonhou que havia voltado a ser nova” (MUNDURUKU, 2005, p. 23).

Quando a velha acordou continuou pensando que aquele sonho tinha sido uma mensagem do mundo dos espíritos e, para voltar a conviver com os povos, precisava apenas de um cocar, porém, não possuía penas.

Ela vivia afastada dos povos, mas, em determinado dia viu um rapaz de outra aldeia e o mandou capturar um tucano. Mandou também que trouxesse as penas do animal para que pudesse fazer um cocar, o rapaz, para não contrariá-la, foi e conseguiu as penas do animal.

Com as penas em mãos, a velha fez seu cocar, e assim:

Colocou-os todos e pintou-se com as tintas da floresta e foi ao rio banhar-se. Quando saiu dali tirou sua pele velha como se fosse roupa! Voltou a ter apenas catorze anos de idade! Estava nova de novo! E muito bonita, também. Estava tão bonita e elegante que pensou: “Agora posso até arrumar alguém para namorar! Nova desse jeito ninguém vai mais me recusar!” (MUNDURUKU, 2005, p. 24)

Nas narrativas indígenas, o contato com o mundo espiritual é muito notável. Outra marca constante no texto indígena são os sonhos, personagens que sonham e imaginam-se realizando determinadas ações, assim como a personagem velha neste conto.

Assim, com a aparência mais jovem, a personagem sai do rio e deixa sua pele antiga sobre o galho da árvore e, ao encontrar um grupo de meninos, fala:

– Olhem aqui, meninos. Não vão mexer na roupa que eu deixei pendurada no galho da árvore. Pode ser muito perigosa para vocês! As crianças, porém não deram a mínima para o que aquela menina havia dito e, ao chegarem à beira do rio, viram aquela estranha peça pendurada. Não tiveram dúvidas: pensando que era um bicho ou algo assim, passaram a flechar a pele da velha. Eles flechavam e riam a valer. Fizeram tanto furo na pele que quase não sobrou nada (MUNDURUKU, 2005, p. 24).

Dessa forma, quando a menina “velha” voltou para olhar sua antiga pele, ficou desesperada com o que acabava de ver e, assim, jurou às crianças: “– Vocês fizeram algo muito ruim para mim. Por causa disso, todos vocês irão ficar velhinhos como eu e também irão morrer!” (MUNDURUKU, 2015, p. 24). Com isso, as crianças morrem e a mulher sem chance de ficar nova novamente, morre também.

Após o embate da personagem que era velha, tornou-se jovem novamente e acabou morrendo, o conto encerra-se comparando a vida da velha com um animal selvagem, a cobra:

Vendo o que havia acontecido, ninguém quis ficar perto dela. Todos fugiram. Somente um ser da floresta ficou tomando conta do corpo da velha. Este ser foi a cobra, que por seu gesto bondoso, recebeu o dom de mudar de pele sempre que as estações do ano mudam (MUNDURUKU, 2005, p. 25).

Aqui, no desfecho do conto, a mulher velha tem por fim a morte e a narrativa demonstra a relação mitológica da personagem indígena, no qual há a comparação com o ato das cobras mudarem de pele de acordo com as estações do ano, devido à bondade para com a mulher velha. Com isso, percebemos que a literatura indígena, inclusive a produzida por Daniel Munduruku apresenta características próprias, tais como a relação do homem e da natureza, levando em consideração a vida da natureza e sua riqueza mitológica.

Munduruku em seus escritos escreve com urgência, esta urgência é causada pelas estereotipações atribuídas aos sujeitos indígenas. Desse modo, sua voz, inconformada com essas propostas, produz um discurso de desmistificação das ideias existentes, mas também um discurso de si, da sua vivência, dos seus costumes.

Algumas considerações

Após estes diálogos acerca da vida e produções dos escritores indígenas Graça Graúna, Eliane Potiguara e Daniel Munduruku, podem evidenciar que os textos destes tratam-se de contra narrativas, pois, em meio a soberania do cânone literário, suas vozes emergem como um não às imagens representativas anteriores.

O fazer literário do indígena não busca recorrer a imagens antigas, mas, acima de tudo, a partilhar suas experiências, manifestos e riquezas culturais e linguísticas. Assim, as narrativas indígenas mantêm relações intrínsecas com a natureza, esta que é mãe e detentora de poderes enormes nos textos indígenas.

As produções indígenas não estão fechadas apenas à demonstração dos malefícios dos colonizadores, mas, também, a abordar diversos temas, como a relação com o sagrado e com o mundo espiritual.

Assim, faz-se necessário compreender que as vozes de Graça Graúna, Eliane Potiguara e Daniel Munduruku produzem novos efeitos na sociedade, especificamente nos leitores que estão ainda muito embasados na imagem indígena de Alencar.

A literatura indígena emerge como um campo de possibilidades, de afirmações e reafirmações e, principalmente, de desmistificações, mostrando que, embora tenham sido (e ainda sejam) perseguidos e proibidos de realizarem diversas ações, os indígenas mantêm vivas as suas memórias e histórias.

Referências

- BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Athenna. Editora UFMG, Belo Horizonte, p. 105-128, 1998.
- COREZOMAEÍ, Marcio Monzilar. *As narrativas orais indígenas e a literatura*. Athenna. Serra, n. 2, p. 120-135, 2017.
- FIGUEIREDO, Eurídice. *Eliane Potiguara e Daniel Munduruku: por uma cosmovisão ameríndia*. Estudos de literatura brasileira contemporânea. Niterói, n. 53, p. 291-304, jan./abr. 2018.
- GRAÚNA, Graça. *Graça Graúna*. Disponível em <http://ggrauna.blogspot.com/>. Acesso em 10 de setembro de 2018.
- _____. *Entrevista concedida a Lillian Castelo Branco*, em jul. de 2010. Disponível em <http://ggrauna.blogspot.com/p/entrevistas.html>. Acesso em 17 de setembro de 2018.
- _____. *A Literatura Indígena no Brasil contemporâneo e outras questões em aberto*. Educação & Linguagem, Rio Grande do Norte, v. 15, n. 25, p. 266-276, jan/jun. 2012.
- GRAÚNA, Graça; LIMA, Tarsila de Andrade Ribeiro. *Entrevista com Graça Graúna, escritora indígena e professora da Universidade de Pernambuco*. Palimpsesto, 2015. p. 136-149.
- MUNDURUKU, Daniel. *Entrevista concedida a Ana Carolina Cernicchiaro. Literatura para desentortar o Brasil*. Educação. Crítica Cultural– Critic, Palhoça, SC, v. 12, n. 1, p. 15-24, jan/jun. 2017.
- _____, Daniel. *Contos indígenas brasileiros*. São Paulo: Global, 2005.
- _____. *Entrevista concedida a Tatiana Ribeiro*, em dez. de 2014. Disponível em <https://www.geledes.org.br/daniel-munduruku-indio-e-invencao-total-folclore-puro/>. Acesso em 6 de agosto de 2018.
- _____. *Entrevista concedida a Thais Segranfedo*, em nov. de 2017. Disponível em <http://www.nonada.com.br/2017/11/daniel-munduruku-eu-nao-sou-indio-nao-existem-indios-no-brasil/>. Acesso em 5 de outubro de 2018.
- POTIGUARA, Eliane. *A cura da terra*; ilustrações: Soud. São Paulo: Editora do Brasil, 2015.
- REIS, R. *Cânon*. In: JOBIM, J. L. (org.) *Palavras da crítica. Tendências e conceitos no estudo da Literatura*. Imago, Rio de Janeiro, p. 65-92, 1992.
- THIÉL, Janice Cristine. *Pele silenciosa, pele sonora: A construção da identidade indígena brasileira e norte-americana na literatura*. (Tese de Doutorado). Curitiba, 2006.

BREVIDADE E COMPLEXIDADE SEMÂNTICA: A METALINGUAGEM COMO UMA DAS POSSIBILIDADES DE LEITURA DE MICROCONTOS EM LINHA ÚNICA (2016), DE JOÃO ANZANELLO CARRASCOZA

Mariana Cavalcante Oliveira¹

Resumo: O presente estudo procurou compreender a natureza teórica das “suddenstories”, e analisar a obra, composta por microcontos, Linha única (2016), do autor João Anzanello Carrascoza. Para isso, foram selecionadas três das micronarrativas presentes no livro, analisadas de forma independente, de modo a apresentar questões metalinguísticas dentre as possibilidades de leitura de cada um e chamar atenção para conceitos como a “abertura”, a “economia de meios”(CORTÁZAR, 1974) e a “unidade de efeito” (POE, 1842), além da aproximação entre o gênero em questão e a poesia, uma vez que ambos procuram atingir o máximo de significação com o mínimo de recursos, de forma que muitas vezes, o não-dito se sobreponha ao dito, como estabelece a Teoria do Iceberg (HEMINGWAY, 1932). A partir dessa ideia, Piglia desenvolve uma tese, a qual será levada em consideração para a análise dos textos selecionados, de que “um conto sempre conta duas histórias” (PIGLIA, 1999). Para aporte teórico foram usados os trabalhos de Elizete Rodrigues, Vanderlei de Souza e Marlene de Almeida Augusto de Souza (2013), Ricardo Piglia (1999), Nádía BattelaGotlib (1985) e Julio Cortázar (1974). Dessa forma, o conto é um gênero marcado por seu caráter breve, sendo o espaço limitado um fator que o obriga a ser intenso, condensado e elaborado a partir da articulação cuidadosa de material significativo. Como dito anteriormente, nessa busca do máximo de significação com o mínimo de recursos, o gênero conto tende a se aproximar da poesia, e, nas micronarrativas que foram selecionados, essa aproximação fica bem visível, pois nelas se pode constatar carga significativa tanto para a construção de duas histórias em um conto, quanto de metalinguagem no espaço de uma linha, além de preocupação com o aspecto visual, o que faz lembrar a poesia visual.

Palavras-chave: Metalinguagem, microcontos, João Anzanello Carrascoza.

Introdução

O presente estudo procurou entender a natureza teórica das chamadas “suddenstories”, as quais são o resultado de um processo de miniaturização das “short stories e contemplam formas como o miniconto, omicroconto, etc. A relação entre o tempo de que as pessoas dispõem de ler e o tamanho do texto é apontada como uma das causas apontadas por Gonzaga (apud RODRIGUES, SOUZA e SOUZA, 2013) desse processo. Nesse sentido, em um período

¹Aluna do curso de graduação em Letras – Português pela Universidade Federal de Alagoas (Ufal). Email: mari.kvalcant@gmail.com.

histórico caracterizado pela “fragmentação do próprio tempo dedicado à palavra impressa” (GONZAGA, 2007, apud RODRIGUES, SOUZA e SOUZA, 2013) em decorrência da “aceleração” da vida moderna e da ascensão das novas tecnologias, essas formas cada vez mais breves ganham espaço na literatura, de forma a procurar dizer o máximo com o mínimo de palavras.

João Anzanello Carrascoza, cujos microcontos serviram de corpus para esse estudo, nasceu em Cravinhos, São Paulo, em 1962. Formado em Publicidade e Propaganda, é professor universitário e escritor, sendo vencedor dos prêmios Jabuti, Guimarães Rosa/Radio France Internationale, Fundação Biblioteca Nacional, Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil e APCA.

A obra analisada, *Linha única* (2016), se configura como um livro de microcontos, os quais ocupam o espaço de uma linha nas páginas. A disposição dessas microficcões na página é digna de destaque, uma vez que o autor se utiliza, de acordo com cada uma, de diferentes fontes e tamanho de letra, desenho da linha, e da alternância entre o preto e o branco para o texto e sua respectiva página. Todas essas características podem ser relacionadas à poesia visual, na qual o texto e a imagem compõem, juntos, o poema

Ainda sobre a obra, pode-se perceber que ela possibilita, ao leitor, estabelecer ligações entre certo microconto e outro, de forma a abrir novas possibilidades de leitura. Um outro fato interessante é que uma das formas de divulgação da obra foi através da seleção de alguns dos microcontos para serem adaptada para a forma de vídeo. Neles, pode-se visualizar um possível cenário em que se passa cada uma das narrativas e, como sempre, permitir mais uma possibilidade de leitura para o expectador/leitor. Ressalta-se, contudo, que esses aspectos não serão explorados neste artigo.

Diante do que foi exposto, pode-se notar que *Linha única* se trata de uma obra que pode ser pesquisada de formas diversas, e a que foi selecionada para este momento foi a de analisar três de seus microcontos considerando suas possibilidades de leitura, dentre elas as questões metalinguísticas, e algumas teorias que dizem respeito ao gênero conto.

Considerações sobre o gênero conto

“Unidade de efeito” de Poe

Ao falar sobre a “unidade de efeito” proposta por Poe, Nádya Battela Gotlib (1985), em seu livro *Teoria do Conto*, explica que “A composição literária causa, pois, um efeito, um estado de

‘excitação’ ou de ‘exaltação da alma’. E como ‘todas as excitações intensas’, elas ‘são necessariamente transitórias’”. Considerando esse efeito esperado, Edgar Allan Poe, contista que revolucionou com suas histórias de horror explica, ao diferenciar a *short story* do *tale*, - ambos traduzidos como conto para o português - que ao se escrever uma short story, o escritor deve selecionar um efeito que quer produzir no leitor: aterrorizar, encantar, etc, e que esse efeito deve ser um “efeito único”(GOTLIB, 1985).

Tendo em mente esse conceito, ele propõe que existe uma “relação entre *extensão* do conto e o *efeito* que a leitura lhe causa.” (GOTLIB, 1985). Nesse contexto, Poe coloca que “se o conto for muito longo, ficará distante do efeito desejado de intensidade” (RODRIGUES, SOUZA e SOUZA, 2013), e que para o texto atingir melhor certo efeito, sua leitura deveria ser “*de uma só assentada*”(GOTLIB, 1985), pois teria de ser considerado o tempo que o autor conseguiria reter a atenção do leitor para o texto.

Em outras palavras, para que o texto provoque, de fato, um efeito único é preciso que ele não seja muito longo e nem muito curto, pois “Se o texto for longo demais ou breve demais, esta excitação ou efeito ficará diluído.” (GOTLIB, 1985), sendo preferível o breve demais, ao longo demais.

A unidade de efeito perpassa pelo que seria nomeada posteriormente de “economia dos meios narrativos”. Isso porque trabalhar com a intensidade significa dizer que “ Em toda a composição não deve haver nenhuma palavra escrita cuja tendência, direta ou indireta, não esteja a serviço deste desígnio preestabelecido” (POE apud GOTLIB, 1985). Nesse contexto, diferentemente do que se identifica no romance “Percebe-se que nesses textos [nos contos], ocorre uma redução espaço-temporal, ou seja, a supressão de cenário, além de estratégias narrativas. ” (RODRIGUES, SOUZA e SOUZA, 2013).

Já se poderia identificar como algumas das características do conto: a brevidade e a intensidade, as quais só são efetivadas através da economia de meios, no sentido de que tudo o que estiver no papel deve confluir para provocar uma “impressão única” no leitor.

Além disso, considerando que o ideal seria a “leitura de uma só assentada”é possível estabelecer uma relação entre o tempo que as pessoas tinham para ler um texto de uma só vez antigamente e na atualidade; partindo do princípio que as pessoas antigamente tinham mais tempo para se dedicar à leitura do que na atualidade, na qual ocorre uma “aceleração de tempos modernos”(GONZAGA, 2007, apud RODRIGUES, SOUZA e SOUZA, 2013), ao aplicar a ideia de que a extensão do conto deve ser diretamente proporcional ao tempo de leitura disponível, na atualidade, os textos tendem a ser cada vez menores, e uma de suas formas seria o microconto.

“Economia de meios” e “abertura” de Cortázar

Uma das características do conto, é ele ter um espaço limitado previamente, ou seja, ele “parte da noção de limite” (CORTÁZAR, 194). Para desenvolver melhor essa ideia, Cortázar ilustra que o cinema está para o romance, enquanto o conto está para a fotografia:

o romance e o conto se deixam comparar analogicamente com o cinema e a fotografia, na medida em que filme é em princípio uma ‘ordem aberta’, romanesca, enquanto que a fotografia bem realizada pressupõe uma limitação prévia, imposta em parte pelo reduzido campo que a câmera abrange e pela forma com que o fotógrafo utiliza esteticamente essa limitação. (CORTÁZAR, 1974)

Tal limitação prévia quase que obriga o conto a ser construído a partir da “economia de meios”, a qual “Trata-se de conseguir, com o mínimo de meios, o máximo de efeitos” (GOTLIB, 1985), ideia que Julio Cortázar retoma a partir de seus estudos de Poe. Nesse contexto, Cortázar traz, em “Alguns aspectos do conto”, as noções de significação, intensidade e tensão.

Explorando cada noção brevemente, pode-se dizer que a de significação seria a que perpassa a escolha do tema, no sentido de que este deve ser escolhido a partir da sensibilidade do escritor em dizer se ele pode ou não ser um “material significativo” para certo conto; a intensidade “consiste na eliminação de todas as ideias ou situações intermediárias, de todos os recheios ou frases de transição que o romance permite e mesmo exige” (CORTÁZAR, 1974); e a tensão seria um tipo diferente de intensidade, a qual “se exerce na maneira pela qual o autor nos vai aproximando lentamente do que conta” (CORTÁZAR, 1974).

A premissa da máxima economia de meios e a analogia do conto com a fotografia são importantes para visualizar melhor o que seria a “abertura” para Cortázar. Segundo ele, os bons fotógrafos recortam

um fragmento da realidade, fixando-lhe limites, mas de tal modo que esse recorte atue como uma explosão que abra de par em par uma realidade muito mais ampla, como uma visão dinâmica que transcende espiritualmente o campo abrangido pela câmera. (CORTÁZAR, 1974)

A abertura, para Cortázar, seria, pois, uma espécie de fermento que projeta a inteligência para além do argumento visual ou literário (CORTÁZAR, 1974) e, segundo ele para provocar a abertura, “o tempo e o espaço do conto têm de estar como que condensados”.

O conceito de “abertura” apresentado tem uma certa semelhança com o de “epifania”, e Gonzaga (2007, apud RODRIGUES, SOUZA e SOUZA, 2013) explica que ambos se tratam de

uma revelação, mas enquanto a “epifania apenas ilumina o conteúdo da história, (...)‘a abertura é uma expansão universal’, (...)‘um uno’ que se abre para visão de um todo”.

Tanto a “máxima economia de meios” quanto a “abertura” permite aceitar o conto enquanto gênero como um “irmão misterioso da poesia em outra dimensão do tempo literário” (CORTÁZAR, 1974), pois ambos tentam gerar o máximo de efeitos com o mínimo de recursos.

A Teoria do Iceberg de Hemingway e a tese de que num conto há duas histórias de Piglia

Se para Cortázar o conto provoca uma expansão universal para além do argumento literário, para Hemingway essa ideia prevalece, de certa forma, mas é apresentada na forma da Teoria do Iceberg, a qual defende que “o mais importante nunca se conta. A história é construída com o não-dito com o subtendido e a alusão” (PIGLIA, 1999), e, segundo ele, o bom escritor é aquele que “terá recursos para escolher o que quer e o que não quer ser revelar. E [Hemingway] relaciona esse não dito, esse não revelado, com a imensa parte do iceberg que está submersa.” (RODRIGUES, SOUZA e SOUZA, 2013).

Com isso, o não-dito, prevalece sobre o dito, e Piglia (1999) leva em conta essa teoria para expor as teses de que “um conto sempre conta duas histórias” e “ a história secreta é a chave da forma do conto e de suas variantes” sendo que “o conto clássico à Poe contava uma história anunciando que havia outra; o conto moderno conta duas histórias como se fossem uma só”.

A suprema síntese

Algumas das definições trazidas pelo dicionário online “Dicionário do Aurélio”² do adjetivo “supremo” são: “que está acima de tudo; superior a tudo; mais importante; que atingiu o limite ou grau mais alto; último e mais solene; relativo a Deus.”

A expressão “suprema síntese”, é usada por Rodrigo Faria Silva no prefácio de *Linha única* (2016) para se referir à detenção de complexidade semântica construída a partir de um instante, olhar mais que adequado para se referir aos microcontos que compõem a obra. Ele diz: “As micronarrativas aqui apresentadas em sua complexidade semântica permitem ao leitor a percepção do enredo subjacente de forma criativa e aberta. (...) O todo vislumbrado a partir do

²**SIGNIFICADO de Supremo.** [S.l.: s.n.], 2018. Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/supremo>>. Acesso em: 13 set. 2018.

detalhe(...): preciso, sintético e primorosamente construído para nos guindar à construção autoral.
” (SILVA, 2016)

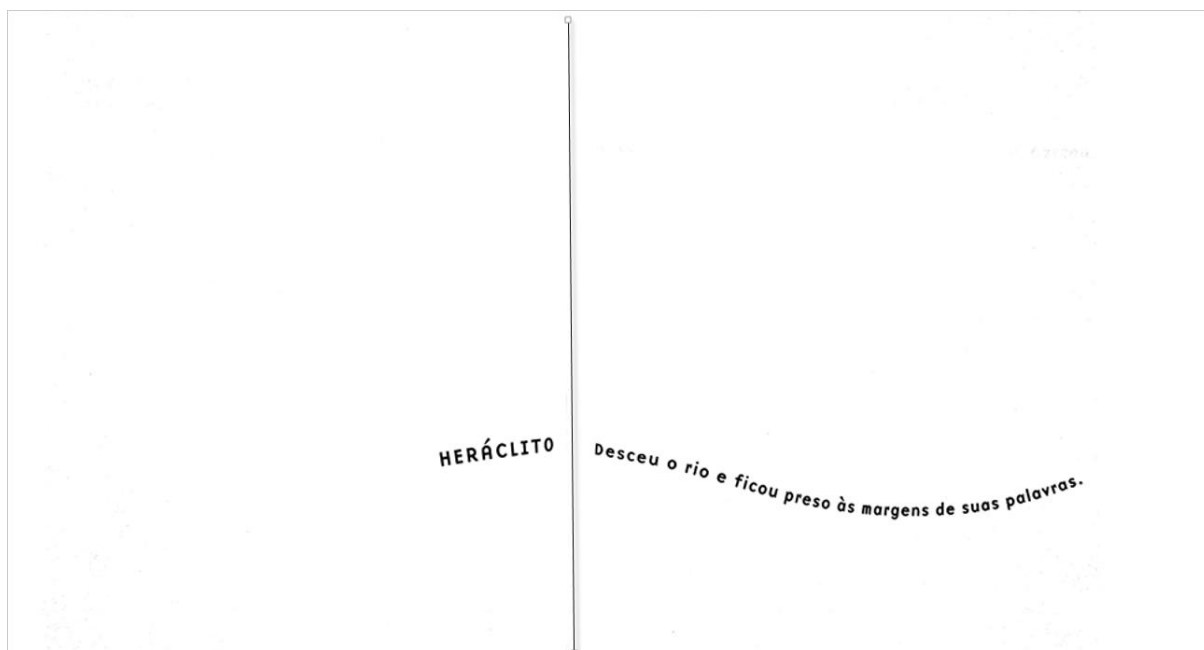
Esses comentários são dignos de destaque, pois, além de mostrar como a construção do livro se deu de forma cuidadosa, consegue mover os conceitos e ideias que foram apresentados pelos diversos autores citados até este momento neste artigo aplicados ao gênero microconto, como “intensidade”, “impressão de efeito”, a “máxima economia de meios”, condensação, a abertura para além do que está sendo dito, o não-dito sobre o dito, duas histórias como se fossem uma: tudo isso no espaço de uma linha.

Análise de microcontos contidos na obra *Linha única* (2016), João Anzanello Crrascoza

A análise do *corpus* deste estudo se dará com base no que foi exposto enquanto embasamento teórico, levantando suas possibilidades interpretativas, dentre elas as metalinguísticas, e levando em consideração, desde os aspectos verbais quanto os não-verbais, o qual, nesse caso, entende-se como visuais. Informa-se que a linha divisória presente em todas as imagens, foram inseridas para indicar onde se dá a divisão da página no livro, com o intuito de o leitor deste artigo visualizar como cada microconto se configura na página da maneira mais fidedigna possível.

Heráclito

Fotografia 1 – Microconto “Heráclito”



Fonte: Oliveira (2018)

Lê-se: “Heráclito Desceu o rio e ficou preso às margens de suas palavras.”

Sobre os aspectos formais desta micronarrativa, pode-se dizer que ela tem menos de 50 caracteres, sem contar com o título, e a linha na qual eles são dispostos é “desenhada” na página de modo a mimetizar um rio: ela faz uma espécie de curva e se situa na parte inferior da página para lembrar as ondulações do rio. Ademais, a palavra “desceu” foi escrita justamente na parte em que a curva realmente “desce”.

Para construir possíveis leituras para além do argumento visual e literário, aponta-se para algumas possíveis ideias a que o texto pode fazer referência.

Uma delas é a frase atribuída ao filósofo Heráclito: “Não poderias entrar duas vezes no mesmo rio”, pois quando fosse entrar novamente, você não seria mais o mesmo, e nem o rio, partindo da filosofia de que tudo está em constante mudança. Quando se diz que “Heráclito Desceu o rio e ficou preso às margens de suas palavras.” Tendo conhecimento das palavras do filósofo, podemos interpretar que se ele ficou “preso às margens de suas palavras” - as quais dizem que tudo inclusive o ser humano está em constante mudança - ele, conseqüentemente, não muda mais, e quem não muda mais, é porque provavelmente morreu, ou simplesmente, é alguém resistente à mudança.

Nesse contexto heraclitiano, pode-se mover, trazendo para um campo mais metalinguístico, a ideia de Borges de que “nunca se lê o mesmo texto duas vezes”, pois, não raro é o acontecimento de a cada leitura ser possível enxergar algo de novo em certo texto; até mesmo pelo fato de que o leitor também passa por mudanças, e quando lê o mesmo texto mais de uma vez, ele já seria “outra pessoa” com “outros olhos”.

Ainda no campo das interpretações metalinguísticas que essa microfissão pode proporcionar, traz-se aqui o conto “A terceira margem do rio”, de Guimarães Rosa. Nesse conto, um velho entra numa canoa e fica no meio do rio sem motivo aparente, história essa que possui semelhanças com a microfissão “Heráclito”. O título do conto de Rosa é curioso porque há a pergunta do que seria a terceira margem, considerando que um rio tem apenas duas. Uma possível explicação seria a de que essa terceira margem é a margem da ficção, onde se situaria a literatura.

Fotografia

Fotografia 2 – Microconto “Fotografia”

FOTOGRAFIA
Cortou o rio com a lâmina da luz e o represou no papel.

Fonte: Oliveira (2018)

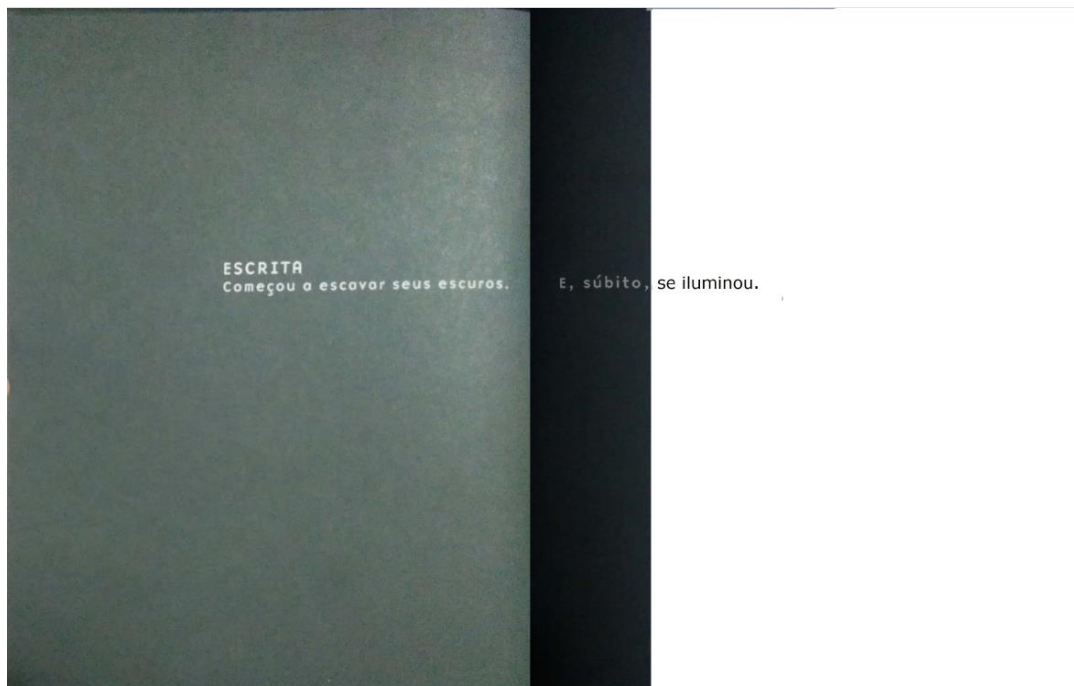
Lê-se: “Fotografia Cortou o rio com a lâmina da luz e represou no papel.”

Nessa microficcão, escrita em linha reta no topo da folha direita, identifica-se uma relação que se estabelece entre “cortou” e “lâmina a luz” e entre “rio” e “represou”. Com isso, foi-se utilizado um “jogo de palavras” para, a princípio, descrever com uma linguagem mais opaca o que seria alguém tirando a foto de um rio.

Considerando a teoria do conto, pode-se considerar que Carrascoza fez uma clara referência à analogia que Cortázar faz entre o conto e a fotografia, e, conseqüentemente entre o fotógrafo e o escritor. Desse modo, isso seria um “metamicroconto” o qual explicita uma das características do conto é que o bom fotógrafo, assim como o bom contista, teria que trabalhar esteticamente a partir de uma justa limitação prévia - aquele que a lente abrange, (CORTÁZAR, 1974) a qual foi mencionada no texto na expressão “lâmina da luz”.

Escrita

Fotografia 3 – Microconto “Escrita”



Fonte: Oliveira (2018)

Lê-se: “Escrita Começou a escavar seus escuros. E, súbito, se iluminou.”

Em primeiro lugar, nota-se que neste microconto o recurso gráfico é explorado no contraste entre o preto e o branco. Tal passagem de uma cor para a outra dialoga com o texto escrito, no qual estão as palavras escuros – na parte mais escura a página - e iluminou – na parte branca da página.

A primeira leitura metalinguística possível para esse texto seria a referência a uma passagem da bíblia, do livro de Gênesis, na qual “Dixitque Deus: “Fiat lux”. Et facta est lux.” (2018), ou seja, “Deus disse: Faça-se a luz e a luz foi feita.” A essa passagem associa-se a palavra “ Verbum”, que em latim significa “palavra”, consolidando a ideia de que o início de tudo é a palavra, que com a palavra, tudo de “súbito, se iluminou”.

Uma segunda leitura metalinguística dialogaria com a concepção de Antonio Candido de que a “organização da palavra comunica-se ao nosso espírito e o leva, primeiro, a se organizar; em seguida, a organizar o mundo”(CANDIDO, 1995), na medida em que interpretamos esses “escuros” como o pensamento, o espírito, e que com a “escrita”, ou seja, com e através da linguagem e da palavra, conseguimos organizar nossos pensamentos e nosso espírito, momento em que tudo se ilumina.

Considerações finais

Considerando o que foi exposto quanto ao gênero conto, percebeu-se, com este estudo, que ele é resultado de um processo de miniaturização do conto, provavelmente em virtude do tempo menor disponível para a leitura na atualidade. Nesse contexto, no microconto é radicalizada a noção de conto como gênero denso, em que se tenta narrar com o mínimo de elementos, ou seja, é um gênero breve e condensado, elaborado a partir de material significativo e que “arrebata” o leitor com um efeito único.

Ademais, por tentar “dizer o máximo com o mínimo”, ele tende a se aproximar da poesia, como destaca o contista e crítico argentino Júlio Cortázar ao dizer que o conto é o “irmão misterioso da poesia em outra dimensão do tempo literário” (1974). Nas micronarrativas selecionadas foi possível perceber essa semelhança, uma vez que foram percebidos textos que lembravam, estruturalmente, a poesia visual, além de serem carregados de complexidade semântica, as quais permitem mais de uma leitura em um espaço extremamente limitado, ratificando a tese de que em um conto há mais de uma história.

Frisa-se que em todas narrativas analisadas foi identificada a presença da metalinguagem dentre as possíveis leituras dos textos. Isso evidencia que o próprio Carrascoza tem domínio significativo da teoria e da forma literária, inclusive daquela referente ao gênero que ele se propôs a escrever, uma vez que ele trouxe esse tipo de conhecimento para seu texto mesmo perpassando por várias áreas de conhecimento: filosofia, no caso de “Heráclito”, fotografia no caso de “Fotografia” e medicina no caso de “Miopia”.

Nesse sentido, a obra *Linha única* (2016) de João Anzanello Carrascoza é possuidora de textos extremamente curtos de imensa complexidade semântica, nos quais se identifica um cuidadoso trabalho estético com a linguagem tanto em questão formais quanto de conteúdo.

Referências

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 3ª edição. rev e ampl. São Paulo: Duas cidades, 1995.

CARRASCOZA, João Anzanello. **Linha única**. São Paulo: SESI-SP Editora, 2016. 160 p

CORTÁZAR, Júlio. **Valise de Cronópio**. 2. ed. [S.l.]: Perspectiva, 2013. 256 p.

ENTREVISTA com João Carrascoza, vencedor do Prêmio Literário na categoria Literatura Juvenil. 2018. Disponível em: <<https://www.bn.gov.br/acontece/noticias/2018/02/entrevista-com-joao-carrascoza-vencedor-premio>>. Acesso em: 04 set. 2018.

GOTLIB, Nádía Battela. **Teoria do Conto**. 1. ed. São Paulo: Editora Ática, 2006. 59 p. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/358650291/Na-dia-Battella-Gotlib-Teoria-do-Conto>>. Acesso em: 16 set. 2018.

JOÃO Anzanello Carrascoza. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2018. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa405419/joao-anzanello-carrascoza>>. Acesso em: 16 de Set. 2018. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7

JOÃO Anzanello Carrascoza. Disponível em: <https://www.travessa.com.br/Joao_Anzanello_Carrascoza/autor/b97494f5-0691-4f07-abd4-e67b29d92a91>. Acesso em: 04 set. 2018.

LIBER Genesis,1. Disponível em: www.bibliacatolica.com.br/neo-vulgata-latina-vs-biblia-ave-maria/liber-genesis/1 Acesso em: 6/12/2018

PIGLIA, Ricardo. **Formas breves**. [S.l.]: Companhia das Letras, 2004. 118 p.

RODRIGUES, Elizete; SOUZA, Vanderlei de; SOUZA, Marlene Marlene de Almeida Augusto de. O poder atômico do miniconto: análise de narrativas ultracurtas divulgadas em concursos literários na Internet. **Revista Letras Raras**, [S.l.], v. 2, n. 1, p. 73 - 92, out. 2013. ISSN 2317-2347. Disponível em: <<http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/view/144/131>>. Acesso em: 16 set. 2018.

SIGNIFICADO de Supremo. [S.l.: s.n.], 2018. Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/supremo>>. Acesso em: 13 set. 2018.

VERBUM em português <https://pt.glosbe.com/la/pt/verbum> Acesso em: 6/12/2018.

UMA MALANDRAGEM CRISTÃ

Wellington Hugo Lima Freitas Souto¹

Resumo: A retidão nas atitudes e a aceitação de um destino não querido com expectativa de uma vitória inesperada estão atreladas a narrativas de temática religiosa. O desvio do aceitável às condições de tais personagens aparenta um desacordo com os desígnios divinos, valendo-se de estratégias e aventuras as quais fomentam leituras e análises mais detidas, no âmbito dos estudos literários, com vistas à fortuna crítica da arte, da cultura e da sociedade. O presente trabalho busca apresentar a comparação das obras do livro de *Judite* (Bíblia Sagrada, 2005) e a peça *O Auto da Compadecida* (SUASSUNA, 2008), as quais possuem contornos do cristianismo, em que seus personagens centrais, Judite e João Grilo, agem de forma autônoma aos princípios da religião, valendo-se de práticas tidas como até criminosas para benefícios próprios e de próximos queridos, atitudes próprias da malandragem, assim vista, que favorece incríveis conquistas de inconformados com suas debilidades na sociedade em que habitam, isto é, o aspecto da malandragem impõe-se como uma estratégia de sobrevivência, a despeito do preceito religioso, em preservação da vida, em última instância. A análise comparativa ressaltará características comuns em ambos, tanto da narrativa bíblica, quanto do auto do pernambucano, que embora possuam imensa distinção temporal, coincidem em características específicas na construção de seus personagens, cenários e a própria temática religiosa. No trabalho de comparação, utilizamos conceitos da literatura comparada postulados por NITRINI (2015), SOUZA (2006). Essa análise encaminha conclusões de que personagens vistos como vítimas dos ataques ocorridos em seu meio social, demonstram com o peso da trama a competência de desafiar seus próprios destinos e empreender atitudes heroicas com atitudes incomuns.

Palavras-chave: Literatura comparada, malandragem, religião.

Introdução

A submissão é um conceito, ironicamente, predominante em todo corpo social. Vivemos em sociedade e seguimos o que é nela estabelecido convencionalmente. Essa confiança permite que cidadãos que outorguem suas próprias defesas a outros em posição de superioridade, e quando estes não conseguem cumprir seu dever protetivo, resta então as dores de um conformismo aos mais vulneráveis. Assim, ovelhas se condicionam a situação de vítima diante pastores negligentes. A vulnerabilidade eleva a submissão em sociedades que tendem isolar indivíduos dentro de sua variedade.

Comumente é aguardada uma resposta heroica, de alguém constituído por atitudes apoiadas pela convenção, respondendo o conformismo de uma sociedade. Aos heróis os louros da vitória e final glorioso após práticas dignas. No entanto, se a reação surge de alguém que

¹Acadêmico do curso de Letras Português/Inglês pela Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, Unidade Acadêmica de Garanhuns – UAG. E-mail: neohcp7@gmail.com.

brande o inconformismo com as convenções sociais e seus próprios princípios, e que acima de tudo tome atitudes que faça aquela ovelha se assemelhar ao predador um estigma social é tecido, a necessidade passa a dividir espaço com o fraudulento, e a noção de malandragem surge com sua dualidade diante os espectadores.

E quando tal noção acima traçada desafia uma superioridade que ultrapassa a humanidade? Quem compete com princípios do indivíduo que vão além de leis e tratados? A compreensão da observação de personagens centrais nas obras *Judite* (Bíblia Sagrada, 2005) e *O Auto da Compadecida* (SUASSUNA, 2008) permitem a confirmação do confronto a uma superioridade sagrada, a qual presenteia personagens com horas heroicas mesmo diante infrações compreendida entre os homens. O estudo de narrativas tão distantes visam destacar “uma malandragem cristã” através do método comparativo.

Breve apresentação das obras em análise

No livro de *Judite* (Bíblia Sagrada, 2005) encontramos a antiga civilização de Betúlia sitiada por um exército enviado por Nabucodonosor, liderado pelo destemido campeão Holofernes, guerreiro este que utiliza de sua imponência para dominar vilarejos até a chegada à cidade da protagonista. Diante da resistência de seus cidadãos à própria submissão de mesma intensidade da covardia dos representantes em apresentar alguma resistência, o exército hostil restringe o uso da água, matando a população aos poucos. Em uma autonomia inesperada, *Judite*, acompanhada de sua serva, procede um plano de assassinato ao grande líder e completa arrancando sua cabeça com dois golpes, um êxito profissional. Restando assim a morte do experiente guerreiro resultante de um ataque misterioso e amedrontador.

Já na trama no sertão nordestino (SUASSUNA, 2008), João Grilo protagoniza uma série de atitudes astuciosas, cujo objetivo, embora ele apresente uma vingança quase que infantilizada, é de afirmar sua sobrevivência em um lugar que não lhe retribui em humanidade. Depois de seguidas armações a representações do clero e da aristocracia há, como na narrativa acima, uma inesperada invasão por tropas hostis, que dizima boa parte de seus habitantes e ameaçam João Grilo e os demais personagens da peça, que se encontravam em discussão motivada por mais uma de suas armações. Após a morte destes, João Grilo, com colaboração do cúmplice fantasioso Chicó, conseguem, por argumentos, convencer o laiaio do líder Severino a executar seu próprio líder, porém Grilo também morre em vingança do enganado cangaceiro e se direciona ao plano espiritual, no aguardo de um julgamento final. João Grilo consegue evitar um destino cruel aos envolvidos e a retomada da sua vida, graças às suas diversas intervenções que o tornaram líder

perante os demais réus, alterando a ordem divina e descontentando o diabo diante da intervenção de um humano frágil.

A perspectiva da malandragem sobre os personagens Judite e João Grilo

Protagonizadas em tempos distintos, ambas as tramas em tela ilustram narrativas, abordam uma sociedade frágil e facilmente manipulável por forças externas, e dentro delas cidadãos e suas surpreendentes capacidades que ultrapassam suas sobrevivências, que desafia preceitos em um mundo descrito em páginas de um livro sagrado ou numa peça de interação com personagens divinos. Tais feitos partem de personagens que se utilizam do fácil acesso ao conhecimento das pessoas e que se desenvolvem de acordo com a situação, demonstrando que suas atitudes surgem da necessidade, motivada pela sobrevivência. As referidas façanhas pertencem a uma característica tão estereotipada quanto usual em sociedade, a malandragem.

Essa alegação teria uma aceitação imediata perante diversas narrativas, no entanto, tramas que abordam uma temática religiosa em seu meio pesam na compreensão de alguns leitores: poderia uma mulher, personagem de um livro que porta seu nome na bíblia, ser uma malandra? Jesus, através de sua manifestação humana, poderia cair em tamanha manipulação? Questões como essas são feitas diante a visão pejorativa adquirida em razão de pessoas que visam o sucesso, praticando desvios ao seu favor com má-fé; porém tal pensamento tende a uma contínua hipocrisia. Afinal, práticas de atitudes que busquem uma satisfação imediata pelos bem-intencionados são civilmente aceitas, partindo de mentiras para evitar desavenças a ilusões, como palavras salvadoras, algo aplicável em ambas as tramas em análise.

Lemos então a narrativas de pessoas que buscam a própria sobrevivência com a prática de atitudes inicialmente não aceitas pela sociedade que se convergem em um bem comum, uma dádiva da malandragem que merece ser devidamente interpretada. Ambos os heróis se encontram imersos na sociedade, não são personagens repentinos ao grupo e também não se encontram alheios ao seu desenvolvimento. Isso permite que eles formem sua identidade e, agindo com imprevisibilidade, surpreendam inclusive o próprio leitor que não tenha conhecimento algum de seus feitos.

A manipulação é algo presente de forma mais gritante entre os personagens. Seja através de palavras certas que convencem um exército e seu líder ou que atinjam ambições financeiras ou espirituais de alheios, Judite e João Grilo, em comum, praticam uma finalidade primária da malandragem, afinal a conquista de objetivo com base no livre convencimento de seus destinatários é o que distancia de atitudes pertencente a vilões, os quais, por meio de força

obrigam suas vítimas a prática de atitudes por elas não desejada, satisfazendo uma finalidade egoísta. Ludibriar pessoas visa apenas a um ato de sobrevivência que se difunde em uma proteção coletiva. Um parâmetro perfeito para comprovar os bons valores das atitudes tomadas é refletido na compreensão do público, que recebe os referidos malandros com a mesma simpatia de um herói padrão em sua rigidez às regras. Isso é o que permite a boa identificação do nordestino com o João Grilo, assim como a dos católicos com o texto de Judite, esse podendo, até mesmo, ser lecionado em catecismos.

Por outro lado, há aspectos de malandragem específicos de cada um desses personagens. Em Judite percebemos a relação de sua aparência com o seu *modus operandi*. Sua beleza já é ressaltada na abertura da obra, uma superficialidade que se contrapõe a sua inesperada coragem. Ao se dirigir com sua serva ao acampamento dos assírios, ela se veste com suas melhores roupas. Trata-se de artifício comum na malandragem, ao criar uma imagem que descompromete o golpe intentado. Ela se fantasia de uma *persona* que não se identifica com uma viúva, o que rejeita pretendentes. O rompimento de tabus também é outra característica, o que permitia que uma jovem mulher transite entre homens de intenções dúbias, sem se importar com os limites de certo e errado, ainda mais por estar diante da diminuição da importância feminina, frente aos constantes perigos de abusos ocorrentes na época. Sua confiança confere segurança até o seu retorno à Betúlia.

Quanto ao João Grilo, suas características peculiares se iniciam com o seu método não-linear de execução de suas enganações. É perceptível que as reações em cadeia, que conferem o elemento riso à peça, ocorrem diante de resposta escolhida pelo manipulado, que repercutirá na sua proposição ao outro. As adaptações de seus atos também possibilitam revelar as atitudes malandras dos demais personagens, algo também visto pela própria Compadecida, que remete a outra especialidade do sertanejo. A concentração na aquisição de um linguajar é perceptível no julgamento, que embora ele demonstra aparente vergonha diante do modo de evocar a “advogada” de todos e a seguinte compreensão desta, o personagem não inibe sua oralidade. O excelente uso das palavras pelo personagem fica evidente quando os demais julgados não se opõem às intervenções de João Grilo, que apesar de conter todos os medos diante o novo plano e uma definição de eternidade a seguir, se apresentam anuentes a sua verbalização, preservando sua malandragem.

Ambos os personagens possuem características que podem remeter aos pícaros, que em definição de Candido (1970, p. 69) “[...] é ingênuo; a brutalidade da vida é que aos poucos o vai tornando esperto e sem escrúpulos, quase como defesa”. Alguns aspectos dos pícaros são facilmente encontrados diante das suas aparências ingênuas de uma inicial impressão de

abandono e solidão. No entanto, a malandragem é algo que ultrapassa tais características, pois de início é destacável o objetivo da sobrevivência que se contrapõe ao mero alcance de um ideal e de conquistas abstratas, o que demonstra a posse de bens por ambos os malandros nos desfechos de suas sagas.

A autonomia deles desconstitui a marca de servidão dos pícaros, possuem uma independência que ignora a posição de submissão que se encontram. Abaixam suas guardas para assegurar suas investidas; o desafio está presente para eles todo o tempo. A hierarquia, outra ideia constituinte da malandragem, é por eles definidas; nela o poder verdadeiro não parte de pessoas com poder aquisitivo maior ou com altas funções de representação em uma sociedade. Assim, redefinem o conceito ao seu favor.

Ainda sobre as relações, a necessidade de cooperação (com a serva inominada e Chicó, respectivamente) se apresenta como outra característica da malandragem. Embora com participação pequena, eles contribuem de uma forma que sua dispensa tornaria os planos vagos e incoerentes, ficando plausível a ressurreição de um cliente por uma relíquia “milagrosa”, assim como o simples papel de uma serva em carregar os bens de sua ama.

Nas obras, um ponto em especial sobrepõe a malandragem, os seus conteúdos tecidos sob uma temática cristã, seja em um livro disposto na bíblia sagrada ou em uma comédia com a inclusão de entes religiosos. A malandragem se encontra na essência de seus praticantes, pois ambos se encontram em narrativas sobre pessoas que deveriam apenas aguardar um personagem salvador que, agindo com proteções e preceitos divinos, concederia a glória para uma sociedade oprimida.

Da literatura comparada

Como visto, obras com reconhecido número de divergências: estilo, público-alvo, protagonistas, etc., puderam ser aproximadas e o seu conteúdo aprimorado com a coincidente percepção da malandragem. Essa união foi realizada graças ao instituto da literatura comparada, desenvolvida em meio a ascensão de diversas ciências comparativas no século XIX, tendo como objeto de estudo o interesse em relacionar obras e, com isso, confirmar afirmações e motivos de suas criações, algo já refletido no termo *Weltliteratur*, apresentado pelo autor alemão Jonathan von Goethe, que significa “literatura mundial”, demonstrando seu interesse em evitar o isolamento de obras.

Vários campos podem ser vistos para a análise de escritos por meio da literatura comparada (influência, originalidade e recepção), no entanto neste trabalho é utilizada a intertextualidade, instituto que gera a conexão entre as tramas por meio da interpretação do leitor,

ressaltando a sua importância como a finalidade quanto a produção de textos, o que lhe permite formular entendimentos que somam aos já adquiridos em cada obra separadamente.

De acordo com Nitrini, (2000, p. 158), “A intertextualidade se insere numa teoria totalizante do texto englobando suas relações com o sujeito, o inconsciente e a ideologia.”. Isso retoma ao contexto de que a leitura de duas ou mais obras e a consequente união de seus elementos é um ato involuntário do leitor, que constrói novos pontos de vista com a soma dos ideais apresentados.

Através da literatura comparada, podemos perceber o caráter multicultural que abrange o próprio conceito de leitura. A permissão do leitor em interligar livros faz com que ele consiga compreender características similares entre os personagens, que o possibilita ousar e relacionar a malandragem, por exemplo, como uma reação social não restrita a comédias. Unir universos contribui para a formação da fortuna crítica do leitor, que não se atém a inclusão de novas fontes, mas também a criação de novas perspectivas.

A comparação de obras também pode ser vista por meio da analogia entre literaturas diversas, algo ressaltado por Souza (2006, p.132), segundo o qual a comparação permite ao leitor observar “coincidências capazes de revelar, por contraste, as peculiaridades da formação literária de cada nação ou leitor”. Refletindo sobre essa possibilidade, encontramos mais um aspecto da importância da literatura comparada, a de encontrar comportamentos e sentimentos, por exemplo, em manifestações mais variadas.

REFERÊNCIAS

BÍBLIA SAGRADA. O livro de Judite. In. **Bíblia Sagrada**. 50 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2001.

SUASSUNA, Ariano. **Auto da Compadecida**. Rio de Janeiro-TJ: Nova Fronteira, 2008.

CÂNDIDO, Antônio. **Dialética da Malandragem**: caracterização das Memórias de um sargento de milícias" in: Revista do Instituto de estudos brasileiros, nº 8, São Paulo, USP, 1970, pp. 67-89

NITRINI, Sandra . **Literatura comparada**: História, Teoria e Crítica. 3. ed. São Paulo-SP: EDUSP, 2015

SOUZA, Roberto Acizelo de. **Iniciação aos estudos literários**: objetos, disciplinas, instrumentos. São Paulo-SP: Martins Fontes, 2006.

MALANDRAGEM: AS ARTIMANHAS DA SEXUALIDADE E DO COTIDIANO MARGINAL NOS PERSONAGENS DE SATIRICON E GIOVANNI

Marcos Apolo Cordeiro Sobral Júnior¹

Resumo: O presente trabalho bibliográfico qualitativo propõe-se em pesquisar aspectos da malandragem por meio da análise de personagem com campo de estudo da Literatura Comparada nas obras *Satiricon*, de 60 d.c (PETRÔNIO,1981) e *Giovanni*, de 1950 (BALDWIN,1981). Esta análise de literatura comparada se dará na observação dos aspectos da sexualidade, e do quanto o cotidiano marginal contribui para uma percepção e ação dos personagens para a efetividade da malandragem como elemento temático importante dentro das narrativas das obras. Como aporte teórico, nos baseamos em Carvalho (2006), Montarroyos (2015), Nitrini (2015) e Alós (2012) para a compreensão dos estudos de literatura comparada, estudos de gênero e sexualidade com Butler (2003) e Louro (2015), bem como a epistemologia do armário em Sedgwick (2007), e de uma perspectiva de literatura como atividade artística também relacional aos aspectos da sociedade em Cândido (2006). Nosso foco principal é verificar como é possível reconhecer a presença da malandragem pelas atitudes dos personagens, de modo que possamos elencar como este se relaciona à marginalidade e aos aspectos das relações sexuais dos personagens entre obras tão distintas e afastadas no sentido de cronologia temporal e no espaço. Relacionar estas obras, apresentando estes apontamentos teóricos é uma forma de contribuir para a leitura das obras dispostas em nosso *corpus* de análise.

Palavras-chave: Literatura Comparada, Estudos Queer, Personagem.

Introdução

É muito possível observar o quanto a literatura possui a capacidade de representar aspectos sociais. Neste caso nos colocamos nesta pesquisa a analisar como personagens marginalizados das obras selecionadas, utilizam de artifícios para a sobrevivência diante da estrutura de uma sociedade, ora corroborando-a, ora contrariando-a, mas sempre utilizado desses artifícios para a existência, mesmo que diante de uma sobrevivência. Os artifícios que comentamos aqui trataremos por qualificá-los como malandragem por uma questão da presença temática do ato furtivo presente no engano, no auto-engano, no ato da trapaça, do roubo, e como isto está relacionado à condição de miséria, de prostituição, e do quanto tudo isto influi para que os personagens usem de artifícios que visam sobressair diante das situações presentes nas narrativas.

As obras aqui apresentadas foram selecionadas de acordo com a temática da malandragem, como estudo da cadeira de Literatura Comparada. Vislumbramos aqui a

¹ Discente do curso de letras inglês/português da UFRPE UAG. Email: apolojunior7@hotmail.com

malandragem, como temática principal que sobrevoa e relaciona-se com outras possíveis temáticas, como as que no caso dessa pesquisa se situam na homoafetividade, e na marginalidade, desse modo, é necessário que se tenha que aqui pincelar alguns elementos sobre as obras presentes no *Corpus*.

No *corpus*, a primeira é uma obra latina, *Satiricon*, escrita em 60 a.C. pelo autor Petrônio. Esta narrativa cômica trata-se dos tempos romanos do imperador Nero, representando de forma satírica como crítica de costumes e a política na Roma antiga. As temáticas encontradas são o engano, a homossexualidade, o rapto, quebra de costumes, o relacionamento, entre outros temas. A obra é narrada em primeira pessoa, com a perspectiva do personagem Encólpio, que junto ao seu ex-amante Ascilto, e ao jovem servo Gitão formam o foco narrativo principal da trama. Em outro determinando momento da narrativa somos apresentados ao poeta Eumolpo, formando então um quarteto de personagens principais. A narrativa é episódica, apresenta diversos momentos de cunho zombeteiro, envolvendo esses personagens, apresentando-os em situação de marginalidade, miséria, exploração sexual, sobrevida, bem como na contemplação e gozação aos novos Ricos, e da instituição do casamento, e da nobreza.

A segunda obra é *Giovanni*, escrita em 1950 pelo americano James Baldwin, trata-se de um romance narrado em primeira pessoa pelo personagem David, em Paris, diante de uma sobrevivência difícil na cidade, de um relacionamento homossexual com o jovem italiano Giovanni, e a negativa de uma proposta de noivado, recusada por sua namorada Hella, que por sua vez pondera sobre o relacionamento, e que não está no ambiente de Paris, mas viajando em outra parte da Europa, especificamente na Espanha. Há também na narrativa os preâmbulos em que David recupera lembranças sobre a sua formação familiar, e a relação com o Pai. Entre outras questões, a narrativa apresenta questões existenciais humanas, de cunho mais dramático, trágico, e pessoal, apresentado alguns aspectos da exploração sexual social, marginalidade, Roubo, sobrevivência, a noite gay de Paris, conflito com a auto-aceitação e auto-afirmação diante da homossexualidade, e um retrato de uma Paris sem glamour. É, em essência, uma narrativa sobre conflitos com o próprio desejo.

Os elos e as fluências que unem estas obras se dão em como as narrativas representam os arquétipos da marginalidade, o engano, a falsidade, as artimanhas para a sobrevivência dos personagens, mesmo que se tratando de uma obra satírica, e outra de viés trágico, ambas deparam-se com problemas da qual pesquisa deverá desenvolver em outros momentos: a homossexualidade em confronto das normas morais, reguladas pela estrutura da instituição da família. A outra importante questão é a da marginalidade, do quanto esta garante artifícios para

que os personagens se usem de conhecimentos, ou propriamente de artimanhas diante de situações adversas aparentes nas obras.

A problemática principal que motiva este trabalho se funda em como foi possível elencar os aspectos dos artifícios da malandragem relacionados a questão da marginalidade envolta na condição dos personagens, ou de alguma forma presentes na narrativa, e verificamos em como foi possível relacionar a marginalidade aos aspectos da malandragem, e de que maneira nas duas obras à sexualidade é representada, tendo em vista que as duas obras do *Corpus* possuem distâncias espaciais e de tempo. Acreditamos que o campo de estudos da literatura comparada nos forneceu subsídios para a análise das obras.

Noções do arquétipo da malandragem:

Conceber os aspectos que formam a construção do arquétipo da malandragem é necessário visto que é possível verificar esses elementos em outras obras, em tempos distantes e próximos, nas artes além da literatura. A malandragem é um fenômeno social e cultural da existência humana, e como dissemos na introdução, é muito possível observar na literatura, já que esta é uma atividade cultural-social da humanidade, a visualização da representação de atividades sociais dentro obras da literatura. Em Candido (2006) é muito possível empreender idéias acerca da literatura e a sociedade, contudo, no momento iremos compreender primeiro a malandragem e o sujeito malandro na literatura.

Pensando em como verificar o elemento da malandragem como arquétipo, buscamos em Candido (1970), através de seu texto “A dialética da Malandragem”. Neste texto o autor configura alguns elementos do sujeito malandro na literatura brasileira, e principalmente na obra *Memória de um sargento de milícias*, para uma análise literária em que compreende na obra os conceitos de romance picaresco, romance de malandragem, romance documento, romance representativo e para análise da estrutura dos personagens-da obra.

Para o autor, o romance malandro, conceito com o qual emprega os romances que retratam o universo do sujeito malandro, possui similaridades com as novelas picarescas da Espanha do século XVI, contudo, uma das principais características do romance que representa o sujeito Malandro está no quanto as circunstâncias moldam habilidades para atos furtivos, e do quanto advindo tanto das circunstâncias, e das capacidades de produzir artimanhas para sobreviver diante das adversidades da vida. Segundo Candido,

Como os pícaros, ele [o malandro] vive um pouco ao sabor da sorte, sem plano nem reflexão; mas ao contrário deles nada aprende com a experiência. De fato,

um elemento importante da picaresca é essa espécie de aprendizagem que amadurece e faz o protagonista recapitular a vida à luz de uma filosofia desencantada. [...] Cabe ao narrador fazer poucas reflexões morais, no geral levemente cínicas e em todo o caso otimistas, ao contrário do que ocorre com o sarcasmo ácido e o relativo pessimismo dos romances picarescos. (CANDIDO, 1970. p. 69-70).

Então, divergindo dos romances picarescos, o romance de malandragem assume uma perspectiva amoral, a malandragem e não algo advindo da falta de moralidade como a concepção de anti-herói do pícaro, é uma virtude para os personagens malandros, pois esses por vezes precisam mediar situações para a própria existência. O personagem possui “a astúcia, a esperteza, e a trapaça” (BERGAMO, 2005), como atos inerentes, não significa porém que não há prejuízo de terceiros em nome do favor próprio, contudo no romance malandragem os sujeitos malandros não são vestidos de culpa, do “peso do pecado” (CANDIDO, 1970, p. 84), a malandragem está no sujeito marginal, bem como no sujeito não marginal, contudo o que se estabelece agora é a perspectiva do malandro e do universo da malandragem sem maniqueísmos.

Ainda considerando esse aspecto amoral e o sujeito malandro, é preciso fazer aqui relações sobre o ambiente do romance malandro. Como metonímia da sociedade, em Bergamo (2005), conduzido por Milton (1998) e Candido (1970), compreende-se a noção do ambiente que representa a estrutura da dialética da desordem na literatura brasileira:

Ordem e desordem são pólos aparentemente antagônicos, mas se considerada a cadeia das relações sociais brasileiras, tornam-se intercomunicantes, a ponto de o universo da ordem aparecer acolhido diante da ofensiva do pólo da desordem, que se infiltra em todos os estratos sociais, definindo assim as regras de convivência, baseadas no favor, no parasitismo e na frouxidão do Estado. (BERGAMO, 2005. p.122).

É aqui que consideramos esta lógica da estrutura que permite em atos furtivos, desabilitando moralidades, mas que em suma não é libertária, é preciso sempre lembrar que se trata apenas de uma negociação da permissibilidade dos elementos da ordem e da desordem na estruturação social. Conservado ainda categoria de privilégio e não privilégio, mantendo hierarquias, e a estruturação do corpo social dominante. É dessas relações que encontramos os sujeitos marginais. É comum notar o bando é constituído por personagens excluídos do processo produtivo.

No ato da malandragem também é conferido regras. É muito possível notar associações, o bando, e dentro desta organização entre os sujeitos malandro é possível notar a “ética da malandragem”, isto é, o malandro associa-se, organizado-se ou de forma espontânea advinda das circunstâncias, onde por contrato escolhem-se quem passará pelos atos furtivos, quem não pode

ser furtado, como se dará os atos, quem serão os favorecidos, a complexidade das ações e a participação dos integrantes do bando dentro das ações.

Afirmamos ser muito possível notar essa estrutura da dialética da ordem e desordem além da literatura brasileira. Em *Satiricon* (1980) e *Giovanni* (1980), a partir destas concepções de sujeito/personagem malandro, Ambiente/contexto de marginalidade e a supra dialética do romance malandro, é que localizamos como na narrativa são construídas as relações sociais entre os personagens.

Ocorrência da Malandragem nas obras:

Em *Satiricon*, de início, nos deparamos com a associação entre os malandros Encolpio, que é o narrador personagem e que possui rompantes apaixonados por Gitão, Ascilto - que vive um relacionamento conturbado com Encolpio; Gitão, um empregado estrangeiro, mais como um escravo que trabalha para Encolpio e que pode também ceder às investidas de outros. Na narrativa esse trio encontra muitas aventuras e desventuras entre a casa dos nobres que os convidam, inclusive os perseguem a fim de conquistar realizações sexuais com eles.

Os nobres da narrativa são representados em muitos personagens, temos o Liscas e sua esposa Doris, a desejada Trifena, Lucurgo, e Trimalquio, este último inclusive é um ex-escravo liberto que, agora nobre, posa de culto, mas que na verdade promove muita das situações cômicas na obra. De modo geral, *Satiricon*² é uma obra sobre a permissibilidade do desejo, um retrato de uma Roma diferente da imponência de um império, aqui a obra escancara a perspectiva do olhar marginal, e apresenta como se dão relações mediadas entre os polos ordem e a desordem. É daí que observamos como se deu a degradação do império romano e a frouxidão do estado que permitia nas negociações estabelecidas.

Encolpio, Ascilto e Gitão, por não serem nobres, são subjugados às situações propostas pelos nobres. Mas saindo dessa tarja maniqueísta de coitadismo, os personagens veem nessas situações portas de oportunidades para atuar em atos furtivos. Como já havíamos mencionado, os nobres os chamavam sempre para satisfazerem-se sexualmente, e isso ocorria nas grandes festas dos nobres, onde aconteciam bebedeiras e muitas orgias, mesmo esses assumindo a instituição do casamento monogâmico heterossexual. Os atos furtivos davam-se na obra, em sua maioria, na distração dos personagens que serão furtados, e na organização do bando que é

² Na época de sua publicação, a obra foi muito combatida, principalmente por retratar uma Roma em que a moralidade da época não permitia tal aparência. Perseguida, hoje em dia temos apenas partes que restaram da obra. A outra parte de *Satiricon* se perdeu pelo caminho, portanto é uma obra incompleta.

formado por este trio de personagens que indicamos. Como exemplo desses casos, ilustramos a seguir:

veio-me a idéia de matar os guardas e saquear a casa. Ascilto, a quem comuniquei o projeto, aprovou o saque;[...] Conduziu-nos a um rico armário, abriu-lhe as portas, e nós apanhamos tudo o que nele havia de valor. O dia, que começava a surgir, nos serviu de aviso para que partíssemos [...] Ascilto nos comunicou a alegria que havia experimentado com a pilhagem da casa de Licurgo, o mais avaro dos mortais. Ele não se equivocava ao maldizer esse gaturno. Péssimo vinho e comida da pior, jamais o menor presente, eis como nossas gentilezas haviam sido pagas. (PETRONIO, 1981. p. 20 e 21).

Neste momento, o narrador-personagem Encolpio associa-se a Ascilto, e junto com Gitão, que está silencioso nesta passagem, e juntos esquematizam como se dará o roubo. É sempre notado também em o tom zombeteiro que integrantes do bando dão ao referenciar o sujeito que será roubado, o típico ‘trouxa’, digamos assim. Rouba-se aqui nesta passagem por questão de vingança, contudo é preciso lembrar que os nobres promovem muitas situações, para o próprio favorecimento sexual. Essa obtenção de vantagens, inclusive, ocorre em momentos de extrema violência, causando até estupro, então é preciso afirmar essa situação de sujeição.

A associação entre Ascilto e Encolpio promove éticas para que ambos distribuam entre si as vantagens materiais adquiridas. Gitão está excluído desta equação, apesar de também atuar como malandro em muitos momentos da obra. Gitão é um jovem estrangeiro, expulso de sua terra por conta de seu jeito afeminada, passa-se a ser o empregado/escravo de Encolpio. Dizemos isso por conta da situação de sujeição na condição de Gitão, e em como este personagem passa pelas situações mais degradantes nessa sociedade. Ele não possui cidadania ali. É a partir da figura de Gitão também que as coisas dentro deste bando não ficarão tão tranquilas. Primeiro, porque a relação entre Encolpio e Ascilto ficará estremecida. Ascilto sente muitos ciúmes de Encolpio, que não esconde sua paixão avassaladora pelo seu jovem empregado.

Em determinado momento da narrativa, Ascilto fugirá com Gitão para longe de Encolpio, por escolha do próprio Gitão. Vemos o jeito volúvel como Gitão atua quando pressionado. Ele segue o caminho que for mais favorável, mesmo que não seja um personagem que fale e atue muito na narrativa. Ele também tem a característica de ceder às investidas de homens e mulheres livremente, às vezes por artifícios da malandragem, às vezes pela forma subserviente com que o personagem é escrito. Será que como não cidadão e praticamente um escravo, o personagem dentro desta sociedade não poderia almejar uma condição mais favorável a sua existência? Acreditamos que a resposta seja negativa, dado o que ocorre na narrativa.

O fim inevitável da associação do bando entre Encolpio, Ascilto e Gitão, com a partida dos dois últimos, tomará corpo de trio ainda, com a inclusão de um personagem que aparece no meio da narrativa. Sem o seu amado e empregado, Encolpio irá desbravar uma jornada para

encontrá-lo. É nessa busca que ele se deparará com o personagem Eumolpo, um personagem que representará uma espécie de nostalgia à Roma clássica, desprezado o presente, e definindo falta de letramento cultural da sociedade em que vive, com conotações bem pessimistas. Quando finalmente resgatado o garoto, forma-se o novo trio entre Eupolmo, Encolpio, e Gitão, um bando que se associa não necessariamente por interesses sexuais entre si, mas que ainda não deixam de se apresentarem como homossexuais.

No decorrer da narrativa, esse Bando ainda tentará se sobressair das situações adversas com artimanhas contra os nobres que, por sinal, estão em caça de Gitão e Encolpio, para acertarem-se do roubo, e para continuarem saciando-se sexualmente. Há disfarces para passar incólumes diante dos olhos opressores dos nobres entre as viagens, há traições, e muitas fugas.

Podemos dizer que a associação do novo Bando é uma forma de sobreviver diante de desejo dos nobres, para então viverem o afeto que favorece a união entre Gitão e Encolpio. Na narrativa, em determinado momento, o narrador faz associações entre o amor homossexual e o amor heterossexual como de igual proporção:

Ali, o inocente Hilas repelia as carícias de uma lasciva naíde. [...] Apolo deplorava uma morte causada por suas mãos, e enfeitava a lira de cordas frouxas com uma flor de jacinto recém-nascida. Em meio a todas essas pinturas do amor, esquecendo-me de que me encontrava num lugar público, exclamei: “Assim, pois, o amor não poupa nem mesmo os deuses! Júpter, não encontrando nos céus nenhuma beleza digna de sua escolha, desce à terra para satisfazer seus caprichos; mas, pelo menos, não tira a ninguém a pessoa amaná. A ninfa que encantou Hilas teria sem dúvida imposto silêncio á sua paixão se soubesse que Hércules viria reclamá-la. Apolo fez ressuscitar em uma flor o garoto que ele adorava. (PETRONIO, 1981. p.111)

Como bem notado por aqui, enquanto *Satiricon* apresenta um ambiente de realização do desejo sexual, mesmo diante das degradações sociais, mesmo com a proeminente ação de atos de roubar, a construção de atos furtivos como forma de zombar dessa estrutura de opressão, o amor de Encolpio por Gitão, mesmo com todos os rompantes de exagero e possessividades que chegam até ao abuso, é o que movimenta a narrativa. Diferente da narrativa que iremos nos deparar agora, a obra *Giovanni*, escrita em 1950.

Em *Giovanni* (1981), nosso primeiro contato é com o narrador personagem David, que parte dos Estados Unidos para Paris dos anos 50, a fim de se casar com Hella. Contudo, as coisas não ocorrem bem como ele espera; o que se vê é uma Paris sem glamour. Hella está incerta sobre casar-se com David, aventurando-se pela Europa, viajando para longe dele; E para completar, surge em determinado momento da narrativa o personagem Giovanni, uma figura que trará conflituosos desejos homossexuais ao David.

Giovanni (1981) é uma narrativa circular, em primeira pessoa, que possui uma carga dramática, e que proporcionará em sua conclusão o elemento da tragédia. É preciso ressaltar também que o narrador personagem desta obra é do tipo de narrador não confiável. Diferente de *Satiricon* (1981), onde temos atributos de até onisciência. Já, aqui, temos apenas a perspectiva de David, sua história, sem preâmbulos com o passado, e conflitos existenciais. Notamos o íntimo de David, e do que ele quer apresentar, bem como o que fica subentendido no que ele não apresenta.

A malandragem ocorre na narrativa, em princípio, nos atos furtivos de David com Jaques; o primeiro a abrigá-lo em Paris depois que Hella o deixa na incerteza de um casamento convencional. David passa a morar com Jaques e a acompanhá-lo nas noites luxuosas, fazendo também notar-se a obtenção de vantagens financeiras de David contra Jaques, uma relação não muito amistosa, em que o narrador apresenta certa frieza: “Na verdade, estivemos num jogo mortal e ele saía ganhando. Era o vencedor, a despeito do fato de eu ter roubado para ganhar” (BALDWIN, 1981. P 56). David não vai pagar o que pediu emprestado a Jaques, responde o pagamento com a relação que mantém com Jaques, numa espécie de *Miché*, até que numa dessas noites luxuosas e gays dos bares de Paris, David se atrairá por um barman, o jovem Giovanni.

Giovanni, o personagem título, trabalha para Guillaurme que é dono de alguns bares e *pubs* das noites de Paris. Giovanni é estrangeiro, saiu da Itália depois de uma tragédia com a esposa, que o fez perder seus filhos. Tentou nova vida em Paris, exercendo com mais aceitação a sua homossexualidade. Giovanni era praticamente um *Miché* dessas noites parisienses, perguntado sobre suas condições de emprego, ele sempre responde com satisfação: “agora eu tenho carteira de trabalho e emprego” (BALDWIN,1981.p.79). Ele aproveita as investidas dos homens, até que encontra David, com quem manterá afeto, e até mesmo uma relação.

Enquanto Hella viaja pela Europa, indecisa sobre o casamento, David vai tentando sobreviver em Paris, seja por conta da contribuição de seu pai, seja a custas de Jaques. Mas agora um novo elemento surgirá: a afetividade com Giovanni. Agora David mora com Giovanni, num quartinho. Essa atividade que David sente por Giovanni é muito conflituosa, contudo David não deixa de usar a afetividade que tem por Giovanni, e esta afetividade como elemento usado também para obter uma sobrevivência em Paris. É dessa sobrevivência e da homoafetividade conflituosa que notamos a malandragem.

A malandragem em *Giovanni* (1981) se estabelece primeiro com a associação entre Guillaurme, Jaques, David e Giovanni, dada pela homossexualidade de todos, aventurando-se nas noites luxuosas. Contudo, dentro desse bando, há o elemento das categorias entre empregador e empregado, privilégio e não privilégio, nobre e marginal (como em *Satiricon*). Em um dado

momento da narrativa, David percebe que não estará numa boa associação com os mais ricos, no caso o Jaques e o Guillaume, e é nessa situação que ocorre uma segunda estruturação neste bando: a sub-associação entre David e Giovanni. Como exemplo, há uma passagem em que os dois utilizam da esperteza para não gastarem um centavo sequer com os luxuosos proveitos da noite, e quem fica a cargo de proporcionar esse luxo todo fica por conta dos dois mais ricos, Jaques e Guillaume.

Meti a mão no bolso, mas Giovanni bruscamente a segurou, fazendo-me entender com um piscar raivoso que o mínimo que os dois velhos sujos podiam fazer era pagar. Abriu a porta e saiu e como Guillaume não fizera qualquer menção de apanhar a carteira, Jaques pagou a corrida. (BALDWIN, 1981.p.64).

A malandragem também ocorre no engano com que David se coloca ao reprimir seus sentimentos homossexuais. Há todo momento que passa com David, inclusive chega a morar com Giovanni e passa a viver às custas do Giovanni, contudo é nesses momentos em que David sente certo medo da volta de Hella o que significaria o acomodar das coisas. É bem visível como o personagem tem internalizado dentro de si uma heteronormatividade estabelecida. Como exemplo, David chega a expor o sentimento conflituoso de amor e ódio surgido da mesma raiz na relação que possui com Giovanni.

“ele me puxou para si, pondo-se em meus braços como se entregando o corpo para eu carregar e vagamente puxou-me para baixo, para aquela cama. Enquanto tudo, em mim, gritava “Não!”, ainda assim a totalidade suspirava “sim!”.” (BALDWIN,1981.p.83)

Outro aspecto importante está em como a volta de Hella é vista pelo personagem principal como um retorno à normalidade.

“Queria estar novamente lá dentro, na luz e na segurança, com a virilidade inquestionada, observando a mulher pôr os filhos a dormir. Queria a mesma cama à noite, os mesmos braços, uma mulher que fosse para mim, um chão firme como a própria terra, na qual sempre pudesse me renovar. (BALDWIN, 1981.p.128).

Nos estudos *Queer* encontramos essa adequação normativa da heterossexualidade com a concepção em Sedgwick (2007), em que se atende a uma epistemologia para a realização dos desejos dos sujeitos na condição homossexual. O desejo homoerótico precisa se revelar em ambiente discreto, e por vezes é um desejo reprimido, mas sempre visto como algo negativo, “sujo”, como afirma-se na narrativa o David. Aqui essa epistemologia do armário é um recurso de malandragem para tentar controlar o desejo homoafetivo, enganar Giovanni para conseguir

sobreviver às custas dele, enganar Jaques pelo mesmo motivo financeiro, só que o desejo nele é incontrollável e afetivo, produzindo um resultado em que David, ao fim, na verdade engana-se a si mesmo, se auto-furta.

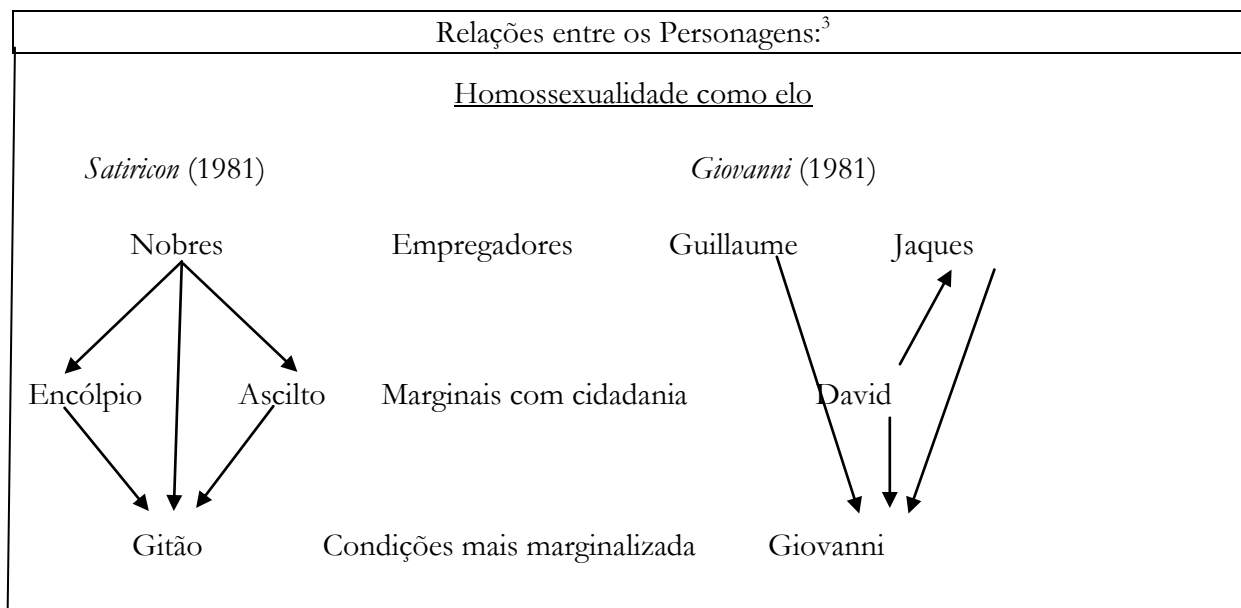
A tragédia que se estabelece no fim da narrativa relaciona-se com a chegada de Hella e o encontro com David, as saídas de David do quarto de Giovanni, o abandono de David por Giovanni, bem como o crime cometido por Giovanni, que causa o fim trágico da relação entre os dois. Ocorre que Giovanni comete um crime bárbaro: no desespero de sua sobrevida como michê, mata Guillaume, o rouba, é sentenciado a morte e penalizado com o fim de sua vida. Com David, era como se o estrangeiro Giovanni tivesse uma razão de existir, mesmo com a sobrevida, mesmo com as artimanhas que atuava no trabalho, Giovanni perdeu o sentido.

Deixaremos claro aqui, antes que se pense o contrário, que *Giovanni* (1981) produz metáforas sobre os atos furtivos: nada é explícito, notamos os elementos no que fica subentendido pelo narrador não confiável; isso nos faz analisar as escolhas, tanto do que é apresentado quanto pelo que não é. A metáfora dos atos furtivos que proporcionam a malandragem pode ser justificada pela estrutura das relações com que os personagens se configuram.

As estruturas da malandragem, uma análise comparativa

Em Nitrini (2015) encontramos o conceito de influência cultural. São duas obras muito distante em tempo e espaço, contudo a influência cultural do arquétipo clássico da malandragem, proporcionado em *Satiricon* (1981), obra datada em 64 d.C, possui ressonâncias em *Giovanni* (1981). Explicamos aqui que o tipo de intertextualidade entre as obras *Giovanni* e *Satiricon* tem a ver com a influência cultural que os atos de malandragem retratados em *Satiricon*, aparecem em *Giovanni*. Não necessariamente James Baldwin leu Petronio, mas a relevância da obra latina para a cultura ocidental, apresentando os elementos clássicos malandragem, como as atitudes furtivas da trapaça, do roubo, da criação do bando, do engano, do crime, da obtenção de vantagens em prejuízo de terceiros, pode se colocadas em comparação com a obra do americano.

Ao verificar a ocorrência de atos furtivos nas narrativas, pensamos na relação entre os personagens e em que essas relações podem produzir a verificação da estrutura que gerencia a malandragem. Criamos um quadro abaixo para exemplificar as relações e conexões entre os personagens das obras, ressaltando o que tem em comum, quais são as suas aproximações, e distâncias:



No quadro, procuramos deixar evidentes as palavras sublinhadas: “homossexualidade como elo”, para inserir a informação que em ambas as obras a homossexualidade é recorrente entre estes personagens; é a condição de todos eles, mesmo que os nobres em *Satiricon* possuam a condição de casados monogamicamente, em um relacionamento heterossexual, ou a possibilidade de David relacionar-se sexualmente com mulheres, não retira deles a capacidade de possuírem desejos homossexuais.

Abaixo dos nomes sublinhados, tratamos de colocar a identificação das obras e, pensando mesmo numa estrutura de hierarquias, colocamos os personagens nobres⁴, Guillaume e Jaques, na mesma categoria de Empregadores. São esses personagens que entram em contrato, ou exploram os personagens abaixo na indicação das setas e pelas outras categorias criadas.

Essa questão da exploração entre os personagens em sua maioria está de cima para baixo, excetuando a relação entre David e Jaques, indicada de seta para cima, parte do princípio de que na estrutura das relações sociais entre os personagens, há aqueles que são mais privilegiados, e os que são os menos privilegiados, nesse processo produtivo apresentado nas obras. Outra perspectiva que nos fez marcar bem o posicionamento dessas setas está no princípio das conexões em que a narrativa apresenta maior aproveitamento nos atos furtivos.

Foi a partir dessa esquematização que conseguimos verificar as relações de trabalho entre empregador e empregado nas narrativas. É daí também que criamos as categorias “Marginais com Cidadania” e “condições mais marginalizadas”.

³ Gráfico produzido pelo autor deste artigo.

⁴ São muitos personagens que podem ser identificados como nobres; eles estão localizados na seção “ocorrência da malandragem nas obras” deste artigo, p.5.

Nesta primeira categoria identificamos as personagens Encolpio, Ascilto e David. Eles são considerados marginais, por conta da questão da dialética da ordem, que os configura como integrantes do processo produtivo, ou na ação da malandragem que subverterem essa ordem de assujeitamento do processo produtivo ou por questão de conduta mesmo, é que são colocados em categorias marginais. Sim, são personagens explorados pelos que estão na categoria de cima. Contudo, na esperteza da malandragem, transitam entre a ordem e a desordem, servindo com *trickster*⁵. É a partir deles que nessas narrativas ocorre a potência da crítica aos costumes, à visão da volatilidade das estruturas sociais. Tudo que fazem é por questão de sobrevivência própria. Bem, é preciso dizer que eles ainda possuem cidadania no ambiente no qual são retratados, diferentemente dos personagens que estão localizados em nossa última categoria.

À terceira e última categoria conceituamos como “condições mais marginalizadas”. Aqui localizamos os personagens configuram-se como os mais explorados, são que não possuem pouco ou nenhum privilégio, contudo não deixam de atuarem em atos de malandragem. Identificamos os personagens Gitão e Giovanni, que por coincidência são personagens estrangeiros, muitas vezes considerados sem cidadania alguma nessa estrutura. Empregados, ou servido metaforicamente como empregados, esses personagens são o suprassumo do sistema produtivo. Eles só estão na narrativa com essa função em condição intrínseca, como é o caso de Gitão, eterno empregado de Encolpio, ou de quem o possa comprá-lo. Já Giovanni precisa de carteira assinada e emprego para se sentir parte nessa sociedade; empregado por Guillaume, ou explorado sentimentalmente e financeiramente por David, Giovanni releva sua subvida até com certa ingenuidade, bem parecida com a forma subserviente de Gitão. Outra característica que aproxima esses dois personagens está na questão da exploração sexual. São eles que passam por situações de assédio e de violência. Também são produtores do crime, com final trágico para Giovanni.

Por fim, a Homossexualidade é um elemento geral das relações entre os personagens, servindo tanto para a formação dos bandos de malandros, como para operacionalizar essa estrutura.

A partir de cada categoria, a homossexualidade será um elemento tanto de vínculo, como elemento de uso para estabelecer atos furtivos, e conquistar a quebra da dialética da ordem. A negociação entre os marginais e não marginais acontecem nas obras em vários momentos, a exemplo de Encolpio e Gitão, rendem-se às condições dos nobres Liscas e Trifena, vivendo luxos com eles; e David, ao vento das circunstâncias, aproveitando aquela Paris suja de universo

⁵ “Na mitologia, e no estudo do folclore e religião, um *trickster* é um deus, deusa, espírito, homem, mulher, ou animal antropomórfico que prega peças ou fora isso desobedece regras normais e normas de comportamento”.
Internet: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Trickster>

marginal, como se estivesse buscando quem o possa bancar nas situações adversas. O desejo homossexual não só permite essa estrutura, como também pode atuar na destruição da dialética da ordem e da desordem.

A heteronormatividade em David repele os que estão ao seu redor, legando aos seus desejos sexuais atos explosivos e intensos, quando houve permissão, contudo, quando é censurada a vontade homoerótica, produz-se efeitos destrutivos, e a homossexualidade se firma como efeito de crítica os costumes. Já Encolpio e Gitão sempre saberão sobressair da garra dos nobres exploradoras, por meio do afeto que produzem um com o outro. Nesse ponto chegamos, então, à divergência entre as obras. *Satiricon* é sobre a aceitação e auto-afirmação, não só da sexualidade, mas do próprio agir malandro dos personagens, e *Giovanni* é sobre as ações furtivas entre os personagens de forma velada; o narrador personagem nunca diz que é malandro, mal aceita o homoerotismo que aflora e que o motiva.

Assim, o que se pretende nessa construção é como funciona as relações entre os personagens, compreendendo esse caráter de estrutura social, e a motivação das categorias de privilégio e marginalidade. Foi desta forma que compreendemos como se deram as relações entre o bando, nos servindo como um panorama analisável. Existem aproximações, assim como distância. Acreditamos que a partir do que construímos aqui possa ser possível estabelecer relações para a identificação das condições dos personagens.

Conclusão

As obras *Satiricon* e *Giovanni* dialogam-se através da influência cultural da malandragem, conectando-se com a temática das ações furtivas dos personagens.

Concluimos ser possível na literatura analisar diálogos possíveis entre obras tão distantes. O tempo e o espaço não impossibilitam a visualização das relações entre empregador e empregado, e a homossexualidade.

As obras apresentam, de maneiras distintas, a crítica aos costumes morais, casamento e da afetividade, bem como o sujeito malandro: *Satiricon* com o riso, *Giovanni* com o trágico. Na primeira temos o exemplo clássico de malandro e da sua auto-afirmação; já, na segunda, nota-se a malandragem num sentido mais metafórico, velado, em que há, inclusive, o elemento do auto-engano, apra nós uma nova configuração de ato furtivo.

Referências:

BERGAMO, Edvaldo A. Malandros, Vagabundos e Bandidos: A dialética da malandragem em Jorge Amado e João Antonio. In AGUIAR, Ofir Bergmann de. (org). **Região, Nação, Identidade**. Goiania: AGEPEL: Instituto Brasileiro de Cultura, 2005.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CANDIDO, Antonio. Dialética da Malandragem: caracterização das Memórias de um sargento de milícias". in: **Revista do Instituto de estudos brasileiros**, nº 8, São Paulo, USP, 1970, pp. 67-89.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

NITRINI, Sandra. **Literatura comparada: História, Teoria e Crítica**. 3. ed. São Paulo: EDUSP, 2015.

SEDGWICK, Eve Kosofsky. A Epistemologia do Armário. In: **Cadernos Pagu**. Tradução de Plínio Dentzien. Campinas: Núcleo de Estudos de Gênero Pagu, 2007.

**Estudos sobre o
ensino de
língua e literatura**



O ENSINO GRAMATICAL NA ESCOLA: UMA ANÁLISE BASEADA NAS QUESTÕES DO ENEM

Natália Oliveira de Souza¹
Lúcia de Fátima Santos²

Resumo: O ensino de gramática constitui atualmente uma das bases fundamentais para as aulas de Português e na contemporaneidade, o domínio de conhecimentos gramaticais sobre a língua tende a ser exigido em diversos contextos da sociedade, dentre eles, o acesso à universidade por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). No entanto, muitos pesquisadores e professores alertam para as dificuldades que os alunos possuem sobre o ensino gramatical, tanto referente à escrita da redação do ENEM, como no tocante as questões de gramática. À vista disso, este trabalho tem como objetivo discutir sobre as práticas de ensino de gramáticas trabalhados na sala de aula, bem como analisar como as questões do ENEM trazem as indagações de gramática. Como referencial teórico desta pesquisa toma-se como base muitos estudiosos que buscam refletir sobre as práticas de ensino de gramática, dentre eles podemos destacar os seguintes: Geraldí (2012) que discuti sobre as concepções de linguagem que fundamentam todas as práticas de sala de aula, como também fazer uma sugestão para o ensino de gramática pautado na Análise Linguística (AL); Franchy (2006) salienta que a linguagem é submissa a regras, as quais podem ser condições sonoras ou genéticas, no entanto é na interação social que o indivíduo se apropria do sistema lingüístico; Possenti (1996) enfatiza que o objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou, talvez mais exatamente, deve ser criar condições para que ele seja aprendido; Pietri (2006) destaca que a escola escolhe os conteúdos e coordena a forma como esses conteúdos serão ministrados. Em relação ao trabalho com as reflexões sobre o ensino de gramática na escola, serão consideradas análises de questões do ENEM de 2013 e 2014 que tratam sobre gramática. Pelo exposto, concluímos que, embora existam muitos estudos sobre como ensinar gramática na escola, ainda é necessário buscar novas metodologias fundamentadas na interação social.

Palavras-chave: gramática, ensino, ENEM.

Introdução

Anualmente, são muitos os estudantes que se preparam para as provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) com o intuito de terem acesso ao ensino superior através das universidades públicas e privadas. Dentre as várias competências que são exigidas a esses estudantes, estão os conhecimentos gramaticais; no entanto muitos estudantes não desenvolveram, em muitos casos, as competências necessárias para realização desse Exame.

Todavia, com a inserção da linguística como área de referência na formação dos professores de português no curso de Letras, desde a década de 1960, e na elaboração das

¹ Graduanda em Letras Português na Universidade Federal de Alagoas (nataliasouzanvs@gmail.com). Bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET).

² Professora Doutora na Universidade Federal de Alagoas.

propostas curriculares oficiais para a educação básica, desde a década de 1970, a polêmica sobre o ensino de gramática fez emergir o discurso da mudança (PIETRI, 2003), provocando alguns equívocos, como, por exemplo, o de que a linguística seria contra o ensino de gramática.

Ao trabalhar com ensino de gramática em sala de aula é pertinente destacar os tipos que gramáticas, visto que a escola, geralmente, enfatiza a gramática normativa e, dessa forma, deixa as outras de lado. Assim, as gramáticas aqui discutidas serão as seguintes: a gramática normativa, a gramática descritiva e a gramática internalizada.

A primeira, gramática normativa, considerada pela escola como a gramática do ambiente escolar, a qual precisa ser aprendida e utilizada. Segundo Possenti (1996) ela (também denominada normativa ou prescritiva) consiste em um conjunto de normas que ditam como a língua deve(ria) ser. Além disso, salienta Travaglia (2009) que essa gramática “baseia-se, em geral, mais nos fatos da língua escrita e dá pouca importância a variedade oral da norma culta, que é vista conscientemente ou não, como idêntica a escrita.” (TRAVAGLIA, 2009, p.30). Dessa forma, o autor enfatiza a semelhança da gramática normativa e a escrita.

Em relação a segunda gramática, gramática descritiva, Possenti (1996) destaca que a língua é vista tal como ela é, elencando as formas ou estruturas que os falantes de uma determinada língua têm a sua disposição. Travaglia (2009) especifica melhor essa gramática ao afirmar que ela “trabalha com qualquer variedade da língua e não apenas a variedade culta e dá preferência para a forma oral desta variedade.” (TRAVAGLIA, 2009, p.32).

Por fim, a gramática internalizada, Possenti pontua que essa concepção é lançada pela linguística gerativa, segundo a qual todo falante de uma língua, durante a fase de aquisição, internaliza uma série de regras que lhe permitem produzir sentenças que serão reconhecidas como bem formadas pelos demais membros de sua comunidade.

Com a democratização da escola na década de 70, vários problemas permearam o ambiente escolar, no entanto é necessário pontuar que o problema não foi a democratização, mas as bases que não foram sólidas para possibilitar um ensino de qualidade para as novas classes que passaram a ter contato com o ambiente escolar.

Muitas são as dificuldades com o ensino de gramática na escola, visto que os métodos utilizados corroboram para frustração dos professores, que buscam inovar o ensino, mas isso não é feito de forma efetiva. Pois muitas pesquisas destacam que é necessário uma mudança no ensino, no entanto não são discutidas as metodologias necessárias para isso.

Mais recentemente, tem crescido o número de artigos e dissertações discutindo e relacionando teorias formalistas ao ensino de gramática. Para Possenti (2006) gramática significa “conjunto de regras”, no entanto é acrescentado que essa expressão pode ser entendida de

diversas maneiras. As discussões sobre as disciplinas gramaticais vêm assumindo posicionamentos diferentes em relações aos professores de português, que se dividem entre: aqueles que privilegiam o ensino tradicional, com extrema preocupação sobre o ensino das regras e definições; aqueles que fazem da sala de aula um lugar de contínua aprendizagem e um “laboratório” de possibilidades a serem usadas.

Ao analisarmos essas duas possibilidades do ensino gramatical, é possível perceber que existe um embate entre o ensino da modalidade falada da língua, especificamente em relação as variações linguísticas, e o ensino da modalidade escrita, no entanto o professor como mediador do conhecimento, precisa traçar um quadro de compatibilidade total entre uma e outra modalidade. Para isso, é imprescindível que a formação nas licenciaturas assegure uma base sólida que subsidiem a atuação desses professores nas práticas pedagógicas que desenvolverão em sua atuação profissional.

Sobre o ensino de gramática na atualidade, Franchi (2006) salienta que a linguagem é submissa a regras, as quais podem ser condições sonoras ou genéticas, no entanto é na interação social que o indivíduo se apropria do sistema linguístico, dessa forma a teoria gramatical, segundo o autor, deve estar paradoxal aos processos linguísticos. Ademais, o linguista destaca que a criatividade permeia várias especificidades da linguagem, para isso pontua que “há criatividade na construção das expressões mais simples e diretas em cada um de nossos atos comunicativos” (FRANCHI, p. 51, 2006).

Isso mostra que a os problemas encontrados são os métodos tradicionais. Porém, Franchi (2006) destaca que a principal questão não está em priorizar a tradição, mas em repetir inconscientemente as fórmulas padronizadas pela escola. (FRANCHI, p. 52, 2006). Segundo o linguista, a questão mais importante para teoria gramatical é: por que e como as expressões das línguas naturais significam aquilo que significam? o autor exemplifica conceitos da gramática tradicional que ao fazer uma pequena análise é possível perceber algumas incoerências em seus conceitos, para um ensino mais interessante de gramática é primordial, segundo Franchi “levar os alunos a operar sobre a linguagem” (FRANCHI, p. 53, 2006), pois, dessa forma, os alunos podem reverem e transformarem seus textos. Assim como Franchi (2006), Pietri (2003) salienta que não podemos deixar a tradição de lado, mas é necessário observar as contribuições que toda essa tradição colaborou para o ensino gramatical e, assim, fazer uso dessas contribuições.

Comumente, o ensino da gramática é visto no ensino fundamental e médio como prescritivo, no qual os alunos aprendem que existem formas na língua que são corretas e formas que são incorretas (TRAVAGLIA, 2009). Assim, o ensino é voltado aos estudos da metalinguagem. No entanto, é pertinente comentar que existe uma diferença no ensino de língua

e o ensino de metalinguagem, na qual saber a língua está relacionado a “dominar habilidades de uso da língua em situações concretas de interação” (GERALDI, 2012), e saber dominar uma língua com conceitos de metalinguagem, as quais caracterizam as estruturas de uso.

Outros autores, como por exemplo, Neves (2003) pontua que o ensino da língua não deve priorizar um estudo taxonômico, mas é necessário buscar uma relação entre o uso efetivo da linguagem, bem como contemplar o convívio de variantes no uso linguístico, sem deixar de lado os estudos tradicionais.

No entanto, antes de qualquer reflexão sobre a prática de ensino em sala de aula, é necessário destacar que as metodologias estão baseadas em uma concepção de linguagem específica (GERALDI, 2012). Dessa forma, podemos elencar as seguintes concepções de linguagem: linguagem como expressão do pensamento; linguagem como instrumento de comunicação e linguagem como forma de interação. A primeira concepção está baseada nos estudos tradicionais e, por isso, compreende que pessoas que não sabem se expressar não pensam; enquanto que a segunda concepção entende a língua como um código que é utilizado para transmitir informações a um receptor; e, por fim, a terceira concepção vê a língua como um lugar de interação social.

Essas concepções, segundo Geraldi (2012) correspondem, respectivamente, as seguintes correntes de estudos linguísticos: a gramática tradicional; o estruturalismo e o transformacionalismo; e, também, a linguística da enunciação. Portanto, como propõe esse autor, buscamos fazer nosso estudo na concepção de linguagem como interação social, pois consideramos a mais completa, visto que considera as relações sociais no âmbito da linguagem.

Ainda segundo esse autor, o ensino de gramática necessita ser embasado em uma prática de Análise Linguística (AL), pois, dessa forma, o professor estará privilegiando tanto os estudos tradicionais como os estudos sobre a finalidade do texto escrito (GERALDI, 2012)

Assim, o estudante que reflete e opera sobre a língua (GERALDI, 1996), torna o estudo da gramática uma prática de análise linguística (BRASIL, 1998). Por isso os PCN entendem que,

Os conteúdos de língua e linguagem não são selecionados em função da tradição escolar que predetermina o que deve ser abordado em cada série, mas em função das necessidades e possibilidades do aluno, de modo a permitir que ele, em sucessivas aproximações, se aproprie dos instrumentos que possam ampliar sua capacidade de ler, escrever, falar e escutar (BRASIL, 1998, p. 37).

Logo, as aulas de gramática não devem ser dissociadas das aulas de leitura e produção de textos. A própria concepção de texto, talvez, poderia ser repensada, já que os textos se concretizam em gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003), que por sua vez se realizam em práticas

sociais. Isso significa que os textos assumem formas e funções muito diferentes, dependendo de quem os escreve/fala, em qual situação e com quais objetivos.

Mendonça (2006) corrobora com esse ensino gramatical e salienta que o ambiente escolar não é permeado por padrões específicos, mas por diversos caminhos teórico-metodológicos que possibilitam o desenvolvimento do conhecimento (MENDONÇA, 2006, p. 200).

Tendo em vista isso, essa autora propõe que para o ensino gramatical é necessário a Análise Linguística (AL). Dessa forma,

A análise linguística surge como alternativa complementar às práticas de leitura e produção de texto, dado que possibilitaria a reflexão consciente sobre fenômenos gramaticais e textual-discursivos que perpassam os usos linguísticos, seja no momento de ler/escutar, de produzir textos ou de refletir sobre esses mesmos usos da língua. (MENDONÇA E BUNZEN, 2006, p. 204)

Com isso, a AL é entendida como uma nova perspectiva de estudos ao ensino gramatical. Essa análise abrange, além do plano linguístico, o plano discursivo. Assim, a Análise Linguística compreende uma

reflexão recorrente e organizada, voltada para a produção de sentidos e/ou para a compreensão mais ampla dos usos e do sistema linguístico, com o fim de contribuir para a formação de leitores escritores de gêneros diversos, aptos a participarem de eventos de letramento com autonomia e eficiência. (MENDONÇA E BUNZEN, 2006, p. 204)

Dessa forma, “(...) quanto mais a escola se aproxima das práticas sociais em outras instituições, mais o aluno poderá trazer conhecimentos relevantes das práticas que já conhece, e mais fáceis serão as adequações.” (KLEIMAN *apud* MENDONÇA E BUNZEN, 2006, p. 17). Por isso, torna-se necessário um ensino pautado nas realidades sociais dos estudantes, visto que de outra forma o ensino fica descontextualizado e, assim, não possibilita a aprendizagem efetiva.

Ainda conforme a mesma autora, as práticas de letramento precisam ser pensadas em uma situação específica (KLEIMAN *apud* MENDONÇA E BUNZEN, 2006, p.18). Por conseguinte, o PCN, ao falar sobre o ensino de língua portuguesa, destaca a seguinte proposição

O ensino de língua portuguesa, hoje, busca desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão linguística, capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura. Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizadas nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara, na família, entre

amigos, na escola, no mundo do trabalho. (PCN *apud* MENDONÇA E BUNZEN, 2006, p.22).

A Análise Linguística possibilita um novo vislumbre para as questões gramaticais, no entanto existem profissionais que permanecem com as mesmas práticas arraigadas, talvez porque não encontram a maneira de ensinar sem seguir os modelos tradicionais que perduram até os dias de hoje. Assim, para fugir dessas práticas enraizadas, Mendonça (2006) elenca três pontos. O primeiro é delimitar o objetivo das aulas de português, esses objetivos buscam uma estruturação dessas aulas; o segundo é possibilitar o envolvimento com práticas de letramento para, assim, contribuir para o desenvolvimento de habilidades linguísticas discursivas, visto que essas práticas buscam o envolvimento das circunstâncias de escrita do aluno no meio social; e, por fim, o terceiro é entender a finalidade dos recursos gramaticais, bem como das estratégias textuais e discursivas, para, com isso, compreender que o ensino gramatical não se limita, somente, as questões gramaticais.

Essa proposta de ensino de Língua Portuguesa sob as orientações de AL discutidas por Geraldi (2012) e Mendonça (2006) poderá ser compreendida na análise apresentada a seguir sobre as questões de gramática das provas do ENEM, referentes os anos de 2013 e 2014.

Análise das questões do ENEM

Antes de realizarmos a análise propriamente dita, consideramos importante descrever as provas do ENEM. Esse Exame divide as questões em quatro áreas de conhecimento: 1. linguagens, códigos e suas tecnologias: língua portuguesa, literatura, língua estrangeira (inglês ou espanhol), artes, educação física e tecnologias da informação e comunicação; 2. ciências humanas e suas tecnologias: história, geografia, sociologia e filosofia; 3. ciências da natureza e suas tecnologias: biologia, química e física; 4. matemática e suas tecnologias. Os participantes também precisam redigir uma redação dissertativa-argumentativa.

O Enem tem 180 questões objetivas, sendo 90 em cada dia. São 45 itens para cada área de conhecimento. Cada questão tem uma pergunta com cinco alternativas, sendo apenas uma verdadeira. Os enunciados (perguntas) são formados por textos que contextualizam a questão para que o estudante possa escolher uma alternativa. Algumas disciplinas contam com quadros, histórias em quadrinhos e gráficos em suas perguntas.

Está análise parte da teoria desenvolvida anteriormente e, assim, fundamenta-se sob a concepção de linguagem como lugar de interação humana (GERALDI, 2012), bem como busca compreender a diferença do ensino de língua e o ensino de metalinguagem proposto do Possenti (1996).

Assim, iremos analisar duas questões do ENEM. A primeira questão é do ano de 2013, enquanto que a segunda é do ano de 2014, ambas trazem discussão sobre questões gramaticais.

A primeira questão a ser analisada é a 119 do ano de 2013. Nessa questão é possível recorrer tanto ao texto verbal como também a imagem não verbal. No tocante ao texto verbal, existe a seguinte enunciação “A preguiça é a mãe de todos os vícios, mas uma mãe é uma mãe e é preciso respeitá-la, pronto!”. No tocante a imagem não verbal, é apresentada uma criança sentada de maneira inclinada em um banco, aparentemente bem relaxada e sonolenta. Após essa observação inicial da questão, é solicitada a seguinte instrução para respondê-la: “Nessa charge, o recurso morfossintático que colabora para o efeito de humor está indicado pelo (a)”. São apresentadas as cinco alternativas para escolha do estudante. Essas alternativas destacam as seguintes proposições: a) emprego de uma oração adversativa, que orienta a quebra de expectativa final; b) uso de conjunção aditiva, que cria uma relação de causa e efeito entre as ações; c) retomada do substantivo “mãe”, que desfaz a ambiguidade dos sentidos a ele atribuídos; d) utilização da forma pronominal “la”, que reflete um tratamento formal do filho em relação à “mãe”; e) repetição da forma verbal “e”, que reforça a relação de adição existente entre as orações.

Essa questão exige do aluno conhecimentos morfológicos, sintáticos e semântico discursivos. No tocante ao aspecto morfológico, o candidato precisa recorrer aos conhecimentos verbais, pois nessa questão existe a repetição da forma verbal “e”, como também a forma pronominal “la”. Além disso, a utilização substantivo “mãe”, que desfaz a ambiguidade dos sentidos a ele atribuídos.

Referente aos conhecimentos sintáticos é cobrado dos alunos o uso da conjunção adversativa, ou seja, qual a relação estabelecida por ela. Em relação ao plano semântico discursivo há uma orientação para expectativa, dessa forma existe uma ampliação na complexidade da questão, visto que o aluno além de classificar a oração necessita compreender o efeito de sentido promovido por essa oração adversativa.

Essa questão não se limita simplesmente a classificação, mas propõe a reflexão sobre o efeito de sentido, no entanto isso é restringido por ser uma questão de múltipla escolha. Mesmo assim, a questão analisada fica no plano da interpretação gramatical por meio da gramática normativa, por isso não parte para o plano da AL.

Portanto, para um ensino gramatical mais efetivo é necessários práticas de letramento que possibilite um ensino baseado na AL. O texto precisa ser deixado de ser pretexto para o ensino gramatical, com isso, o ensino necessita ser pautado na reflexão da linguagem. A escola, como instituição que possibilita a apropriação linguística da língua, precisa ser uma ambiente que promova o desenvolvimento linguístico e discursivo da linguagem.

Assim, a AL “surge como alternativa complementar as práticas de leitura e produção de texto, dado que possibilitaria a reflexão consciente sobre fenômenos gramaticais e textual-discursivos que perpassam os usos linguísticos” (MENDONÇA, 2006, p. 204). Ademais, é necessário pontuar que AL não aboliu os estudos gramaticais da sala de aula, mas agregou uma nova prática de ensino pautada na concepção de linguagem como lugar de interação humana.

Conclusão

Com base na questão analisada, percebemos que os vestibulares, neste caso o ENEM, busca sistematizar a língua de forma a usar o texto para fazer questionamentos gramaticais. Com isso, não leva o candidato a refletir sobre o uso da língua ou como pontua Geraldí (1996) são aplicadas análises preexistentes que não possibilita os alunos criarem hipóteses para resolução da questão. Dessa forma, as análises privilegiam, primordialmente, a gramática normativa.

Diante do que foi exposto acima, compreendemos que a AL é uma nova prática pedagógica, visto que busca proporcionar um ensino de gramática pautado em novos pilares, no entanto esses pilares não buscam deixar a gramática de lado, pois não existe língua sem gramática, como pontua Possenti (1996), mas unem o discursivo e o linguístico.

Anexos

ENEM 2013

QUESTÃO 119



Disponível em: <http://clubedamafalda.blogspot.com.br>. Acesso em: 21 set. 2011.

Nessa charge, o recurso morfossintático que colabora para o efeito de humor está indicado pelo(a)

- A emprego de uma oração adversativa, que orienta a quebra da expectativa ao final.
- B uso de conjunção aditiva, que cria uma relação de causa e efeito entre as ações.
- C retomada do substantivo "mãe", que desfaz a ambiguidade dos sentidos a ele atribuídos.
- D utilização da forma pronominal "la", que reflete um tratamento formal do filho em relação à "mãe".
- E repetição da forma verbal "é", que reforça a relação de adição existente entre as orações.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. de Paulo Bezerra. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa – 5ª à 8ª série do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEC, 1998.

FRANCHY, Carlos. *Mas o que é mesmo “gramática”?*, São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PIETRI, Emerson. **A constituição do discurso da mudança no ensino de língua materna no Brasil**. 2003. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

GERALDI, J.W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática – Ensino Plural**. São Paulo: Cortez, 2003.

LETRAMENTO DIGITAL: A APRENDIZAGEM A PARTIR DA PRÁTICA



Izabel Cristina Barbosa de Oliveira¹

Resumo: Letramento digital implica realizar práticas de leitura e escrita diferentes das formas tradicionais de letramento e alfabetização (XAVIER, 2008), também implica em mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais, como imagens e desenhos. Para Chartier (*apud* SOARES, 2002) o texto na tela é uma revolução do espaço da escrita que altera fundamentalmente a relação do leitor com o texto, as maneiras de ler e os processos cognitivos. Atualmente os atos de ler e escrever são ainda mais fundamentados na interação virtual que em nossas interações cotidianas, o que torna relevante e urgente o estudo e a discussão sobre letramentos digitais (ROJO, 2007). Eventos de letramento que ocorrem com a intermediação da Internet exigem novas práticas e habilidades de leitura e de escrita (SOARES, 2002). Não há dúvidas de que o advento da internet provocou mudanças consideráveis na nossa sociedade (COSCARELLI, 2006) e não podemos descartar estas mudanças e suas influências no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem. Os objetivos deste trabalho foram: observar como se desenvolve o letramento digital de alunos na educação a distância (EAD); analisar como o letramento digital muda alguns hábitos de trabalho no processo de ensino-aprendizagem; e discutir como o professor pode mediar o desenvolvimento do letramento digital do aprendiz.

Palavras-chave: letramento digital, práticas e habilidades de leitura, educação a distância.

Introdução

Os avanços tecnológicos influenciam muito nossa vida em diversos aspectos, inclusive nas atuais formas de configuração no processo de ensino-aprendizagem. Não podemos descartar a importância dos atuais recursos tecnológicos digitais tanto utilizados nas escolas como em aulas on-line.

É comum nos depararmos com alunos que sabem manusear recursos tecnológicos como celulares ou computadores melhor que muitos adultos, os imigrantes digitais. Porém, quando falamos em utilização de maneira adequada para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, estamos entrando em uma área bastante distinta.

Por mais que o profissional não saiba manusear de maneira tão exímia, como os nativos digitais, tais recursos; o olhar pedagógico de como utilizá-los fará a maior diferença. Usar slides, computador, celular, indicar links, sites, vídeos e outros materiais disponíveis na aula para aprimorar as formas de aprendizagem dos estudantes, respeitando os estilos de aprendizagem de cada um, é algo completamente diferente da simples utilização diária.

¹Izabel_cbarbosa@hotmail.com

Para tanto, é necessário que os professores envolvidos neste processo busquem se aprimorar e aprender continuamente como utilizar as ferramentas disponíveis no mercado. É preciso, mais do que nunca, ter a humildade de estudar, experimentar, ter um olhar crítico de ver o que está funcionando ou onde deve se aprimorar o material. Compartilhar informações com os próprios alunos e outros profissionais da área.

Ler, escrever, estudar e aprender utilizando as novas tecnologias digitais da informação e da comunicação requer novas abordagens de ensino-aprendizagem. O indivíduo que sabe apenas utilizar o dispositivo não indica necessariamente que seja um ser letrado digitalmente. É necessário também saber selecionar, refletir, criticar e utilizar a informação obtida.

Mediações para desenvolver o letramento digital

Vivemos em uma sociedade na qual estamos em contato constante com diversos recursos tecnológicos digitais, desde os aplicativos muito utilizados nos celulares até a criação e utilização de arquivo nas nuvens. Vale e Striquer (2014, p. 212) afirmam que “as atuais formas de leitura decorrem do surgimento de novas práticas sociais, oriundas da vida moderna que, por sua vez, requerem que o sujeito assuma outras e novas habilidades para lidar com as atividades de leitura e escrita [...]”.

Acredita-se que a geração Y, ou seja, os nativos digitais, sujeitos que nasceram no início dos anos 1990 quando as novas tecnologias entraram nas sociedades com muita intensidade de acordo com Palfrey e Gasser (2008), tenha maior domínio no manuseio destas tecnologias. Porém, manusear, selecionar ou buscar informações e aprender são atividades completamente distintas, desta forma, a geração Y pode até saber manusear e adaptar-se aos novos dispositivos que surgem mais rapidamente, no entanto a mediação pedagógica é fundamental para que possam estudar e aprender com estes recursos.

Uma boa parte de professores atualmente não são nativos digitais, mas aprenderam a utilizar as novas tecnologias digitais da informação e da comunicação (NTDICS) em seu trabalho, a partir de erros e acertos. A maior diferença entre os alunos e nós professores é que nosso olhar tem o viés pedagógico. Não devemos apenas utilizar estes recursos em sala com o mesmo objetivo dos estudantes, pelo contrário, devemos buscar formas atrativas para explicar o conteúdo, de maneiras diferenciadas a fim de atingir os diversos estilos de aprendizagem e não simplesmente reproduzir nos slides tudo aquilo que deveria ser copiado no quadro.

Estas novas práticas de ensino-aprendizagem com a utilização dos meios tecnológicos digitais podem servir como um caminho para o letramento digital do indivíduo. Soares (2002

apud VALE e STRIQUER, 2014, p. 216) expõe que “pensar no tema Letramento Digital leva-nos a ponderar sobre os impactos das novas tecnologias nas práticas letradas e de ensino e a observar que os eventos de letramento que ocorrem com a intermediação da Internet exigem novas práticas e habilidades de leitura e de escrita”. Neste contexto atual Rojo (2007) explica que necessitamos desenvolver novas habilidades de letramento.

No processo de observação ou a partir das mediações feitas pelos professores, os alunos acabam por aprender a digitar assuntos a serem pesquisados, buscar informações confiáveis, selecionar sites, procurar vídeos, mudando a forma de ler, aprender e de desenvolver suas atividades, uma vez que o material utilizado também é diferente do livro, é necessário estabelecer uma nova dinâmica.

Gilster (1997, apud Freitas, 2010) indica a necessidade de proficiência em quatro competências para o letramento digital: capacidade de realizar a avaliação crítica de conteúdo, sendo a capacidade de julgar o que é encontrado na rede; capacidade de ler utilizando o modelo não-linear ou hipertextual; capacidade de associar as informações de diferentes fontes e; capacidade de realizar buscas para lidar com a biblioteca virtual.

Segundo Xavier (2011, p.5)

o processo de aprendizagem tem a ver com mudança cognitiva, ou seja, significa transformação mental dentro daquele que aprende. Isto acontecerá se houver momentos de experimentação concreta do sujeito, precedida por observação intensa ou pela exposição sistemática de um saber a partir de outrem, normalmente, mais experiente.

Quando o professor é capaz de estabelecer esta mediação, auxiliando e guiando o aluno ao longo das aulas na modalidade a distância, o estudante é capaz de desenvolver suas habilidades plenamente no que se refere à melhor forma de manuseio e utilização das NTDICs.

Para tanto, o profissional envolvido neste processo deve buscar ampliar seus conhecimentos para poder mediar de maneira consciente e com segurança as possibilidades de uso, além de conhecer sites confiáveis para indicar a seus alunos para futuras pesquisas, que podem ser em diversos gêneros e semioses, não se limitando apenas ao texto escrito, tudo isto, contribuirá para o desenvolvimento do letramento digital do estudante. Coscarelli (2011, p. 31) explica que “os professores precisam encarar esse desafio de se preparar para essa nova realidade, aprendendo a lidar com os recursos básicos e planejando formas de usá-los em suas salas de aula”.

De acordo com Xavier (2011, p. 6) o letramento digital é

o domínio pelo indivíduo de funções e ações necessárias à utilização eficiente e rápida de equipamentos dotados de tecnologia digital, tais como computadores

perssoais, telefones celulares, caixas-eletrônicas de banco, tocadores e gravadores digitais, manuseio de filmadoras e afins. O letrado digital exige do sujeito modos específicos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais. Ele utiliza com facilidade os recursos expressivos como imagens, desenhos, vídeos para interagir com outros sujeitos. Trata-se de novas práticas lecto-escritas e interacionais efetuadas em ambiente digital [...].

Nesta perspectiva, é necessário que o letramento digital seja trabalhado ao longo do curso ou das aulas on-line a fim de aprimorar o conhecimento do estudante e desenvolver sua autonomia. Com a utilização dos novos recursos digitais disponíveis, os professores não podem apresentar a mesma postura de trabalho da modalidade presencial, nem os mesmos materiais. Na visão de Paixão (2012, p. 48) as

[n]ovas práticas de leitura e escrita devem ser urgentemente repensadas dentro de um contexto da cibercultura que atenda as demandas de uma sociedade que já não utiliza mais o papel ou a fala para efetivar sua comunicação com os pares, mas meios de comunicação eletrônicos utilizados na maioria das vezes de forma sistêmica.

Devido a estas mudanças na forma de ler, utiliza-se o termo letramentos, pois não existe apenas um. Na perspectiva de Barton (1998, p. 9) afirma que

letramento não é o mesmo em todos os contextos; ao contrário, há diferentes Letramentos. A noção de diferentes letramentos tem vários sentidos: por exemplo, práticas que envolvem variadas mídias e sistemas simbólicos, tais como um filme ou computador, podem ser considerados diferentes letramentos, como letramento fílmico e letramento computacional (computerliteracy).

Como houve mudança também no suporte no qual o texto se apresenta, não podemos desenvolver o mesmo tipo de leitura do texto produzido no papel. De acordo com Chartier (apud SOARES, 2002, p. 214)

o texto na tela [é] uma revolução do espaço da escrita que altera fundamentalmente a relação do leitor com o texto, as maneiras de ler, os processos cognitivos. E, mais que isso, essa mudança de suporte acarreta o que se tem chamado de um novo letramento, isto é, um novo estado ou condição para aqueles que exercem práticas de escrita e de leitura na tela, o letramento digital.

Novas configurações de leitura e escrita, de ensino e aprendizagem exige novas formas de interagir com os recursos disponíveis atualmente, não apenas ficarem atrelados ao conteúdo a ser trabalhado. Ribeiro (2006, p. 86-87) “o professor precisa, então, além de guiar-se pelas orientações dadas pelos PCN, atualizar-se com relação às tecnologias intelectuais disponíveis no mundo de

hoje. [...] É, hoje, tarefa do professor ensinar os alunos a buscare informação e a fazer a triagem dela”.

Ser letrado digitalmente não se limita ao puro manuseio do item tecnológico, mas sim, no uso reflexivo e crítico do mesmo, como explica Freitas (2010) que o letrado digital inclui, além do conhecimento funcional sobre o uso da tecnologia, o conhecimento crítico desse uso.

Aulas na educação a distância, novas possibilidades de aprendizado

Tanto alunos quanto professores que atuam na educação a distância (EAD) podem perceber que a dinâmica das aulas é bastante diferente da modalidade presencial. Para tanto, é necessário que os alunos e os professores também estejam dispostos a utilizar os recursos digitais disponíveis em prol da aprendizagem.

Na EAD o manuseio das ferramentas digitais é fundamental para acessar o conteúdo, para interagir com os colegas de curso, o tutor e o professor, para tirar dúvidas, enviar mensagens pelo ambiente, responder questionários e atividades disponíveis no ambiente.

Apesar de muitos cursos disponíveis a distância seguirem um determinado padrão básico oferecendo apenas uma aula em vídeo, o material/apostila, um fórum de discussão e um questionário para ser respondido no fim do módulo ou uma atividade para ser enviada pelo ambiente, não podemos pensar que todos são concebidos desta maneira.

Existem cursos mais dinâmicos e que exigem mais conhecimento prévio do estudante sobre ferramentas tecnológicas digitais. Neste aspecto, o professor também desempenha um papel fundamental, o de orientar o estudante nas novas formas de explorar o ambiente virtual de aprendizagem (AVA).

Desde o envio de uma mensagem até o desenvolvimento da atividade, em todos os momentos deve existir o acompanhamento do estudante para suprir quaisquer dúvidas ao longo do curso. Tanto pode ser um tutor quanto pode ser o próprio professor a desempenhar este papel.

É importante indicar que o professor para poder trabalhar nesta modalidade também é necessário conhecer as possibilidades de trabalho e os recursos disponíveis, para poder explorar ao máximo as possibilidades de expor o assunto aos alunos. Caso o professor não tenha se capacitado para atuar na EAD o estudo pode ser frustrante principalmente para o aprendiz.

É comum observarmos que existem modelos pré-indicados de cursos a distância, como se fosse uma receita pronta, porém que não serve para todas as turmas, pois cada um tem um perfil diferente. É importante conhecer a turma e ir adaptando o conteúdo ao longo do curso com materiais diversificados e atrativos, a fim de respeitar o estilo de aprendizagem de cada indivíduo.

Neste trabalho foi possível perceber que o letramento digital foi desenvolvido principalmente pelas mediações feitas pelo professor ao longo das aulas. Acompanhamos uma professora que oferece aulas de idiomas on-line por seis meses e observamos 5 (cinco) alunos da EAD, para perceber como se

desenvolveu o processo de ensino-aprendizagem e como o professor auxiliou na mediação do letramento digital do aprendiz

A aluna B.M. de 11 anos que faz acompanhamento escolar de Língua Portuguesa e Inglesa, no início não possuía nem computador, ela utilizava dois celulares (um aparelho dela e outro da mãe) para poder visualizar o material enviado pelo Whatsapp e ver a professora. No final no primeiro mês, ela aprendeu a acessar o material e acompanhar a professora pelo áudio, sem desconectar a ligação. B.M. gostava de fazer as atividades no caderno, e após responder todas as questões, enviava fotos para que a professora pudesse fazer a correção. Depois de três meses, B.M. ganhou um notebook do pai e aprendeu a acessar o mesmo aplicativo pelo computador, tirando *prints* de atividades on-line e enviando para a professora.

G.C. é uma estudante universitária de 21 anos e tem aulas de francês com a professora. A aluna nunca tinha feito cursos pelo computador, e o utilizava apenas para fazer seus trabalhos. G.C. desconhecia a chamada em vídeo disponível no Facebook. Ela nos últimos meses criou uma pasta para salvar/guardar as atividades que fazia no processador de texto, utilizando-se de letras e cores distintas.

M.E. é uma estudante de 17 anos e faz acompanhamento escolar de Língua Portuguesa e Inglesa. Inicialmente ela ficou bastante receosa em utilizar o Facebook para ter aulas. Porém, gostou muito do material disponibilizado pela professora, como fichas de atividades, slides explicativos e links para atividades on-line. Este último foi o mais aceito por causa da dinamicidade do processo, da possibilidade de ela mesma fazer a correção clicando no ícone ‘resposta’ e poder debater as dúvidas com a professora.

C.S. jovem de 24 anos, que trabalha em uma empresa de logística, já apresentava familiaridade com o Skype, Facebook e Whatsapp, porém, nunca para ter aulas. Estuda Inglês e Francês por razões pessoais. Além de gostar do material utilizado para as explicações das aulas, apresenta muita autonomia, buscando sozinha em casa os links indicados no final das aulas. Não estuda apenas nos horários marcados, busca informações e conteúdos na internet como forma de se aprender mais.

M.C. aluna com mais de 40 anos, nunca havia feito cursos on-line. Apresentava limitações básicas como fazer chamadas em vídeo pelo Whatsapp, não sabia acessar o material em PDF sem desligar a ligação de vídeo pelo celular e não conhecia o ‘privado’ ou ‘in box’ do Facebook. Atualmente, ela já maneja melhor estes recursos, além de responder atividades on-line, e acessar vídeos no Youtube, pausando-os.

Desta forma, foi possível perceber que a mediação pedagógica tanto na formulação das aulas, dos materiais a serem utilizados, mas principalmente, nas orientações sobre a utilização dos recursos digitais mais presentes nas aulas on-line, os alunos desenvolveram maior autonomia, tornando-se letrados digitalmente.

Considerações finais

O letramento digital envolve não só o manuseio do recurso tecnológico, mas também envolve a seleção, a reflexão, a crítica e a utilização da informação acessada. Estas competências podem ser

ensinadas e trabalhadas com os estudantes ao longo do curso na modalidade a distância pelos próprios docentes.

Foi possível perceber que independentemente da idade, os estudantes, já no fim do primeiro mês, apresentaram maior manuseio nas ferramentas digitais e nas redes sociais para acompanhar as aulas. Eles também aprenderam a responder atividades on-line, enviá-las por e-mail; tirar *prints*, tirar e enviar fotos dos cadernos; utilizar alguns comandos do computador.

Este letramento digital ascendente provavelmente foi possível pelo nível de conhecimento do professor das possibilidades e limitações dos recursos tecnológicos digitais disponíveis. Por isso, acreditamos que quanto maior é o domínio da tecnologia por parte do docente, melhores serão as orientações dadas aos alunos para que possam acessar sites, criar e-mails, enviar o material pelas redes, copiar mensagens e responde-las no Whatsapp, etc.

Referências

- BARTON, D & HAMILTON, M. **Local Literacies: Reading and writing in one community**. London, Routledge, 1998.
- CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador: conversações com Jean Lebrun**. São Paulo: Editora Unesp, 1998.
- COSCARELLI, C. V. (Org.) **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, 43-50.
- COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Orgs.) **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- FREITAS, Maria Teresa. **Letramento digital e formação de professores**. Educ. rev. vol.26 no.3 Belo Horizonte Dec. 2010.
- PAIXÃO, Sérgio Vale. **Produção de texto e letramento digital: Interfaces na escola e nas redes sociais**. 2012, 126 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2012. Disponível em: http://www.uel.br/cch/ppgel/index.php?option=com_k2&view=item&id=539:produ%C3%A7%C3%A3o-de-textos-e-letramento-digital-interfaces-na-escola-e-nas-redessociais. Acesso em: 20 de fev. 2019.
- PALFREY, J.; GASSER, U. 2008. **Born digital: understanding the first generation of digital natives**. New York, Basic book, 335 p.
- RIBEIRO, A. E. **Textos e hipertextos na sala de aula**. In: COSCARELLI, C. V. (Org.) **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, 85-91.
- ROJO, R. **Letramentos digitais: a leitura com réplica ativa**. Trab. Ling. Aplic., Campinas, (46): 63-78, Jan/Jun. 2007.
- SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

VALE, Rosiney A. L.; STRIQUER, Marilúcia S. D. **Letramento digital, práticas sociais e implicações pedagógicas**. Uniletras, Ponta Grossa, v. 36, n. 2, p.211-222, jul/dez. 2014 211. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/uniletras>>. Acesso em: 20 de fev. 2019.

XAVIER, Antonio Carlos. **Letramento digital: impactos das tecnologias na aprendizagem da Geração Y**. Calidoscópico. Vol. 9, n. 1, p. 3-14, jan/abr 2011.

HABILIDADES: ISOLADAS OU INTEGRADAS? PERCEPÇÕES DA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS EM TURMAS INICIANTE DO PROGRAMA DE LÍNGUAS E INFORMÁTICA DA UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO, NA CIDADE DE GARANHUNS

Laécio Eugênio da Silva¹

Resumo: Este trabalho observa e analisa o uso das habilidades integradas e como elas têm sido desenvolvidas dentro de uma perspectiva comunicativa. Tendo como *corpus* da pesquisa duas turmas de inglês do nível 1 (iniciante) do PROLINFO (Programa de Línguas e Informática) da Universidade de Pernambuco. A coleta de dados ocorreu através de observações semanais e uma breve análise desses dados (parciais) já pode ser feita. O objetivo é compreender a utilização das habilidades e qual é a percepção dos professores sobre isso. Este estudo se faz relevante devido ao contexto de globalização, o avanço das tecnologias de comunicação e o fato do inglês ser apontado como língua global na atualidade (CRYSTAL, 1997/2003). Como aporte teórico apontamos Kumaravadivelu (1994) que nos apresenta o pós-método, que permite que o professor tenha mais liberdade em sala, escolhendo as abordagens e métodos de acordo com o seu contexto de sala de aula, e também Brown (1994) que discute o trabalho das quatro habilidades no ensino de língua inglesa. A nossa metodologia é descritiva-interpretativista em Linguística Aplicada e de cunho qualitativo. Os resultados obtidos até o momento, evidenciam que os dois docentes possuem uma abordagem comunicativa na sala de aula e que adotam os métodos da gramática-tradução e audiolingual, no entanto, o segundo é que tem maior influência, já que se constatou que a habilidade mais enfatizada foi a auditiva (*Listening*), seguida da fala (*Speaking*), principalmente através da *Teacher Talk*.

Palavras-chave: Linguística Aplicada, Língua Inglesa, Habilidades da aprendizagem, *Teacher Talk*.

Introdução

O presente texto é um recorte do trabalho de conclusão de curso, que tem como objetivo geral compreender a importância do ensino das quatro habilidades de forma integrada no ensino de Língua Inglesa no Programa de Línguas e Informática (PROLINFO) da Universidade de Pernambuco na cidade de Garanhuns, assim como também para outras instituições. Os objetivos específicos são: observar se no PROLINFO o docente trabalha as quatro habilidades de forma integrada, analisar se o material disponibilizado para as aulas possibilita que o docente trabalhe

¹Graduando em Letras – Português, Inglês e respectivas literaturas. UFRPE-UAG. laecio.eugenio@hotmail.com.

essas habilidades na sala de aula, e ainda, identificar qual (is) da (s) quatro habilidades mais é/são enfocadas na sala de aula pelo professor.

A pesquisa se faz relevante no atual contexto de globalização, considerando o avanço das tecnologias de comunicação, assim como também como e para que se aprende uma língua estrangeira, nesse caso o inglês, segundo Brown (1994) é importante que haja o ensino desse idioma de forma que explore as quatro habilidades de aprendizagem de forma integrada, pois só assim o aprendiz, que já está imerso neste ambiente globalizado, será capaz de lidar com os mais diferentes contextos de uso da língua.

Destacar a importância do ensino das quatro habilidades de aprendizagem de forma integrada, vai ajudar os docentes do Programa de Línguas e Informática da Universidade de Pernambuco, tal como de outras instituições de ensino de línguas, a refletirem sobre a relevância e eficácia do ensino acontecer desta forma, e ainda vai lhes possibilitar rever suas práticas na sala de aula, beneficiando também seus discentes.

Sendo assim, levando em consideração o processo de ensino-aprendizagem através das quatro habilidades da aprendizagem integradas, o fenômeno globalização e as necessidades que o mesmo traz para os indivíduos, nos propomos a pesquisar de que maneira os professores de Língua Inglesa integram as quatro habilidades da aprendizagem (*Listening*², *Speaking*³, *Reading*⁴ e *Writing*⁵) no Programa de Línguas e informática na cidade de Garanhuns.

A nossa metodologia é descritiva-interpretativista em Linguística Aplicada e de cunho qualitativo. Primeiro, foi feita uma pesquisa bibliográfica com o intuito de absorvermos nosso aporte teórico, depois, aconteceu a pesquisa de campo por meio de observações, questionário e entrevista, e, por fim a análise dos dados (etapa ainda em execução).

Ensino de Línguas e Globalização

Atualmente, muitas pessoas despertam interesse em aprender novos idiomas, seja por afinidade ou necessidade. Podemos apontar a globalização como um dos fatores que contribuem para tal interesse, ela chegou trazendo a tecnologia da comunicação, e esta por sua vez, parece tornar tudo mais simples. A comunicação, por exemplo, está bem mais fácil nos dias de hoje do que há algumas décadas. Pessoas de diferentes partes do mundo podem se comunicar sem dificuldade, porém, para que isso aconteça, alguns autores, dentre eles Block e Cameron (2002),

² Escuta

³ Fala

⁴ Leitura

⁵ Escrita

apontam a importância de se haver um código linguístico comum, já que, mesmo estando em mundo globalizado, é necessário mais que apenas meios de comunicação para que a comunicação de fato aconteça.

Coroando o inglês como língua global, Labor (2016) salienta que ao se firmar como potência econômica mundial, os Estados Unidos deu maior destaque a língua inglesa, passando a ser falada em quase todas as partes do mundo. Sendo assim, percebe-se que os poderes econômico e político têm grande influência na disseminação do inglês, e eles, sem dúvida, são alguns dos motivos que o ajudaram chegar no patamar de língua global.

Crystal (1997/2003) faz uma reflexão de como o inglês se tornou uma língua global na atualidade e o desejo das pessoas aprenderem essa língua para se comunicarem com populações de outras partes do mundo. Ele diz que “...você pode estar fortemente motivado para aprendê-lo, porque sabe que pode colocá-lo em contato com mais pessoas do que qualquer outro idioma.” (CRYSTAL, 1997/2003, p. 3, tradução nossa⁶). A globalização faz com que, cada vez mais, haja essa vontade de se comunicar com indivíduos de outras nações e essa comunicação está acontecendo com o passar dos anos, com mais facilidade. Principalmente por conta do avanço das tecnologias de comunicação.

Abordagens, métodos e as quatro habilidades

O ensino de línguas sempre foi e continua sendo voltado para a necessidade, o contexto em que o indivíduo vive, os problemas enfrentados por determinada nação e a solução que ela busca, tudo isso influencia na maneira que a língua deve ser ensinada. E, para que esse ensino aconteça, existem abordagens e métodos que devem ser adotados pelo docente. Segundo Anthony (1963 *apud* KUMARAVADIVELU, 2008) abordagem é “um conjunto de pressupostos correlativos que lidam com a natureza da linguagem e a natureza do ensino e aprendizagem de línguas. Descreve a natureza do assunto a ser ensinado. Afirma um ponto de vista...” (ANTHONY, 1963, p. 63-64, tradução nossa⁷) já ao se referir ao método o autor afirma que se trata de “um plano geral para a apresentação ordenada de material de linguagem, cuja parte não contradiz, e tudo é baseado na abordagem selecionada.” (ANTHONY, 1963, p.65, tradução nossa⁸).

⁶“You may be strongly motivated to learn it, because you know it will put you in touch with more people than any other language.”

⁷“a set of correlative assumptions dealing with the nature of language and the nature of language teaching and learning. It describes nature of the subject matter to be taught. It states a point of view...”

⁸“an overall plan for the orderly presentation of language material, no part of which contradicts, and all of which is based upon, the selected approach.”

Logo, a abordagem adotada pelo docente implicará na concepção de língua adotada por ele e nos métodos que ele pode executar em suas aulas, seja ela tradicional⁹, estrutural¹⁰, cognitiva¹¹ ou comunicativa¹². O método gramática-tradução focava/ priorizava as habilidades de *Writing* e *Reading*, já o audiolingual, por exemplo, dava ênfase as habilidades de *Speaking* e *Listening*, ambos surgiram há algumas décadas e eram desenvolvidas nas aulas de acordo com as necessidades: econômicas, políticas e etc. Necessidades estas, que eram colocadas sobre a sociedade e ela precisava atendê-las. Nos dias atuais, é evidente a exigência que o mundo globalizado traz para que as pessoas saibam falar inglês, pois a globalização tem demandado que se domine, pelo menos uma língua estrangeira. Importante destacar que esses métodos ainda são frequentemente utilizados nas aulas de língua estrangeira, e que, dependendo da abordagem, mais de um pode ser adotado na sala de aula.

Atualmente, nos cursos de idiomas, o ensino muitas vezes não é realizado abrangendo as quatro habilidades, acabam por priorizar uma ou outra habilidade, o que muitas vezes, depende da necessidade do aprendiz. No entanto, se considerarmos o contexto atual de globalização, se faz necessário ensinar a língua por meio de abordagens e métodos que contemplem as quatro habilidades, pois o indivíduo precisa estar preparado para as mais diversas situações de uso da língua.

A escuta não consiste apenas em ouvir, é necessário que o ouvinte também compreenda e entenda o que é dito. Essa habilidade pode ser desenvolvida por meio de mídias audiovisuais, músicas e em contato com nativos da língua estudada. A fala, por sua vez, se associa diretamente com a anterior, não se pode ter medo de “falar errado”. O aprendiz precisa praticar para que alcance o nível de fluência que deseja. Já a leitura, também é desenvolvida por meio da prática, quanto mais lemos, mais melhoramos nossa percepção, além de adquirirmos mais vocabulário. Ela pode ser exercitada por meio de jornais *online*, livros, revistas, etc. E por fim, a habilidade de escrita que no processo de aprendizagem está vinculada a leitura. Nos dias atuais, ela pode ser praticada por meio de diversas ferramentas. Podemos citar, as redes sociais e os aplicativos que possibilitam esse contato direto com pessoas de países que falam a língua alvo, por exemplo. O trabalho com essas habilidades integradas só é possível se o docente tiver uma perspectiva

⁹A **abordagem tradicional** foca no vocabulário, gramática e tradução da língua, o professor detém o saber, não havendo uma interação professor-aluno. O livro de gramática e o dicionário são as ferramentas mais comuns de ensino.

¹⁰A **abordagem estrutural** apresenta as estruturas gramaticais de forma gradual, com exemplos e modelos. A língua é aprendida por meio dos hábitos e da rotina. Havia um estímulo-resposta, dando ênfase a repetição.

¹¹A **abordagem cognitiva** prioriza exercícios que analisam sistematicamente a estrutura interna da língua, mais especificamente o léxico. Desenvolvendo um raciocínio analógico por meio de categorias já presentes no cérebro.

¹²A **abordagem comunicativa** é centrada nas necessidades de seus aprendizes, busca a participação e interação professor-aluno e aluno-aluno. O docente deixa de ser aquele que “detém o saber” e passa a ser um mediador do conhecimento. Essa abordagem permite a integração das quatro habilidades linguísticas da aprendizagem.

comunicativa de ensino, e, conseqüentemente, um método que permite essa integralização, como é o caso do pós-método defendido por Kumaravadivelu (1994), que é composto por dez macro estratégias, dentre elas, a macro estratégia que propõe o ensino das quatro habilidades de forma integrada, além disso, o método permite que o professor seja autônomo e não fique exclusivamente preso ao material disponibilizado no seu local de trabalho.

Ensinar as quatro habilidades de forma integrada é importante e se faz necessário, já que o aprendiz precisa estar preparado para os diversos contextos de comunicação que a globalização pode inseri-lo, não se deve priorizar e nem deixar de lado nenhuma delas¹³, pois elas, se aprendidas de forma integralizada podem tornar o indivíduo apto a se comunicar, em determinado idioma nas mais variadas situações. Brown (1994) no capítulo “*Integrating the four skills*” nos traz a importância e aponta as vantagens de se trabalhar com as quatro habilidades na sala de aula. Vejamos um trecho:

Alguns podem argumentar que a integração das quatro habilidades diminui a importância das regras de ouvir, falar, ler e escrever, que são únicas para cada habilidade separada. Tal argumento raramente se sustenta sob o escrutínio cuidadoso dos cursos de habilidades integradas. Pelo contrário, a riqueza adicional do último dá aos alunos uma motivação maior que se converte em melhor retenção dos princípios de falar, ouvir, ler e escrever de forma eficaz. Em vez de ser forçado a caminhar por um curso que se limita a um modo de desempenho, os alunos têm a chance de diversificar seus esforços em tarefas mais significativas. Tal integração pode, é claro, ainda utilizar uma abordagem forte e baseada em princípios para as características únicas e separadas de cada habilidade. (BROWN, 1994, p. 233, tradução nossa¹⁴).

Integrar as habilidades nas aulas permite que o discente desenvolva melhor suas habilidades, pois estão mais livres e com mais possibilidade de aprender de uma forma significativa. O autor ainda defende que “a integração das quatro habilidades é a única abordagem plausível dentro de um enquadramento comunicativo e interativo” (BROWN, 1994, p. 234, tradução nossa¹⁵). Sendo assim, como já foi falado antes, a integralização das quatro habilidades só pode ser feita partindo de uma abordagem comunicativa e de métodos que permitam que a

¹³Com exceções para as turmas de inglês instrumental, pois o objetivo do ensino é outro, e podem, não necessariamente, mobilizar as quatro habilidades, já que os alunos possuem metas específicas.

¹⁴“Some may argue that the integration of the four skills diminishes the importance of the rules of listening, speaking, reading, and writing that are unique to each separate skill. Such an argument rarely holds up under careful scrutiny of integrated-skills courses. If anything, the added richness of the latter gives students greater motivation that converts to better retention of principles of effective speaking, listening, reading, and writing. Rather than being forced to plod along through a course that limits itself to one mode of performance, students are given a chance to diversity their efforts in more meaningful tasks. Such integration can, of course, still utilize a strong, principled approach to the separate, unique characteristics of each skill.”

¹⁵“the integration of the four skills is the only plausible approach within a communicative, interactive framework”

integração aconteça na sala de aula, ocasionando, conseqüentemente, uma motivação no aprendizado dos alunos que talvez antes eles não tivessem.

Metodologia

O *corpus* da pesquisa são duas turmas de inglês do nível 1 (iniciante) os sujeitos observados foram um graduando em Licenciatura Plena em Letras- Português, Inglês e respectivas Literaturas (UFRPE-UAG) e um graduado em Licenciatura plena em Letras-português e suas Literaturas (UPE – *Campus* Garanhuns) do PROLINFO¹⁶ (Programa de Línguas e Informática) da Universidade de Pernambuco. O Programa foi criado em 2002, por iniciativa da antiga Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional e Extensão da Universidade de Pernambuco (PRODINE) e oferece cursos de Línguas: Inglês, espanhol e Português para concursos (gramática, redação e interpretação de texto), e também de informática (Word, Windows, Internet, Power Point e Excel). Recentemente, no ano de 2018, começou a ofertar turmas para crianças através do projeto chamado “Prolinfinho”, mas, por enquanto, funciona apenas na sede, em Recife. O programa se espalhou aos poucos pelo interior do estado de Pernambuco e hoje já tem um polo nas seguintes cidades: Petrolina, Salgueiro, Serra Talhada, Arcoverde, Caruaru, Nazaré da Mata, Camaragibe, Palmares e Garanhuns (este último foi o local da nossa pesquisa).

Passo a passo da pesquisa:

1. Primeiramente, foi feita uma pesquisa bibliográfica que serviu de base para a execução da pesquisa, esse foi o momento de definir quais teorias seriam tomadas como base para o estudo.
2. No segundo momento, foi feita a pesquisa de campo que propiciou observar como os professores integralizam as quatro habilidades de aprendizagem nas aulas de Língua Inglesa do Programa de Línguas e Informática da Universidade de Pernambuco – *Campus* Garanhuns, o intuito era coletar dados através de Diário de campo que era feito semanalmente em ambas as turmas durante as três horas de aula; uma entrevista que era composta por cinco perguntas sobre a visão do docente em relação as quatro habilidades; um questionário para sabermos informações pessoais e a formação acadêmica de cada um dos docentes; e ainda analisar o Livro do nível 1 (material do curso de línguas em questão) com o intuito de sabermos se o material possibilita que o docente integraliza as habilidades em suas aulas.

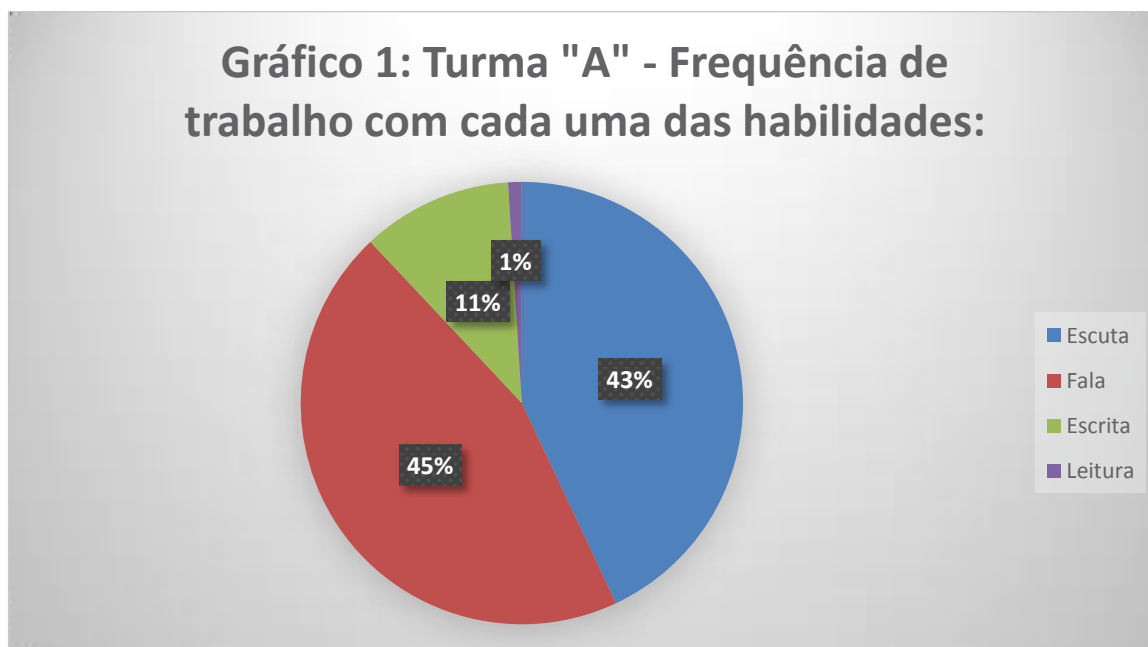
¹⁶Para mais informações, o seguinte site pode ser consultado: www.prolinfo.com.br.

3. Posteriormente, ocorrerá a sistematização e análise dos dados coletados (confrontação) teoria e prática. (etapa em andamento)
4. Escrita do texto final. (etapa em andamento).

Seguindo o referido percurso, nos propomos a responder o seguinte questionamento: De que maneira os professores de Língua Inglesa integralizam as quatro habilidades da aprendizagem (*Listening, Speaking, Reading e Writing*) no Programa de Línguas e informática na cidade de Garanhuns? Para tal, trazemos algumas breves reflexões dos resultados discutidos até o momento.

Resultados e discussão

Abaixo, seguem os gráficos 1, 2 e 3 que mostram a frequência que as habilidades foram trabalhadas durante os dois meses de observações, 6 aulas observadas em cada turma, totalizando 12 observações e 36 horas. Os dados foram calculados baseados na quantidade de momentos que cada uma das habilidades ocorreu na sala de aula, respectivamente, turma “A”, “B” e o total dos dados de ambas. Vejamos:



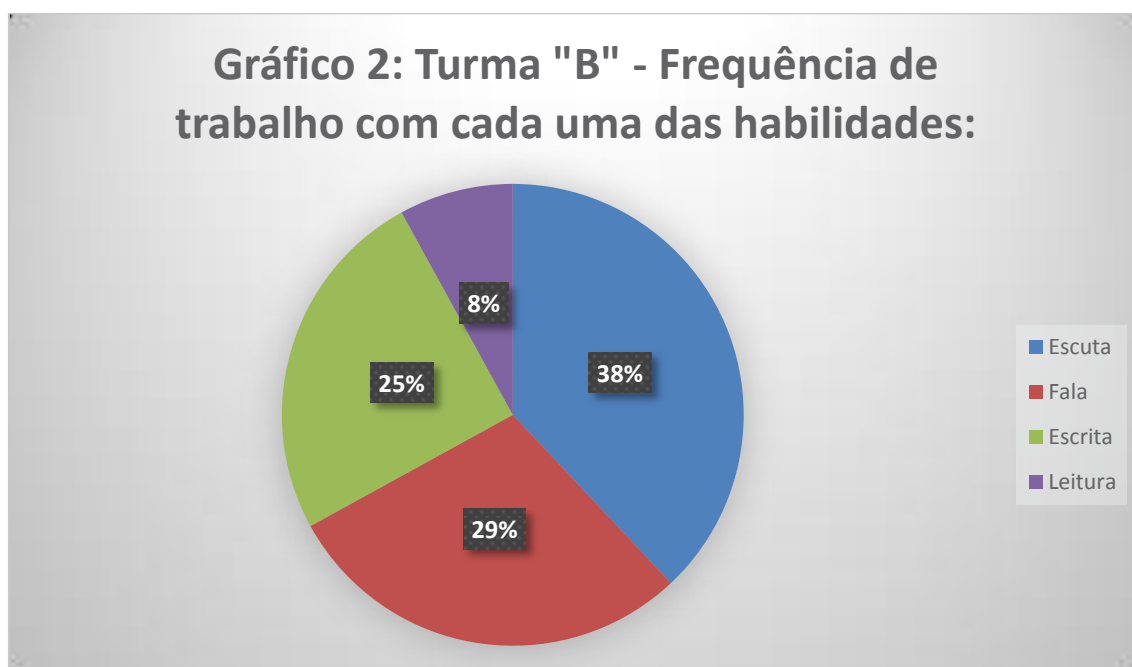
Na turma “A”, houveram 133 momentos nos quais, pelo menos uma das habilidades era mobilizada. A maior parte deles foi voltada para a habilidade de oralidade, ou seja, mobilizava a fala do aluno (60 momentos), 45% como mostra o gráfico, seguida da habilidade de escuta que foi trabalhada 57 vezes, sendo classificada como 43% dos momentos, importante destacar que a

maior parte do *Listening* ouvido em sala era por meio de *Teacher Talk*. Esse termo é definido por Richards (2002) no *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* como:

“a variedade de linguagem usada às vezes pelos professores quando estão no processo de ensino. Ao tentar comunicar-se com os alunos, os professores geralmente simplificam seu discurso, dando-lhe muitas das características do FOREIGNER TALK¹⁷ e outros estilos simplificados de discurso dirigidos aos alunos de línguas.”(RICHARDS, 2002, p.543, tradução nossa¹⁸).

A *Teacher Talk* é uma técnica usada na sala de aula, principalmente nas turmas iniciantes, como nesse caso, com o intuito de facilitar a comunicação entre o professor e o aluno.

A habilidade de escrita foi a terceira mais trabalhada, aparecendo em 14 momentos e tendo 11% do tempo dedicado para ela, já a de leitura foi praticamente esquecida, os alunos leram apenas em 2 momentos, que foi representado por 1% no gráfico. Nesse primeiro momento de análises, é perceptível que o docente dessa turma não conseguiu enfatizar as quatro habilidades em suas aulas da mesma maneira, acabou priorizando as habilidades de escuta e de fala. Dando um pequeno espaço para a escrita e quase que esquecendo por total a leitura. O fato desse professor dá destaque para essas duas habilidades em específico, comprova o que foi constatado nas observações, já que ele usou o método audiolingual em todas suas aulas.

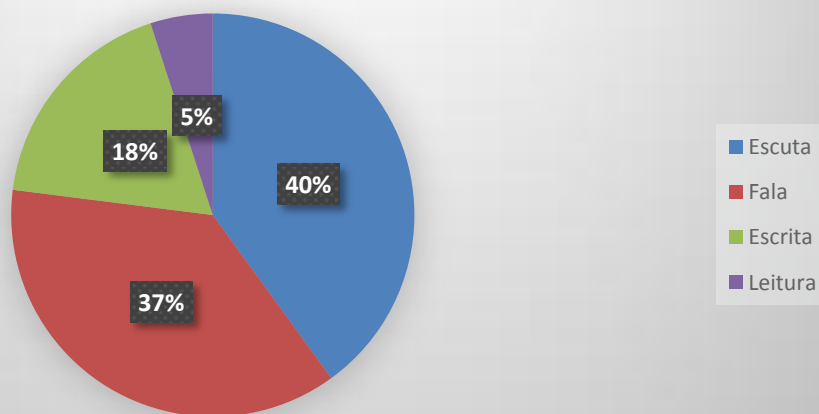


¹⁷ O termo refere-se a uma versão simplificada de uma linguagem que às vezes é usada por falantes nativos ao abordar falantes não nativos.

¹⁸ “the variety of language sometimes used by teachers when they are in the process of teaching. In trying to communicate with learners, teachers often simplify their speech, giving it many of the characteristics of FOREIGNER TALK and other simplified styles of speech addressed to language learners.”

Os dados da turma “B”, mostraram que durante as observações, houveram 124 momentos em que o docente focava em pelo menos uma das habilidades. Nesse gráfico é perceptível que, apesar do professor também priorizar as habilidades de escuta 38% (47 momentos) e de fala 29% (36 momentos), a escrita vem logo em seguida com 25% (31 momentos). A leitura também foi deixada de lado, mas se compararmos ao professor da turma A, perceberemos que ela foi um pouco mais trabalhada, em 10 momentos para ser mais específico (8% no gráfico 2). Sendo assim, se compararmos os dois docentes com um olhar geral em ambos os gráficos, identificamos que o docente da turma B, equilibrou melhor as quatro habilidades em suas aulas. O *Teacher Talk* também aparece como maior protagonista no tocante a habilidade de *Listening* trabalhada na sala. Outra diferença que podemos destacar é que, além de usar procedimentos do método audiolingual em suas aulas, o docente da turma B, também fez uso do método gramática tradução, o que contribuiu diretamente para a mobilização, principalmente da habilidade de escrita.

Gráfico 3: Frequência do trabalho com cada uma das habilidades (junção dos dados de ambas as turmas):



Já no gráfico 3, ao reunirmos os dados coletados em ambas as turmas, podemos ter uma visão mais ampla, não apenas dos professores, mas também do curso em si. Dos 257 momentos observados nos dois grupos, 104 foram dedicados a habilidade de escuta (40%), só que ela, em sua maior parte do tempo, foi trabalhada através do *Teacher Talk*, o que aponta diretamente para a abordagem comunicativa vista em ambas as turmas.

A habilidade da fala foi a segunda mais enfatizada, vindo logo atrás do *Listening*, o *Speaking* foi trabalhado em 96 momentos (37%). O que mostra a relação que há entre essas duas

habilidades. As duas podem ser evidenciadas através do método audiolingual que segundo Oliveira (2014) trata-se de um método que busca

capacitar o aluno a se comunicar oralmente na língua estrangeira com um nível de proficiência semelhante ao de um falante nativo. A comunicação por meio da escrita ocupa uma posição secundária: para esse método, a língua é primariamente um veículo de comunicação oral. (OLIVEIRA, 2014, p.95).

Por isso, ensina a língua através do estímulo e da repetição, deixando as habilidades da leitura e escrita em segundo plano. Isso fica claro ao observarmos os gráficos 1 e 2. Na turma “A”, o docente fez uso exclusivamente do método audiolingual, o que consequentemente fez com que ocorresse a priorização das duas habilidades mobilizadas por esse método. Já na turma “B”, além do docente fazer uso desse método, que evidenciou as habilidades de escuta e fala, também explorou a gramática e tradução que foca nas outras duas: leitura e escrita, isso acarretou em uma melhor exploração das quatro habilidades na sala, o que pode ser comprovado ao compararmos os gráficos 1 e 2. O gramática e tradução, de acordo com Oliveira (2014) tem por objetivo “ensinar a língua por meio de estruturas gramaticais da língua estrangeira e da tradução de textos em língua estrangeira para a língua materna e da tradução dos textos em língua materna para a língua estrangeira” (OLIVEIRA, 2014, p. 76). Ou seja, é focado nas estruturas da língua e na tradução de textos, que também são relevantes para o aprendizado do aluno. Críticas são direcionadas a ambos os métodos aqui evidenciados, por focarem em apenas duas das habilidades cada e por outras diversas razões. No entanto, em contextos específicos de sala cada um deles pode ser utilizado com o intuito de atender à necessidade de determinados grupos. A escolha de determinados métodos pode estar relacionada a formação acadêmica dos docentes, o que só será comprovado ao analisarmos as observações e o questionário proposto a eles.

Considerações finais

Considerando o contexto atual globalizado no qual estamos inseridos, se faz pertinente que o ensino de línguas aconteça por meio de abordagens e métodos que possibilitem o ensino das quatro habilidades da aprendizagem, ou seja, tenham uma perspectiva comunicativa. É esperado que, o ensino desta forma torne o aprendiz de língua estrangeira, nesse caso o inglês, capaz de se comunicar nos mais diversos contextos reais de comunicação.

Durante essa breve análise, fica perceptível que ao adotar determinada abordagem, o docente não fica restrito a ela, ele pode explorar mais de um método, como fez o da turma “B”,

que ao fazer uso do audiolingual e do gramática e tradução, pode explorar melhor as quatro habilidades em suas aulas.

O *Teacher Talk* tem papel fundamental nas aulas, sobretudo quando falamos na habilidade de *Listening*. Ao analisarmos o material do PROLINFO, será possível definirmos se o material sugere que os professores usem essa técnica na sala de aula ou se eles tiveram a iniciativa.

Por fim, só poderemos concluir se houve ou não a integralização das habilidades nas aulas, após análise mais profunda desses dados, juntamente com a descrição das atividades realizadas em sala, para sabermos se havia relação entre elas. De antemão, podemos adiantar que integralizar as quatro habilidades não é só trabalhá-las em sala, é ir além disso, é fazer com que elas “conversem” entre si e esse diálogo deve contribuir diretamente com o aprendizado do aluno.

Referências

BLOCK, D.; CAMERON, D. **Globalization and Language Teaching**. London: Fetter Lane, 2002.

BROWN, H. D. Integrating the “four skills”. In:_____. **Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy**. 2ª ed. New Jersey: Longman, 1994.

CRYSTAL, D. **English as a Global Language**. 2ª ed. New York: Cambridge, 1997/2003.

KUMARADEVADIVELU, B. **Toward a Postmethod Pedagogy**, 1994. Disponível em: <<http://www.bkumaravadivelu.com/articles%20in%20pdfs/2001%20Kumaravadivelu%20Postmethod%20Pedagogy.pdf>> Acesso em 16 de junho de 2018.

KUMARAVADIVELU, B. **Understanding Language Teaching: From Method to Postmethod**. London. Taylor & Francis e-Library, 2008.

LAVOR, J. **A importância do inglês no mundo globalizado**, 2016. Disponível em: <<https://medium.com/@jonatanlavor/a-import%C3%A2ncia-do-ingl%C3%AAs-no-mundo-globalizado-9ffb41f18b1a>>. Acesso em 16 de junho de 2018.

OLIVEIRA, L. A. **Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

RICHARDS, J. C. **Longman Dictionary of Language teaching & Applied linguistics**. 3ª ed. London: Pearson Education, 2002.

A DINÂMICA DE ENSINO: SUBSÍDIOS PARA A PRÁTICA DOCENTE

Fábia Barbosa dos Santos¹
Alexsandro Vital de Almeida²

Resumo: A presente pesquisa trata-se de um estudo sobre os procedimentos de ensino tradicionais e sua adequação às escolas contemporâneas do Brasil. O objeto da pesquisa se refere às principais didáticas pedagógicas tradicionais voltadas para o Ensino Infantil e Fundamental “T”. Essa pesquisa tem como objetivo geral, facilitar a prática de ensino e, conseqüentemente, a transmissão do pleno conhecimento ao aluno. A metodologia aplicada foi por meio de um estudo bibliográfico. O referencial teórico adotado como pilar do estudo foi através da linha de pesquisa defendida por Sacristán (1995). Como resultados, através do estudo bibliográfico desenvolvido, constatou-se que a técnica de exposição oral vem transformando-se ao longo dos anos, sendo melhor aceita quando combinada com a dialogicidade entre professores e alunos. Os procedimentos que fazem uso da oralidade viabilizam a valorização do aluno e respeito às suas diferenças individuais. Os conteúdos de ensino, vinculados à aprendizagem, não se restringem às informações extraídas de livros, mas abarcam, também, as habilidades e os valores dos alunos. A seleção dos conteúdos pode ser feita a partir da consulta ao Projeto Político Pedagógico com a participação do professor, considerando o aspecto cultural da escola e o fator socioeconômico dos estudantes. As novas tecnologias modificaram a operacionalização das ações do professor, efetivadas através do ensino, resultando no redimensionamento do tempo e do espaço das atividades pedagógicas. Acerca dos métodos de ensino, ressaltam-se os trabalhos coletivos marcados pela era dos “nativos digitais”, entre outros que serão abordados de forma pormenorizada neste; e mais importante, ainda, saber como e quando aplicá-los aos discentes. Como conclusões, constatou-se que os planos de aula traçados pelos docentes e o currículo no cotidiano escolar, somados com o uso da linguagem oral, influenciaram as formas de trabalhar o ensino-aprendizagem no âmbito escolar.

Palavras-chave: Cultura, Prática, Ensino, Oralidade.

Introdução

Nas três últimas décadas, após o avanço tecnológico, a educação sofreu uma grande modernização, exigindo do professor maior autonomia na execução de suas atividades e participação na organização do currículo na elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP). A ciência e a tecnologia se avançaram a um tamanho nível que modificaram a sociedade e, naturalmente, refletiu na educação.

A construção de um currículo multicultural tem sido um desafio para os Entes Federados e seus agentes, difícil de ser adequado em consonância com as diversidades culturais

¹ Professora de Ensino Infantil; Pós-graduada em Psicopedagogia Institucional, Clínica e Educação Infantil, FAVENI; Mestranda em Educação, UDE/Uruguay; e-mail: fabia.santos_@hotmail.com

² Discente do Curso de Licenciatura em Letras – UAEADTec – Universidade Federal Rural de Pernambuco – alexvitalalmeida@gmail.com

dos alunos e de formações dos professores. À vista disso, faz-se necessário ampliar a visão dos docentes a despeito da sociedade, para melhor entenderem sobre as questões culturais, e as ferramentas denominadas como a era dos nativos digitais, e assim, a repensar suas atitudes e práticas docentes.

Este estudo pretende mostrar a diversidade de métodos empregáveis na sala de aula pelos professores, para alcançar objetivos satisfatórios nos processos de ensino aprendizagem, ao mesmo passo, demonstrar alguns dos conflitos vivenciados pelos professores no cotidiano escolar.

Em se tratando de trabalho Docente há que considerar a definição de Didática como uma área que está diretamente relacionada à prática de ensino. Neste caminho, os subsídios pedagógicos, métodos de ensino, hoje, também, denominados de procedimentos, empregáveis *in concreto* pelos professores, mostram-se ferramentas cruciais nos processo ensino-aprendizagem para o alcance dos objetivos por eles traçados.

Outrossim, visando conferir aos docentes maior autonomia, pensar em luta por melhorias na educação significa refletir sobre a emancipação da política democrática do currículo, baseada em concepções ideológicas desses profissionais, sem desrespeitar os aspectos culturais, o ritmo de aprendizagem e desenvolvimento psicológico dos alunos.

Nesse ínterim, implantaram-se ao labor docente técnicas facilitadoras de didática de ensino, tidas como ferramentas eficazes no processo ensino-aprendizagem, desde que observado alguns elementos, conforme será abordado no desenvolvimento desse estudo, sendo este o objetivo geral dos autores.

Métodos de ensino eficazes

Método é uma palavra oriunda do grego, *methodus*, e tem duas raízes: meta (fim) e *hodus* (caminho) (VASCONCELLOS, 1996, p. 40).

Para Bordenave (1977), método “é o conjunto organizado de técnicas e procedimentos” (p. 84), empregados pelo professor ao ensinar.

Todo conhecimento é atravessado por uma metodologia e é possível descobrir no próprio conteúdo exposto o método com o qual ele foi construído. (LUCKESI, 1995, p.138)

De outro turno, as *técnicas* “representam maneiras particulares de organizar o ensino, a fim de provocar a atividade do aluno no processo de aprendizagem” (TURRA, 1975, p. 129).

Segundo Carvalho (1977) o professor deve previamente avaliar o cognitivo do aluno, de modo a identificar o que ele conhece em relação à unidade que se pretende ministrar. Feito isto, o

educador planejará a unidade com métodos e técnicas de ensino que despertem o interesse dos alunos para o estudo, podendo ser empregado vídeos, atividades lúdicas, discussões de notícias recentes de jornais e revistas, etc. Por fim, faz-se o emprego da exposição da unidade.

Verifica-se, assim, que quaisquer que seja a nomenclatura utilizada, o importante é que os docentes tenham em mente que os Métodos, as Técnicas e os Procedimentos de ensino fazem uma ligação entre a prática e seu aperfeiçoamento profissional. O mais importante é verificar se os objetivos pretendidos foram alcançados.

Estilo digital

Nos últimos trinta anos, os meios digitais revolucionaram a forma de apreender do aluno, sobretudo voltada, cada vez mais, para a interação do aluno com o professor.

Desse modo, a escola possui o ônus de mobilizar-se para atender as necessidades diárias dos professores, dando-os o suporte necessário, tais como, reorganizar a carga horária das aulas, contratar serviços especializados de apoio, entre outras providências.

O grande problema é que as modificações na transmissão do conhecimento implicam em custos, e o Brasil é um país com população abaixo da linha da pobreza, impactando negativamente na prática docente, e quando possui, falta professores com condições necessárias de aptidão para atender as novas demandas.

Trabalho de grupo

Os autores progressistas e liberais defendiam que para haver uma aprendizagem eficaz o aluno deve ser um sujeito ativo, e não passivo, como ocorria na Pedagogia Tradicional. Piaget, embora não sendo adepto a socialização, defende a participação da criança nos diálogos em grupo, de modo a originar conflitos e contradições entre eles, para, assim, construir estruturas cognitivas de pensamento. Vygostky defende o mesmo entendimento. Os elementos primordiais de um trabalho de grupo são: saber ouvir, respeitar a opinião do outro, embora, discordando; argumentar o que pensa, não se excusar de manifestar sua opinião frente alguma situação obscura, contraditória ou controvertida, quando necessário. O trabalho de grupo pode ser efetivado na sala de aula ou em outro espaço que melhor convier ao aluno e ao professor, podendo, por exemplo, fazer uso dos recursos da internet ou outras fontes destinadas ao desenvolvimento do raciocínio e do senso crítico.

Em síntese, a técnica de trabalho em grupo visa preparar o aluno para uma convivência democrática entre as pessoas.

Discursão circular

Esta técnica possibilita a discussão de diferentes textos, principalmente, se eles forem longos.

Refere-se à formação de um grupo de alunos, em forma de U, pelo qual o professor lança a questão a ser discutida e combina as regras: cada aluno possui um determinado tempo de fala, enquanto um estiver falando, os outros ouvem sem interromper; se na sua vez não tiver nada para dizer, o seu tempo é respeitado, e todos esperam esgotar; se algum dos participantes extrapolar o tempo, será interrompido no meio da fala; as discussões vão se processando até o professor perceber que já se esgotou o conteúdo; qualquer integrante poderá dá início a discussão, porém, depois de iniciada tem-se que obedecer ao tempo estipulado pelo professor; o aluno pode remeter-se à palavra de qualquer colega com quem discorda, ou para acrescentar algo. Cada aluno só pode expor suas ideias na sua vez, no tempo previamente determinado pelo professor, e se não tiver o que dizer, todos esperam em silêncio o decorrimento do termo.

O objetivo de tal técnica é aperfeiçoar as capacidades de comunicação oral e atenção do aluno, de modo a fazê-lo prestar atenção no que se ouve e respeitar a opinião do colega; desenvolver o raciocínio lógico e a habilidade de síntese.

Ao contrário da aula expositiva tradicional, a aula dialógica valoriza o conhecimento e as experiências prévias dos alunos acerca do conteúdo a ser abordado.

Nessa seara, Freire (1998) defende a formulação de perguntas durante o diálogo, pois, desperta a curiosidade do aluno e, ao mesmo passo, desenvolve nele uma atitude científica. No entanto, é fundamental que se compreenda que não deve, apenas, tornar a exposição dialógica, exige-se, também, a observância dos aspectos do domínio, coerência, clareza e objetividade sobre o assunto.

Cochicho

Cada grupo troca informação sobre um determinado problema, ou realiza uma tarefa determinada. Depois, cada dupla apresenta para a turma as conclusões alcançadas sobre a tarefa realizada (HAIDT, 1998, p. 193).

As regras são as mesmas aplicadas na Discursão Circular, acima expostas.

Painel integrado

Consiste em uma atividade externa, comumente, utilizada no Ensino Fundamental, de caráter lúdico, que visa trabalhar vários aspectos de um assunto num curto espaço de tempo, podendo se dá do seguinte modo:

a) *Dramatização*

Essa técnica pode “fazer aflorar no nível da consciência, aspectos antes não percebidos nas referidas situações” (AMORIM e GOMES, 1999, p. 172).

A Dramatização não pode ser empregada como uma merabrincadeira ou competição deve ter uma finalidade relacionada ao conteúdo ministrado.

b) *Excursão*

É uma atividade curricular extraclasse que permite o alcance do conhecimento por meio da experiência direta (AMORIM e GOMES, 1999, p. 172).

O docente deverá tomar algumas providências com antecedência, como a consulta aos pais, providenciar condução, combinar dia e hora e, se for o caso, marcar o local que será visitado, etc.

c) *Estudo de caso*

O procedimento consisteno professor apresentar um caso verídico ou hipotético, desde que relacionado ao conteúdo estudado, aos discentes para que possam analisar e buscar soluções pacíficas à resolução do problema.

O caso pode ser apresentado “sob a forma de descrição, narração, diálogo ou artigo jornalístico, ou por meio de um filme. Sempre será exigido um debate geral com toda a classe após o estudo de caso” (AMORIM e GOMES, 1999, p. 172).

O objetivo desse método é fazer com que os alunos apliquem os conhecimentos teóricos às situações *in concreto*.

d) *Júri simulado*

Esse método está voltado para a simulação de um tribunal de júri, onde um assunto controvertido e polêmico será posto em julgamento como, por exemplo, o aborto, a pena de morte, se a informática vai acabar com os livros, etc. A equipe será composta por um advogado de defesa, um promotor, um juiz, um corpo de jurados, e testemunhas de defesa e de acusação.

Todos os integrantes participarão do julgamento nos moldes dos respectivos personagens. Os jurados vão se pronunciar em função dos argumentos dos dois advogados, e o juiz é quem dará o veredicto final, em conformidade com o decidido pelos jurados.

Nessa técnica, os alunos são levados a fazer uma análise profunda do tema para exprimir suas opiniões (pontos favoráveis e desfavoráveis), possibilitando visualizar o problema sob vários ângulos, antes de formar sua opinião, desenvolvendo, assim, sua capacidade de reflexão.

Para a aplicabilidade dessa técnica, exige-se do educador algumas cautelas, quais sejam, ponderar o caráter emocional dos alunos que não saibam lidar com conflitos ou relações grupais, os tímidos e aqueles que não têm medo de se submeter às opiniões alheias, e outros encampados às condições peculiares dos alunos. Todavia, não compete ao professor excluir antecipadamente esses alunos, mas fazer uma prévia preparação dos mesmos, incentivando e orientando-os a participar de modo que possam expressar naturalmente suas opiniões, ideias e sentimentos que julguem contributivas para a resolução daquele caso prático, deixando-os seguros e tranquilos (HAIDT, 1998, p. 182). Essa regra é aplicada, também, no estudo de caso, acima exposto.

Os objetivos dos métodos supracitados são: desenvolver no aluno o raciocínio, a oralidade, o desempenho de falar em público, a capacidade de análise e síntese.

A escrita

As técnicas descritas abaixo configuram orientações que, comumente, utiliza-se a escrita. São elas:

a) Estudo de texto

É uma técnica que leva a desenvolver o senso crítico do aluno, ao mesmo tempo, possibilitando-lhe a descoberta do objetivo do autor do texto, antevendo hipóteses, confirmando ou refutando-as (AZAMBUJA e SOUZA, 2000, p. 49).

Ilustrando o caso acima, o texto a ser trabalhado pode ser uma história em quadrinho, um verso em prosa, notícias de jornais, etc. Quaisquer das modalidades levarão o aluno a desenvolver as habilidades da compreensão, interpretação, análise, síntese e construção de novos textos. Para tanto, se faz necessário o incentivo da leitura, através de filmes, observações de gravuras, ou mesmo do conteúdo a ser estudado. Sucessivamente, o docente pedirá ao aluno uma leitura oral, que pode ser individual ou coletiva, para então, debater o que foi lido.

Convém informar que o aluno deve ser orientado a aprofundar os conhecimentos sobre o assunto lido, em outras fontes como, por exemplo, nas enciclopédias, internet, etc., para melhor

fixação. Isso porque a leitura com vistas à construção de uma síntese implica no registro dos pontos mais importantes.

Em suma, a leitura é procedimento indispensável à aprendizagem de todas as disciplinas e em quaisquer níveis de escolaridade.

b) Estudo dirigido

No Estudo Dirigido, o aluno pode ser orientado a ler um texto e depois responder às perguntas realizadas pelo professor, bem como manipular os materiais utilizados, observar os fatos ou fenômenos, realizar experiências, fazer relatórios e chegar a conclusões (HAIDT, 1998, p. 159).

c) Trabalho independente

Libâneo (1991) chama de trabalho independente as tarefas que os alunos têm de realizar de modo individualizado. Todavia, pressupõe determinados conhecimentos, compreensão da tarefa e do objetivo, de modo que os alunos possam aplicar tais habilidades sem a intervenção do professor.

O trabalho independente possui como característica “a atividade mental dos alunos” (LIBÂNEO, 1991, p. 163).

d) O avanço do conhecimento e o desenvolvimento tecnológico

O estado de alerta, denominada “vigília tecnológica”, segundo Perrenoud (2000), significa manter a atenção às novidades oriundas do avanço tecnológico, para que não se fique preso aos instrumentos atuais ou mesmo aos tradicionais. O autor finaliza afirmando que hoje não podemos mais trabalhar a leitura e a escrita de texto sem antes nos conscientizarmos das modificações que ocorreram nas práticas da leitura e da escrita, após a origem da informática.

Importante dizer que o professor não deve ser um especialista em informática, mas, ter um treino ao seu manejo é de crucial relevância para a aplicabilidade desse instrumento. Acrescenta-se a esta, é fundamental associar os instrumentos tecnológicos aos métodos tradicionais, uma vez que eles favorecem a exploração, a pesquisa e o debate, condicionando o desenvolvimento crítico dos alunos, para que não se tornem viciantes das tecnologias e possam fazer escolhas lúcidas (2000, p. 134 a 136).

O currículo no cotidiano escolar

Para Libâneo (1986), os conteúdos escolares não são mais que “expressões, para fins pedagógicos, do conjunto de bens culturais elaborados, reelaborados e sistematizados no processo da prática histórico-social dos homens, tendo em vista a sua formação cultural” (p. 10).

Entende-se por currículo uma seleção de atividades e conteúdos a serem ministrados pelos professores, positivados numa grade curricular.

Contrapondo-se às perspectivas sobre o trabalho do professor no Brasil em relação ao currículo, Arroyo (1996) chama a nossa atenção para o fato de que, nas últimas décadas, os educadores desenvolvem novas sensibilidades, incorporando no processo de construção de conhecimento, novas fontes de pesquisas, conteúdos e linguagens.

Os conteúdos nos dias atuais são previamente selecionados pela equipe gestora da escola, mormente a elaboração do currículo ou parte do Projeto Político Pedagógico (PPP), com a participação dos professores nessa escolha. Uma vez definida a proposta da educação no PPP, nele são construídos objetivos de cada disciplina e seus respectivos conteúdos, para, então, serem ministrados por todo o ano letivo.

Plano de aula

O plano de aula carece de reflexões iniciais sobre o mundo em que vivemos o aluno que possuímos.

Libâneo (1993, p. 241) vaticina que durante a confecção do plano de aula se faz imperioso o professor especificar os objetivos específicos e os gerais da aula, bem como as avaliações e demais atividades consolidadas pelos alunos (fixação de exercícios). Esta etapa é importantíssima, visto que, direcionará todo o procedimento do ensino didático.

Lembramos a importância da estimativa do tempo pelo qual a ferramenta orientará o professor sobre quais etapas ele poderá se deter mais.

Onde buscar esses conteúdos?

Os professores além de contar com o apoio de livros didáticos e os programas oficiais, poderão dispor dos seus próprios planos de ensino dos anos letivos anteriores, pelo qual relacionarão os conteúdos com as reais condições dos alunos, de acordo com o nível de desenvolvimento e aprendizagens (HAIDT, 1998, p. 129), servindo-se como parâmetro para as próximas turmas.

Considerações finais

Todas as ferramentas de didáticas de ensino, citadas no estudo, nos levam a concluir que o ambiente escolar e o tempo se alteram, simplesmente, porque os alunos buscam o conhecimento por meio das tecnologias, compartilhando ideias com os colegas mediante as dinâmicas de grupo, que levam muito mais tempo em atividades do que em aulas tradicionais. Para tanto, a escola deve acompanhar essas mudanças, comportando os recursos tecnológicos na sala de aula. Há, também, que haver, modificações na carga horária dos professores para que possam dispor melhor de seu tempo de ensino, otimizando os conhecimentos a ser repassados aos alunos, sobrando tempo para pesquisa e atualização dos conteúdos, e poderem trabalhar em outros espaços com maior tempo, assim como para trocarem opiniões e experiências com os colegas, entre outras atividades.

Quanto aos alunos, é pouco provável que grande parte deles já tenha um computador em casa. Todavia, isto não quer dizer que continuemos a trabalhar como se tecnologia não existisse. Se a nova prática docente tem se mostrado um desafio para os professores das escolas públicas, é preciso utilizar outras formas de conduzir o ensino, como, por exemplo, aplicar os métodos, técnicas e procedimentos tradicionais que, por vezes mostram mais eficazes que os virtuais.

O avanço tecnológico exige maior formação e aperfeiçoamento dos educandos, provocando, em algumas situações, retrocesso na aprendizagem do aluno. Isso porque, a facilidade de acesso de informação e multiportas, podem deixar alguns professores inertes, a espera da construção do conhecimento de modo individual e com sua pouca participação, quando, em realidade, requer maior interação com o estudante.

Os professores devem participar ativamente de todo o processo-aprendizagem do discente, desde o primeiro de aula, quando do conhecimento cultural e pessoal do aluno, até o término do ano letivo, pois, os métodos e técnicas empregados na sala de aula facilitam o alcance do conhecimento, especialmente, os trabalhos em grupo, os quais reque a orientação do professor, observando se os objetivos planejados estão sendo alcançados.

Por fim, a Escola com o poder público deve cumprir com seus respectivos papéis, na busca do conhecimento, aplicando políticas públicas em programas educativos, disponibilizando aos alunos livros, brinquedos pedagógicos, computadores, e materiais didáticos para o professor, etc.

Referências

AMORIM, A.A.M.; GOMES, C.S. Didática para o ensino superior: uma proposta em sintonia com a perspectiva de educação para a totalidade. Rio de Janeiro: Ed. Gama Filho, 1999.

ARROYO, M. G. Assumir nossa diversidade intercultural. Revista de Educação da AEC, n. 98, ano 25, Brasília, jan./mar., 1996.

AZAMBUJA, J.Q.; SOUZA, M.L.R. O Estudo do texto como técnica de ensino. In: VEIGA, I.P.A. (Org) Técnicas de ensino: por que não? 4. Ed. Campina, SP: Papyrus, 2000.

BORDENAVE, J.D.; PEREIRA, A. M. Estratégias de ensino-aprendizagem. Petrópolis:Vozes, 1977.

CARVALHO, I. O processo didático. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1977.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

Haidt, R.C.C. Curso de didática geral. São Paulo: Ática, 1998.

LIBÂNEO, José C. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: LIBÂNEO, J.C. Democratização da escola pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1986.

LIBÂNEO, J.C. Didática. São Paulo: Cortez, 1993.

LUCKESI. C. C. Avaliação da aprendizagem escolar. São Paulo: Cortez, 1995.

PERRENOUD, P. 10. Novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

TURRA, C.M.G.; ENRICONE, D.; SANTANA, F.M.; ANDRE, L.C. Planejamento de ensino e avaliação. Porto Alegre: Sagra, 1975.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Autoridade do professor em sala de aula. Jornal do SINEPE/ES, 1996.

AULAS ON-LINE: PERSPECTIVAS E NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO



Izabel Cristina Barbosa de Oliveira¹

Resumo: A educação a distância (EAD) vem se consolidando cada dia mais no nosso cenário atual. A partir de sua expansão e utilização, é necessário que o docente repense em novas formas de ensino e que os ambientes virtuais de aprendizagens (AVA) não se tornem meros duplicadores das aulas presenciais nem repositórios de materiais. É fundamental perceber que a inserção de tecnologias nas escolas não é suficiente para desencadear processos transformadores nas práticas pedagógicas, por isso a necessidade de pensar processos inovadores que permitam romper com certos paradigmas da educação e analisar as práticas didáticas em diálogo com outros espaços (SANCHO, 2013). Esta transição ou mudança de procedimentos didáticos é, na verdade, uma mudança de paradigmas que são permeadas por questões que exigem um processo de investigação e reflexão aprofundado (BEHRENS, 2007). Desta forma, espera-se que se desenvolva um novo perfil de educador (RAMAL, 2001). A EAD traz uma mudança importante no papel do professor, sendo necessária uma formação específica (SANCHO, 1998). Desta maneira, tanto professor quanto aluno precisam estar em permanente estado de aprendizagem e adaptação ao novo (KENSKI, 1998). Com isto, existe uma mudança de atitude em relação à participação e ao compromisso do aluno e do professor (MARTINS, 2002). Nesta perspectiva, este trabalho tem por objetivos: abordar como se desenvolve as aulas on-line de idiomas; analisar como é a interação entre professor e aluno; e delinear como estão se estabelecendo os novos paradigmas na EAD. Para tanto, foi necessário acompanhar o trabalho de uma professora que oferece aulas de idiomas on-line por um mês, observar o desenvolvimento das aulas e dos materiais utilizado; e perceber como ocorre a interação entre ela e os alunos e a dinâmica das aulas.

Palavras-chave: educação a distância, práticas pedagógicas, novos paradigmas, novo perfil de educador.

Introdução

Hoje podemos escolher a melhor maneira para estudarmos, ou nos escolhendo alguma instituição na qual possamos nos dirigir presencialmente, ou uma que possa oferecer cursos on-line para que também possamos aprender sem sair de casa.

Nos últimos anos observamos um crescimento acelerado de ofertas de cursos oferecidos na modalidade a distância por diversas instituições. Isto é decorrente de diversos fatores como tempo, questões financeiras e evoluções das tecnologias.

Independente do motivo que leve o aprendiz a escolher uma modalidade ou outra, é incontestável que esta realidade é irreversível. Por causa disto, é fundamental analisarmos sobre como podem ser oferecidos estes cursos, como são ou como deveriam ser os materiais utilizados,

¹Izabel_cbarbosa@hotmail.com

qual relação é estabelecida entre professor e aluno e quais as diferenças entre cursos on-line e aulas on-line.

Outro ponto primordial é percebermos como a formação do professor pode influenciar no desenvolvimento do aluno, tanto na aprendizagem do conteúdo estudado, quanto na ampliação do manuseio do indivíduo no que se refere aos recursos digitais disponíveis.

Observando este aspecto também é fundamental refletir nos novos perfis que se configuram neste cenário, tanto do professor quanto do aluno, pois uma vez que se muda o processo de ensino-aprendizagem com a implementação das ferramentas digitais, também há mudança na postura do professor e do aluno, apresentando novos perfis, por vezes mais curiosos, inovadores e proativos.

O papel do professor na educação à distância

Os cursos na modalidade a distância requer um profissional adaptado às novas tecnologias digitais da comunicação e informação (NTDICS), alguém que esteja disposto a aprender continuamente e saiba usufruir de novas ferramentas para o processo de ensino-aprendizagem disponíveis nesta modalidade.

O profissional de hoje, na visão de Alonso (1994, p. 6) deve

torna-se um profissional efetivo, em contraposição ao tarefeiro ou funcionário burocrático; Esse profissional terá que ser visto como alguém que não está pronto, acabado, mas em constante formação; Um profissional independente com autonomia para decidir sobre o seu

trabalho e suas necessidades; Alguém que está sempre em busca de novas respostas, novos encaminhamentos para seu trabalho e não simplesmente um cumpridor de tarefas e executor mecânico de ordens superiores e, finalmente, alguém que tem seus olhos para o futuro e não para o passado.

Nesta perspectiva, a nova postura do professor necessariamente influenciará a postura do aprendiz. Quanto mais o docente souber manusear os recursos tecnológicos disponíveis, mais ele saberá orientar para que o aluno possa desfrutar todas as possibilidades possíveis de utilização do ambiente. De acordo com Fantin (2015, p. 446)

diversas pesquisas sobre as práticas pedagógicas e a formação docente têm demonstrado certos desconexões entre as demandas emergentes e os desafios colocados pela contemporaneidade à cultura escolar, sobretudo no que diz respeito ao contexto dos processos de ensino-aprendizagem e à formação de professores na cultura digital.

Este descompasso pode ser observado quando se colocam indivíduos sem o mínimo de conhecimento de como se trabalhar nos ambientes virtuais e postam apenas xérox de livros para serem lidos ao longo da disciplina. Santos e Oliveira (2015, p. 259) explicam que

o novo professor que pense a partir de novos referenciais, de novas bases, envolve uma profunda mudança de mentalidade, o que não é uma tarefa fácil. O docente que se dispõe a mudar, a ter uma nova abordagem, um novo conhecimento que tenha como base paradigmas inovadores, requer tempo de si mesmo, tempo para assimilação e para acomodação de novas práticas pedagógicas em suas estruturas mentais. O professor que se propõe a abandonar a velha e tradicional prática pedagógica que enxerga o aluno apenas como objeto está se inserindo dentro dos paradigmas inovadores.

Quando um aluno tem uma experiência negativa em um curso a distância, é capaz de imaginar que todos os outros cursos apresentam as mesmas características e acabam por generalizar e rotular a EAD como um curso menos importante, ou maçante e cansativo. O que o leva, em uma grande parte das vezes, a não buscar mais cursos na referida modalidade. Esta mudança de postura por parte dos docentes para atuar na EAD é necessária, porém não é algo que aconteça rapidamente.

Segundo Behrens *et al.* (2007, p. 2)

longe de ser uma mudança tranqüila de procedimentos didáticos e de opção crítica pela utilização da tecnologia, trata-se de um movimento de mudança paradigmática que são permeadas por questões que exigem um processo de investigação e reflexão aprofundado. Assim, os docentes necessitam agir de maneira reflexiva para não adotarem recursos de forma acrítica, descontextualizada dos meios e da repercussão social, econômica, política e cultural no qual estão inseridos.

O processo de formação contínuo é uma prática que deve ser adotada nas instituições a fim de que os professores possam cada vez mais se capacitarem, acompanharem as mudanças tecnológicas e saberem manusear pedagogicamente os recursos digitais disponíveis de maneira a melhorar o conteúdo das aulas ofertadas. Cardoso (apud BOMFIN, 2004) salienta que um programa de educação e treinamento deve ser um processo contínuo e dinâmico, visando promover a melhoria da atuação funcional e a satisfação pelo trabalho realizado.

Moraes (1996) destaca que as implicações do novo paradigma na formação dos futuros professores para uma sociedade do conhecimento precisam ser cuidadosamente observadas visando um redimensionamento de seu papel. O modelo de formação dos professores, pressupõe continuidade, visão de processo, não buscando um produto completamente acabado e pronto, mas um movimento permanente de vir a ser. É um movimento de reflexão na ação e de reflexão sobre a ação.

Autores como Gubert e Machado afirmam que atualmente

passa-se a exigir um repensar sobre as práticas pedagógicas utilizadas, ou seja, a docência assentada nos paradigmas conservadores que levam à reprodução do conhecimento. Esse movimento de transição paradigmática exige um processo de mudança conceitual trazendo uma nova forma de pensar a educação e seus modelos vigentes. [...] A educação vem passando por mudanças durante o decorrer dos anos, refletindo diretamente no papel do professor em sua prática diária. Os relatos históricos comprovam que desde os meados do século XX, os docentes têm sido desafiados a uma mudança de postura, passando de meros transmissores de conhecimentos para mediadores do conhecimento. Assim sendo, as metodologias e práticas pedagógicas conservadoras utilizadas para a reprodução de conhecimentos sofreram alterações e foram impulsionadas a adoção de práticas inovadoras que favoreçam a produção do conhecimento. (GUBERT e MACHADO, 2009, p. 5672-5673)

A forma de estudar, ensinar e aprender vão se modificando à medida que são desenvolvidas novas formas de se trabalhar, novos recursos que acabam por também alcançar as salas de aula. E desta maneira, o trabalho docente necessariamente passa por modificações, assim como a atuação do próprio aluno. Sancho (1998, p. 184) assinala que

nos sistemas de formação a distância não se prescinde do professor, ao contrário, este passa a ser um elemento imprescindível, o elemento-chave para o sucesso da aprendizagem. Ela afirma que a EAD traz uma mudança importante no papel do professor e que, portanto, é necessária uma formação específica nesse sentido, sendo este ainda um ponto fraco atualmente. As organizações encarregadas da formação de professores ainda não passaram de tímidas iniciativas para a formação de especialistas em sistemas de formação à distância. Isso significa que a bagagem dos responsáveis pelas experiências que funcionam atualmente provém mais das suas vivências pessoais do que de uma formação planejada e estruturada.

Na visão de Belloni (2006), o papel que é atribuído ao professor na EAD é o de parceiro do estudante no processo de construção do conhecimento, isto é, acontece a transformação do professor de uma entidade individual em uma entidade coletiva, no qual o foco deixa de ser o ensino para ser a aprendizagem. A autora nos chama a atenção para a necessidade de um desenvolvimento docente voltado para essas necessidades, que os alinhe para a inovação tecnológica e suas consequências pedagógicas, e para a formação continuada.

Logo, o quadro de docentes tem de estar organizado para essa mudança de modalidade de ensino. O perfil do aluno também é diferenciado e todo este contexto exige dos docentes outras competências que não se aplicam ao modelo tradicional.

Novos paradigmas na educação à distância

Com os avanços tecnológicos a educação não poderia ficar estática no tempo e no espaço sem a utilização de novos recursos no processo de ensino-aprendizagem. Porém, para tanto, os agentes envolvidos não podem simplesmente replicar as metodologias utilizadas na modalidade presencial, é necessário aprender a utilizar os recursos disponíveis na educação a distância de maneira pedagógica, atrativa e significativa para os alunos.

Adotamos o conceito de Educação a Distância de Moore e Kearsley (2007, p. 2) no qual explicam que

a educação a distância é o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local de ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais.

Desta maneira, a forma de trabalhar e ensino passam por processos diferentes na maneira utilizada em sala, na modalidade presencial, necessitando de outros recursos pedagógicos. Na visão de Santos, Maito e Torres (2011, p. 2-3)

as tecnologias enriquecem as práticas pedagógicas e oferecem diferentes oportunidades de aprendizagem [...]O desenvolvimento de novas competências para o “ensinar” e para o “aprender” com essa nova geração, exige cada vez mais dos educadores uma postura positiva em relação a educação continuada

Com a evolução dos recursos tecnológicos digitais, não podemos esperar o mesmo tipo de ambiente escolar ou a mesma forma de ensino-aprendizagem. De acordo com Moran (2004, p. 2)

a educação será mais complexa, porque cada vez sai mais do espaço físico da sala de aula para muitos espaços presenciais e virtuais; porque tende a modificar a figura do professor como centro da informação para que incorpore novos papéis como os de mediador, de facilitador, de gestor, de mobilizador. Descentralizará o professor para incorporar o conceito de que todos aprendemos juntos, de que a inteligência é mais e mais coletiva, com múltiplas fontes de informação.

Aulas ministradas na modalidade a distância não podem seguir os mesmos princípios das ministradas presencialmente. Há recursos disponíveis nos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) bem distintos, o que pode dinamizar as aulas.

Para aqueles que escolhem estudar a distância existem vários outros benefícios, Vergara (2006) destaca que entre as possibilidades da EaD pode-se mencionar o fato de que oferece ao aluno compatibilizar seu curso com suas possibilidades de tempo, realizá-lo no

ritmo desejado e em qualquer local disponível, desenvolver independência, comportamento proativo e autodisciplina na busca de seu desenvolvimento.

Conforme afirma Passarelli (2007), o fato das tecnologias estarem disponíveis não significa que elas serão utilizadas. É necessário saber usá-las de forma apropriada em termos de prática pedagógica para evitar que ocorra simplesmente a transferência do modelo pedagógico tradicional empirista⁴ para o ambiente virtual de aprendizagem sem uma mudança significativa na abordagem metodológica.

Também é necessário repensar no material a ser utilizado, pois este deverá ter uma linguagem diferenciada para poder guiar o aluno ao longo dos estudos. Uma linguagem mais próxima, explicativa e que faça referências a outras fontes.

Com relação a forma de apresentar o material no AVA podemos ir além da postagem de textos, vídeos e fóruns, recursos bastante utilizados e por muitas vezes repetidos sistematicamente sem maiores variações. Por várias vezes são esquecidos o wiki, o questionário, indicação de links, chat e glossário.

É provável que os professores não saibam manejar todas estas opções, o que serve de alerta para uma possível capacitação a fim de não tornar as aulas monótonas e repetitivas, onde os recursos acabam sendo subutilizados pelo despreparo das pessoas que estão responsáveis pelas disciplinas.

É importante também diferenciar um curso on-line de aulas oferecidas on-line, ambos tem características bastante específicas. Os cursos on-line disponíveis no mercado são caracterizados por aulas em vídeo, com explicação do conteúdo, resolução de atividades e bateria de exercícios.

As aulas on-line são aulas oferecidas com horário marcado, material personalizado, dúvidas também tiradas em tempo real (momentos síncronos) e explicações diretamente para o aluno. A diferença é que cada um está vendo o outro por uma tela, não posicionando-se lado a lado no mesmo ambiente.

Concordamos com Fantin (2015, p. 445) que

a inserção de tecnologias nas escolas não é suficiente para desencadear processos transformadores nas práticas pedagógicas, por isso a necessidade de pensar processos inovadores que permitam romper com certos paradigmas da educação e analisar as práticas didáticas em diálogo com outros espaços.

Nesta perspectiva, este trabalho teve por objetivos: abordar como se desenvolveram as aulas on-line de idiomas; analisar como era a interação entre professor e aluno; e delinear como

foram se estabelecendo os novos paradigmas na EAD. Para isto, foi necessário acompanhar o trabalho de uma professora que oferece aulas de idiomas on-line por um mês, observar o desenvolvimento das aulas e dos materiais utilizado; e perceber como ocorre a interação entre ela e os alunos e a dinâmica das aulas.

Durante o acompanhamento das aulas, foi possível perceber que a interação entre professor e aluno era muito semelhante à aula presencial, existe o contato visual, o auditivo, faltando apenas o físico e o olfativo. As principais mudanças percebidas foram no material, no desenvolvimento das referências para a explicação, nas formas de correção das atividades (síncronas e assíncronas) e o material pode ser enviado por e-mail ou a partir de uma rede social.

Considerações Finais

Espera-se que este trabalho possa contribuir para a diminuição do preconceito diante do oferecimento de cursos na modalidade a distância, uma vez que a eficácia dos mesmos podem ser iguais ou até melhores que os presenciais devido as formas de trabalho possíveis, a partir dos recursos tecnológicos disponíveis e a mediação docente.

É necessário também perceber que o desenvolvimento do material deve ser adequado à modalidade trabalhada e não simplesmente se utilizar o mesmo para ambas as modalidades. As formas de interação são variadas e o aluno não se sente sozinho uma vez que as aulas são com horário marcado e as dúvidas podem ser sanadas durante a chamada de vídeo ou após por e-mails, mensagens pelo Facebook ou no provado, de acordo com a forma que o aluno melhor se adaptar.

É possível perceber que na EAD tanto o perfil do alunos quanto o do professor são bem diferenciados que nas aulas presenciais, pois necessitam de domínio no manuseio de outros recursos, em sua maior parte digitais.

A formação continuada do docente é crucial para que o estudante também possa ser orientado com relação ao uso, não aleatoriamente, mas de maneira crítica e reflexiva, dos recursos que são utilizados nesta modalidade. Aprendendo não só o conteúdo, mas também a melhor forma de buscar as informações necessárias para a sua aprendizagem ao longo da vida.

Referências

ALONSO, Myrtes. **Uma tentativa de redefinição do trabalho docente**. São Paulo: 1994.

BEHRENS, M. A.; ALCÂNTARA, P. R., TORRES, P. L.; MATOS, E. L. M. **A Prática docente e as mídias educacionais: convergências e divergências**, 2007.

- BELLONI, Maria L. **Educação a distância**. 4. ed, Campinas: Autores Associados, 2006.
- BOMFIN, David F. **Pedagogia no treinamento: correntes pedagógicas no ambiente de aprendizagem nas organizações**. 2. ed. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2004.
- FANTIN, Monica. **Novos paradigmas da didática e a proposta metodológica dos episódios de aprendizagem situada, EAS**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 443-464, abr./jun. 2015.
- GUBERT, Raphaela L.; MACHADO, Mércia F. R. C. **A prática docente e o novo paradigma educacional virtual**. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. 2009.
- KENSKI, V. M. **Novas tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente**. Revista Brasileira de Educação, n. 8, maio, 1998, p. 58-71.
- MOORE, M. G; KEARSLEY, G. **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.
- MORAES, Maria Candida. **O paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas**. Em Aberto, Brasília, n.70, abr-jun. 1996.
- MORAN, José Manuel. **Perspectivas (virtuais) para a educação**. *Mundo Virtual*. Cadernos Adenauer IV, nº 6. Rio de Janeiro, Fundação Konrad Adenauer, abril, 2004.
- NÓVOA, António. **A formação da profissão docente**. Universidade de Lisboa. 1992. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/12424596.pdf>>. Acesso em 15 de fev. 2019.
- PASSARELLI, Brasilina. (Org.) **Cibercultur@, comunidades e relações de poder: uma produção coletiva**. São Paulo: Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo – ECA/USP, 2007.
- RAMAL, A. C. **Internet e Educação. 2001**. Disponível em: <<http://www.instructional design.com.br>>. Publicado na Revista Guia Internet.Br, Ediouro, n.º4, 1996b.
- SANTOS, Katia E. E. dos; MAITO, Viviane P.; TORRES, Patrícia L. **Quebrando paradigmas na educação a distância**. 2011. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2011/cd/113.pdf>>. Acesso em: 20 de fev. 2019.
- SANTOS, Robson A. dos; OLIVEIRA, Suzana Ribeiro L. de. **Paradigma educacionais e suas influências na formação e na prática pedagógica de professores**. Revista Interface, Edição nº 10, dezembro de 2015 – p. 251-261.
- SANCHO, J. M. (org.) **Para uma tecnologia educacional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- VERGARA, Sylvia Maria. **Estreitando relacionamentos na educação a distância**. Cadernos EBAPE.BR. Edição especial PDCA, 2006.

EDUCAÇÃO EM FOCO: OS ECOS DAS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Anderson da Silva Pereira¹
Christine Tayse Gomes de Barros²
Ana Carolina Faria Coutinho Gléria³

Resumo: O trabalho docente exige do professor, em sua prática efetiva, a adoção de ações de ensino e avaliação que ecoam a presença, mesmo que de forma indireta e implícita, das chamadas tendências pedagógicas (LIBÂNEO, 2014), considerando que a prática escolar possui condicionantes sociopolíticos que delimitam e constituem o professor (como mediador de conhecimento e sujeito social) e seu ambiente de trabalho. O papel da escola, os conteúdos de ensino, os métodos, o relacionamento professor-aluno, os pressupostos de aprendizagem e a manifestação na prática escolar estão intimamente ligados em uma relação homogênea, mas, a depender de cada tendência, a perspectiva de cada fator é distinta. Professores diferentes, aulas diferentes, alunos diferentes, tendências pedagógicas igualmente diferentes. Quais as implicações da presença dessas tendências no processo de ensino e aprendizagem? Tendo isso em vista, essa Pesquisa Qualitativa (LÜDKE E ANDRÉ, 1986) tem como objetivo identificar essas tendências pedagógicas em uma aula de Língua Portuguesa de uma turma do Ensino Fundamental II da cidade de Maceió-AL e refletir sobre as implicações dessas tendências no processo de ensino e aprendizagem. Para essa reflexão, buscamos suporte teórico em discussões acerca das relações entre a prática escolar e as tendências pedagógicas, abordando as suas possibilidades de ensino (LIBÂNEO, 2014) e nos pressupostos dos métodos de avaliação da aprendizagem (LUCKESI, 2011). Os dados coletados mostram que, se em um primeiro momento evidenciamos a presença de apenas uma tendência, o que poderia caracterizar toda a aula do professor seguindo aquele determinado pressuposto teórico, em outro momento, encontramos uma tendência distinta da anterior, provando que a prática docente do professor é constituída de ecos de mais de uma tendência pedagógica e que o ensino e aprendizagem, colocados em xeque, dialogam com esse misto teórico.

Palavras-chave: Tendências pedagógicas, Ensino e Aprendizagem, Avaliação.

Introdução

Considerando que vivemos em um mundo de constantes mudanças, o fazer docente também sofre influência e alterações em suas práticas escolares. Com isso, o conhecimento das tendências pedagógicas se faz vital, pois elas compõem um panorama histórico da educação em

¹ Graduando em Letras – Português pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas. E-mail: andersonpereira97@outlook.com.

² Graduanda em Letras – Espanhol pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas. E-mail: christinetayse@gmail.com.

³ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco; professora adjunta da Universidade Federal de Alagoas. E-mail: carolina@cedu.ufal.br.

nossa sociedade, funcionando como instrumento de análise para o professor refletir e ter um melhor desenvolvimento em suas práticas na sala de aula.

Tendo isso em vista, esta pesquisa surgiu a partir de reflexões acerca da presença das tendências pedagógicas no âmbito do trabalho docente e como, dentro desse viés, o ensino e a aprendizagem são pautados.

Dito isso, questionamos as implicações da presença dessas tendências no processo de ensino e aprendizagem, objetivando identificar essas tendências pedagógicas em duas aulas de Língua Portuguesa de uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental II da cidade de Maceió-AL e suscitar reflexões sobre as implicações dessas tendências no processo de ensino e aprendizagem.

Para tanto, a geração de dados deste trabalho se deu por dois instrumentos: observação dos pesquisadores em duas aulas de Língua Portuguesa na turma selecionada e a análise de diário e nota de campo escritos nas duas aulas pelos pesquisadores durante o período de observação.

Em um primeiro momento, apresentaremos as tendências pedagógicas, o que são e sua importância, a partir das discussões de Luckesi (2011) e Libâneo (2014). Em seguida, mostraremos a metodologia empregada, partindo para a análise dos dados. Por fim, apresentaremos uma conclusão sucinta dos resultados, colocando a educação em foco e discutindo as influências e os ecos dessas tendências no âmbito escolar.

Abordagem teórica

Luckesi define as tendências pedagógicas como “as diversas tendências teóricas que pretenderam dar conta da compreensão e orientação da prática educacional” (LUCKESI, 2011, p.71). Para o autor, é por meio dessas tendências que é possível aprofundar a compreensão da articulação entre filosofia e educação, em que, de forma genérica, é compreendida pela perspectiva redentora, sendo essa traduzida pelas pedagogias liberais, e a perspectiva transformadora, direcionada às pedagogias progressistas. Luckesi salienta a importância dessas discussões na prática docente, pois, segundo ele, “permite cada professor situar-se teoricamente sobre as suas opções, articulando-se e autodefinindo-se” (LUCKESI, 2011, p.72).

Dentro desse mesmo viés, José Carlos Libâneo (2014), em *Tendências pedagógicas na prática escolar*, apresenta a relação entre a prática escolar e as tendências pedagógicas, abordando as possibilidades de aprendizagem dentro dessas diferentes tendências na prática docente.

O autor, utilizando-se como critério a posição que essas tendências adotam em relação às condições sociopolíticas da escola, as classifica em liberais, estruturadas em: tradicional, renovada

progressivista, renovada não-diretiva e tecnicista. E em Pedagogia progressista, dividida em: libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos.

Na tendência tradicional, os métodos do professor não levam em conta a realidade do aluno. O que prevalece em sala é a palavra do professor, não existe a troca de informações, e muito menos a palavra do aluno. Ele passa suas informações e conteúdos, e espera que o aluno aprenda da forma que lhe foi passada. O aluno passa a ser um depósito de conteúdos e informações. A relação é apenas de transferência de aprendizagem. Na tendência Tecnicista, o papel principal da escola é produzir alunos competentes para o mercado de trabalho, sem se preocupar com as mudanças sociais, os métodos de ensino passam a ser transmissões e recepções de informações e conteúdos.

A tendência renovada trata da ideia de que a educação vem de um processo interno, a escola continua preparando o aluno para assumir um papel na sociedade, porém adaptando suas necessidades ao meio social. Enquanto a tendência liberal estava focada no professor, a renovada está centrada no aluno, propondo um ensino que valorize a autoeducação. Como o foco está no aluno, o professor passa a ser um facilitador da aprendizagem e a escola promove o autodesenvolvimento, com o aluno buscando por ele mesmo o conhecimento.

Em relação a pedagogia progressista, Libâneo afirma que as tendências libertadora e libertária tratam de uma idealização do professor antiautoritário. O autor enfatiza que aprender é um ato de conhecimento da realidade concreta. Essas tendências dão mais valor ao processo de aprendizagem em grupo, do que aos conteúdos de ensino. Com a prática de atuação não-formal, o importante passa a não ser a transmissão de ensino, e sim como um grupo de discussões, com troca de experiências e informações. A relação professor-aluno é embasada em ambos como sujeitos do conhecimento, eliminando totalmente o autoritarismo em sala. Na tendência Libertária as matérias são colocadas como método de ensino, porém, sem exigências, são vistas como um instrumento mediador, pois o importante é o conhecimento resultante das experiências vividas no grupo.

A tendência crítico social, diferente das outras progressistas, consiste na atuação da escola na preparação do aluno para o mundo, construindo o princípio da aprendizagem a partir do que o aluno já sabe. A escola serve como mediadora entre o aluno e o social, estimulando o saber elaborado e dando acesso do aluno aos conteúdos. Buscando despertar outros interesses de aprendizagem, estimulando o esforço com conteúdos e modelos parecidos com experiências vividas pelos próprios alunos, visando assim a participação ativa em sala.

É importante ressaltar que, para Libâneo,

É necessário esclarecer que as tendências não aparecem em sua forma pura, nem sempre são mutuamente exclusivas, nem conseguem toda riqueza da prática concreta. São, aliás, as limitações de qualquer tentativa de classificação. De qualquer modo, a classificação e descrição das tendências poderão funcionar como instrumento de análise para o professor sua prática em sala de aula (LIBÂNEO, 2014, p. 21).

Metodologia

Tendo em vista essas considerações preliminares, para a efetivação desse trabalho, a metodologia utilizada emprega uma Abordagem Qualitativa de Pesquisa (LÜDKE E ANDRÉ, 1986), abordagem essa que não tem como base a quantificação para a análise dos fenômenos, mas preocupa-se com a qualidade dos fenômenos, ou seja, como são esses fenômenos, como eles ocorrem, objetivando estudar os processos, isto é, não parte de uma visão pontual de um fenômeno, mas de uma visão de como ele se desenvolve na situação.

De acordo com Lüdke e André (1986), empregar esta perspectiva significa “promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas, sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado dele.”(p. 1)

Tendo adotado essa perspectiva de pesquisa, a geração de dados desse trabalho foi realizada da seguinte forma:

- a) Observação dos pesquisadores em duas aulas de Língua Portuguesa do 8º ano do Ensino Fundamental, de uma escola municipal pública de Maceió-Al;
- b) Análise de diário e nota de campo escritos nas duas aulas pelos pesquisadores durante o período de observação.

Análise dos dados

A turma que foi analisada era composta de 23 alunos, sendo 12 meninas e 11 meninos. A professora de Língua Portuguesa, com em média 40 anos, estava abordando com o livro didático o gênero textual “Narrativa mítica”. Eis, abaixo, trechos da nota de campo e do diário reflexivo produzidos durante essa aula, pelos pesquisadores:

Trecho 1

“A professora retorna para a sala, iniciando a aula. Nesse momento, ela organiza as filas das carteiras, dizendo que todos os alunos que estavam sentados na parte de trás da sala, sem exceção, ocupem os lugares da frente.”

Trecho 2

“A professora realiza a frequência escolar e, em seguida, faz uma breve retomada com a turma do que foi visto na aula passada.”

Trecho 3

“Ela faz uma leitura em voz alta de um texto sobre narrativa mítica, encontrado no livro didático. Enquanto lê, a professora não faz pausas para perguntar para os alunos se eles conhecem alguma mitologia, mito, deuses ou qualquer outra coisa relacionada ao texto. Ela apenas faz sozinha toda a leitura do texto com o livro didático.”

Trecho 4

“A professora realiza outra leitura em voz alta, agora do mito “Perseu e Medusa” e, notando que uma aluna está conversando, a questiona sobre a diferença entre pintura e escultura.”

Trecho 5

“Terminadas as leituras, a professora pede que os alunos respondam no caderno a primeira questão de interpretação do texto “Perseu e Medusa”.

Trecho 6

“Todas as respostas do exercício são feitas oralmente pela professora e em alguns momentos, ela tenta criar um diálogo com os alunos para construir junto com eles algumas das respostas. ”

Trecho 7

“A professora, percebendo a recorrência do uso incorreto entre os alunos do ‘se’ e ‘me, explica brevemente a diferença e as situações do uso correto dos dois termos, tentando trazer os usos de cada termo na utilização dos mesmos pelos alunos no cotidiano.”

Trecho 8

“A professora faz uma espécie de resumo com os alunos sobre o que eles tinham visto na aula de hoje sobre narrativas míticas, enfatizando para eles a importância de que eles, diariamente, se façam a pergunta “O que eu aprendi hoje?” em todas as disciplinas.”

No trecho 1 percebemos nitidamente uma clara predominância da autoridade da professora. Ela, após entrar em sala, diz que os alunos, sem exceção, que estavam sentados na parte de trás, se sentassem todos à frente, deixando nítida a sua postura de superioridade, que pode dizer algo e os alunos podem somente acatar, sem nenhum argumento contrário. Vemos aí,

uma presença da tendência liberal tradicional, em que o relacionamento professor-aluno é predominante a autoridade do professor, exigindo uma atitude receptiva dos alunos.

Essa tendência predomina nos trechos 2, 3, 4 e 5. No trecho 2, a professora faz uma retomada do conteúdo da aula anterior, como uma forma de preparar o aluno, fazendo, assim, uma recordação da matéria, numa repetição de conceitos. No trecho 3, ela domina toda a leitura do texto, demonstrando sua posição maior e sem construir qualquer diálogo com a turma. No trecho 4, percebemos que a professora, quando nota que a aluna estava conversando, tenta punir a mesma fazendo uma pergunta. Nesse momento, a professora demonstra que o conteúdo imposto e a punição pela falta de silêncio, são o meio mais eficazes para assegurar a atenção e o silêncio. Por fim, no trecho 5, evidenciamos aquela metodologia tradicional, tomando o livro didático como personagem principal da aula e a resolução de exercícios como um método eficaz de compreensão de conteúdos.

Nesses trechos, os métodos da professora são baseados na exposição verbal da matéria, sendo essa exposição feita tão e somente por ela. Apenas a professora faz a leitura do texto, sem abrir espaço para contribuições dos alunos e dá ênfase, após a leitura tendo sido concluída, para a realização de exercícios encontrados no livro didático.

Em contrapartida, observamos nos trechos seguintes algo que nos chama bastante atenção. Até o presente momento, poderíamos classificar essa aula como um grande exemplo da tendência liberal tradicional. Todos os dados anteriores nos levavam a crer nessa conclusão. Porém, a partir do trecho 6, evidenciamos a presença de outra tendência teórica. No trecho 6, vemos uma tentativa da professora de estabelecer um diálogo com os alunos no momento da resolução das questões do exercício, através de um método de construção de resposta, não a entregando de bandeja ao aluno, mas tentando construir uma resposta junto com ele. No trecho 7, quando a professora nota a recorrência de uma inadequação ortográfica entre os termos “me” e “se” por grande parte da turma, toma essa situação como uma espécie de sondagem e discute com eles os usos dos termos, trazendo o uso real desses termos, utilizados pelos alunos no seu cotidiano, na sua realidade, na sua vida e não como algo isolado de uma regra gramatical. Do mesmo modo, no trecho 8, ao dar uma espécie de resumo geral do que foi feito até aquele momento da aula, falou sobre a importância dos alunos se questionarem sobre o que estão aprendendo em todas as disciplinas.

Encontramos, então, uma controvérsia? Talvez, mas essa análise nos permitiu concluir uma outra reflexão, considerando que em uma sala de aula, não há somente uma única voz, mas várias e que, desse modo, encontramos ecos de mais de uma tendência teórica e pedagógica

Conclusão

Ao adentrarmos no ambiente natural de sala de aula, percebemos que o trabalho docente exige do professor, em sua prática efetiva, a adoção de ações de ensino e avaliação que ecoam a presença, mesmo que de forma indireta e implícita, das chamadas tendências pedagógicas, considerando que a prática escolar possui condicionantes sociopolíticos que delimitam e constituem o professor (como mediador de conhecimento e sujeito social) e seu ambiente de trabalho. O papel da escola, os conteúdos de ensino, os métodos, o relacionamento professor-aluno, os pressupostos de aprendizagem e a manifestação na prática escolar estão intimamente ligados em uma relação homogênea, mas, a depender de cada tendência, a perspectiva de cada fator é distinta. Professores diferentes, aulas diferentes, alunos diferentes, tendências pedagógicas igualmente diferentes.

Isso suscitou reflexões sobre as implicações dessas tendências no contexto do ensino e da aprendizagem. Percebemos que o professor, muito embora não tenha adotado uma tendência específica, a presença delas se torna evidente mesmo que ele não se dê conta. Seja pela sua metodologia, pelo modo como conduz sua aula, como se relaciona com seus alunos ou pelos seus métodos de avaliação. Então todo professor é adepto de uma tendência? Não necessariamente. Essa pesquisa mostrou que essas tendências existem e permeiam a prática escolar, mas que muitas vezes, uma única tendência não caracteriza toda uma aula. Há momentos em que encontramos uma, no momento seguinte identificamos outra. Com isso, o ensino e aprendizagem são pautados por essa mescla de presenças múltiplas de tendências.

Os dados coletados mostram que, se em um primeiro momento evidenciamos a presença de apenas uma tendência, o que poderia caracterizar toda a aula do professor seguindo aquele determinado pressuposto teórico, em outro momento, encontramos uma tendência distinta da anterior.

Desse modo, podemos concluir que a prática docente do professor é constituída de ecos de mais de uma tendência pedagógica e que o ensino e aprendizagem, colocados em xeque, dialogam com esse misto teórico.

Referências

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública**. São Paulo: Loyola, 2014.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, E. D. A Marli. **Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas**. EPU, 1986.

REFLEXÕES INICIAIS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA

Salvia de Medeiros Souza¹
Sônia Virginia Martins Pereira²

Resumo: O presente trabalho está atrelado à temática desenvolvida por pesquisas em torno da formação inicial de graduandos dos cursos de licenciatura em Letras, no tocante à formação de professores de língua estrangeira, bem como a pesquisa sobre as relações estabelecidas entre os discursos institucionais e os discursos dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem de língua inglesa, além da problemática criada em torno do “ser professor de inglês” que emerge desses discursos. A motivação da pesquisa surgiu do interesse em compreender como professores de língua inglesa dialogam com as diretrizes e os objetivos preconizados pelas ementas do curso de Letras, no tocante às concepções teóricas e didático-metodológicas para o ensino do inglês de que modo favorecem a construção das competências necessárias ao desempenho profissional dos graduandos. O estudo, ainda incipiente, visa à elucidação do questionamento: como os discursos dos professores de língua inglesa refletem suas concepções e escolhas teórico-metodológicas no processo de formação de futuros professores? Em consequência, apresenta como objetivo analisar como tais refletem concepções teóricas e didático-metodológicas refratando no discurso dos discentes sobre o processo de formação inicial de professores de língua inglesa. A análise será realizada a partir dos estudos dialógicos que motivaram o nascimento da Análise Dialógica do Discurso (ADD), por meio dos conceitos de dialogismo (BAKHTIN, 2015; FIORIN, 2016), enunciado concreto (BRAIT; MELO, 2005), heteroglossia (VOLOCHÍNOV, 2013), axiologia e discurso reportado (FARACO, 2009), tomados como categorias de análise do *corpus* em estudo.

Palavras-chave: Discursos; Formação inicial; Professor de inglês.

Introdução

Esta pesquisa, ainda em andamento, foi motivada pelo interesse em verificar como os professores das disciplinas de Língua Inglesa dialogam com as diretrizes e os objetivos preconizados pelas ementas, no tocante às concepções teóricas e didático-metodológicas voltadas para a sala de aula, e de que forma favorecem a construção das competências necessárias ao desempenho dos futuros profissionais, graduandos do Curso de Licenciatura em Letras Português – Inglês e suas respectivas literaturas, ofertado desde o primeiro semestre de 2009³, na

¹ Graduanda em Letras Português/ Inglês e suas respectivas literaturas pela UFRPE/ UAG. E-mail: salviamsouza@gmail.com.

² Docente do Curso de Letras Português/ Inglês e suas respectivas literaturas pela UFRPE/ UAG. E-mail: soniaauag@gmail.com.

³ No total, doze turmas concluíram o curso na instituição a contar do segundo semestre de 2012 até o primeiro de 2018.

modalidade presencial, no turno noturno, com uma entrada por semestre (40 vagas), pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), na Unidade Acadêmica de Garanhuns (UAG).

A referencial licenciatura é composta por quatro (4) eixos⁴ de estudo: 1) Fundamentos e Aprofundamento em Estudos Linguísticos e Textuais e Práticas de Ensino em Língua Portuguesa; 2) Fundamentos e Aprofundamento em Estudos Linguísticos e Textuais em Língua Inglesa; 3) Fundamentos e Aprofundamento em Estudos Literários e 4) Fundamentos e Aprofundamento em Estudos da Educação, Humanísticos e Tecnológicos; destina-se a graduar professores que estejam aptos para o ensino dos dois idiomas e suas literaturas para o Ensino Médio e anos finais do Ensino Fundamental. O licenciado, nos oito (8) períodos do curso, deve compreender os fatos da língua (e das linguagens) e investigá-los por meio da análise de teorias, sua aplicação a problemas e ao ensino e aprendizagem⁵.

Como foco investigativo, destacamos o eixo Fundamentos e Aprofundamento em Estudos Linguísticos e Textuais em Língua Inglesa configurado como objeto de estudo da pesquisa. Propusemos, então, ao longo do desenvolvimento da pesquisa, elucidar os seguintes questionamentos: como os discursos dos professores das disciplinas de língua inglesa refletem suas concepções e escolhas teórico-metodológicas no processo de formação de futuros professores? De que forma o discurso institucional representado pelas ementas é encarado nesses discursos? Como esses discursos perpassam o dizer dos discentes no processo de formação de professores de Língua Inglesa?

Os principais componentes do *corpus* da pesquisa, que contribuíram para respondermos às questões mencionadas, foram: questionários aplicados aos docentes que lecionam essas disciplinas e aplicação de questionário aos discentes de todos os períodos do curso que cursaram e/ou estavam cursando as disciplinas do eixo em destaque.

Nosso objetivo geral é analisar como os discursos institucional e docente refletem concepções teóricas e didático-metodológicas refratando no discurso dos discentes o processo de formação inicial de professores de língua inglesa.

Os objetivos específicos são: a) identificar as manifestações do discurso reportado nos enunciados de docentes e discentes sobre concepções teórico-metodológicas e escolhas didáticas para a formação do professor de inglês; b) compreender de que forma o discurso institucional materializado nas ementas das disciplinas, atravessa o discurso docente e qual avaliação do professor sobre esse discurso oficial; e c) relacionar elementos do discurso das ementas e dos

⁴ Eixos elencados no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras, da Unidade Acadêmica de Garanhuns, da UFRPE, Resolução N° 236/2012.

⁵ Texto baseado no objetivo do Curso de Licenciatura em Letras da UFRPE/ UAG, disponível em: <<http://ww3.uag.ufrpe.br/content/licenciatura-em-letras>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

professores que são efetivados nas disciplinas considerando o dizer dos professores em formação inicial.

A análise do *corpus* coletado foi realizada a partir dos estudos dialógicos que motivaram o nascimento da Análise Dialógica do Discurso (ADD). Num primeiro momento, é preciso destacar que, de acordo com Brait (2005, p.14), nas pesquisas que se apoiam no arcabouço teórico-metodológico da teoria dialógica “não há categorias *a priori*, aplicáveis a textos e discursos [...]” Logo, ainda que tenha sido importante o estudo anterior de algumas noções da ADD, não foram estabelecidas categorias prévias de análise, nem conceitos fixos, mas fizemos um apanhado prévio das coordenadas teóricas que sustentariam as reflexões para chegarmos às que seriam utilizadas na análise: **enunciado concreto** (BAKHTIN, 2015a; BRAIT; MELO, 2005), **heteroglossia** (ZANDWAIS, 2009; FARACO, 2009), **dialogismo** (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014; BAKHTIN, 2015b; FIORIN, 2016), **axiologia** (VOLOCHÍNOV, 2013; FARACO, 2009) e **discurso reportado** (FARACO, 2009). Essas noções serão discutidas no tópico a seguir.

Para esse artigo, mostraremos algumas considerações preliminares sobre os dados coletados. Além desta introdução, contemplamos algumas noções teóricas da ADD, em seguida uma análise prévia e, por último, algumas considerações preliminares.

Análise Dialógica do Discurso: noções teóricas

Considerando que, para Bakhtin (2015a; 2015b), os três fatores que compõem o enunciado são o *horizonte espacial comum* dos sujeitos, *conhecimento/ compreensão* comum da situação pelos mesmos sujeitos e sua *avaliação comum dessa situação*, os enunciados concretos de docentes e discentes e os do discurso institucional foram tomados como materialidade discursiva para o estabelecimento dos elos dialógicos entre os discursos, em suas aproximações e em seus distanciamentos em relação às representações e concepções que delineiam o perfil do professor de inglês. O entrecruzamento de vozes considera os posicionamentos de estudantes e professores universitários, tendo em vista que os dois grupos têm o ensino e a aprendizagem de língua inglesa como ponto comum, além de ambos os segmentos terem diferentes formas de avaliar esses processos, de acordo com a posição que assumem.

Através dessa situação (nível micro), o horizonte espacial comum de professores e alunos, podemos dizer que os dois grupos estabelecem uma relação dialógica no processo de produção de seus enunciados dentro do contexto espacial-temporal no qual estão inseridos, ou seja, os processos de formação inicial de professores de inglês e, igualmente, os processos de formação

continua dos profissionais atuantes como professores de língua inglesa, na Universidade, como lembra Tardif (2002), os saberes da experiência profissional vão compondo o repertório formativo dos professores. De um lado, os professores recuperam suas experiências profissionais e como estudantes, assim como os alunos recuperam sua bagagem anterior em outros contextos para a composição de sua formação profissional. São os diálogos, as vozes sociais que constituem os sujeitos em suas mais diversificadas atividades humanas.

Quando falamos em dialogismo, destacamos primeiramente a heterogeneidade, ou seja, quando um enunciado é construído, duas posições são reveladas: uma que é retomada e outra que é construída a partir da primeira. Além disso, a estrutura composicional dialógica incorpora vozes de sujeitos que são incorporadas aos enunciados. Os professores são sujeitos do dialogismo e se constituem axiologicamente (de acordo com seus próprios índices sociais de valor e suas posições ideológicas) na e pela linguagem a partir do modo como se expressam no momento que estabelecem comunicação com os demais sujeitos em seu ambiente de trabalho: sejam eles os aprendizes, coordenadores, diretores, colegas de profissão e os demais funcionários. Assim como os estudantes que se relacionam com os mesmos sujeitos em uma posição distinta.

Esses sujeitos emitem enunciados que são refratados axiologicamente a partir das diferentes vozes sociais (heteroglossia/ plurilinguismo) e sua dialogicidade nas mais diversas manifestações. Alguns dos aspectos plurilinguísticos da formação inicial são os âmbitos *linguístico, pedagógico e personalístico*, como destaca Volpi (2001), que devem ser desenvolvidos ao longo do processo. Na medida em que docentes e discentes se inserem no contexto universitário, paulatinamente são expostos aos âmbitos mencionados e tais âmbitos correspondem a um universo de possibilidades enunciativas. Esse universo não será completamente absorvido pelos sujeitos sem que haja um filtro, e este é o estilo de cada um com suas próprias escolhas que são encarregadas de refratar essas vozes. Uma vez em contato com as diferentes vozes e exercitando sua compreensão sobre elas, os sujeitos poderão evidenciar suas posições valorativas (axiológicas) retomando diferentes discursos em qualquer situação de enunciação.

O instrumento que auxilia na análise dos enunciados é o discurso reportado, as citações diretas e indiretas dos enunciados emitidos pelos sujeitos, através dele uma nova enunciação é criada: como uma enunciação sobre outra. No discurso reportado, a palavra do outro está em evidência, no entanto, se estabelece uma relação ativa entre esse discurso e o discurso que reporta.

A partir dos conceitos que consideramos, iniciaremos uma análise prévia, descrevendo identificando as diferentes vozes sociais retomadas por docentes e discentes a partir da expressão de suas posições axiológicas sobre concepções teórico metodológicas e escolhas didáticas

voltadas para a formação do professor de inglês na licenciatura dupla em Letras (português/inglês).

Saberes e conhecimentos da docência: onde as vozes de docentes e discentes se entrecruzam

A pesquisa vem sendo desenvolvida a partir da análise das ementas do Curso de Letras e de questionários aplicados para docentes e discentes do referido curso. Aqui nos ateremos às informações referentes à aplicação do questionário, em seguida apresentação e análise prévia de alguns dados.

Os professores respondentes do questionário foram aqueles que ministram as disciplinas de Língua Inglesa I, Língua Inglesa II, Língua Inglesa III, Língua Inglesa IV e Língua Inglesa V. Ao todo são três, sendo dois deles responsáveis por duas disciplinas e um responsável por apenas uma das que foram acima mencionadas.

O questionário para docentes de língua inglesa, dividido em duas partes, contendo 13 perguntas ao todo, foi enviado aos professores por e-mail, já o questionário para os discentes, continha 11 (onze) perguntas, foi enviado por meio do *Messenger* (aplicativo vinculado ao *Facebook*) e pelo *WhatsApp* por meio de mensagens individuais e através do compartilhamento em grupos que reúnem alunos/as de cada período do Curso. As respostas de ambos os questionários foram coletadas e elencadas em gráficos (perguntas objetivas) e listas (perguntas dissertativas) automaticamente gerados pelo *Google Docs*.

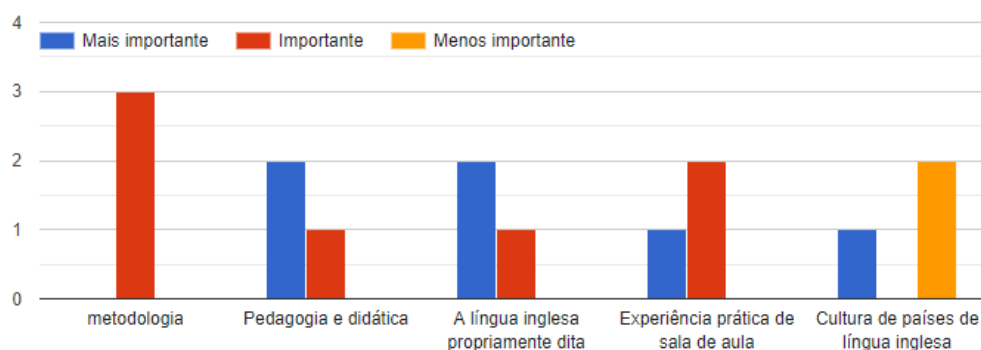
Para que, por meio do formulário, pudéssemos observar a valoração dada a diferentes elementos relacionados à formação inicial, dispomos de três termos/expressões, que se constituíram em “índices de valor”, para que os docentes e discentes refletissem no momento de resposta: “mais importante”, “importante” e “menos importante”, em questões objetivas, nas quais, cada alternativa poderia apresentar somente um dos critérios valorativos mencionados.

Devido à brevidade do gênero artigo e ao fato de que os dados são ainda embrionários, faremos uma análise prévia da seguinte questão, presente tanto no questionário dos discentes como dos docentes:

Na sua opinião, que conhecimentos devem ser "dominados" pelo professor de inglês, no contexto da educação básica, o alvo da formação da Licenciatura em Letras?

Os professores, ao serem questionados sobre os conhecimentos que devem ser dominados pelo professor de inglês na Educação Básica, destacam que os elementos mais importantes, na resposta dada pelos professores foram os que seguem, como demonstra o gráfico 1: “pedagogia e didática” e “a língua inglesa propriamente dita”. Em segundo lugar: “metodologia” e experiência prática de sala de aula”. Um dado interessante a ser mencionado é que “cultura de países de língua inglesa” foi o aspecto considerado menos importante, para dois dos professores respondentes; no entanto, um dos professores mostrou uma opinião contrária em relação a esse aspecto, chegando a considerá-lo com um dos mais importantes, como vemos no gráfico 1.

Gráfico 1



A partir dessa questão, compreendemos que, prioritariamente devem ser construídos o conhecimento linguístico e o conhecimento pedagógico durante a graduação, segundo os professores.

Volpi (2001) destaca a necessidade de que durante a formação, o futuro professor esteja aberto a refletir sobre diversos aspectos no *âmbito linguístico*:

[...] o preparo específico nas diferentes áreas do conhecimento que venham a permitir ao futuro docente a obtenção de uma *base teórica* para desenvolver seu trabalho [...] com competência e seriedade (VOLPI, 2001, p. 130).

Já o *âmbito pedagógico* enfoca:

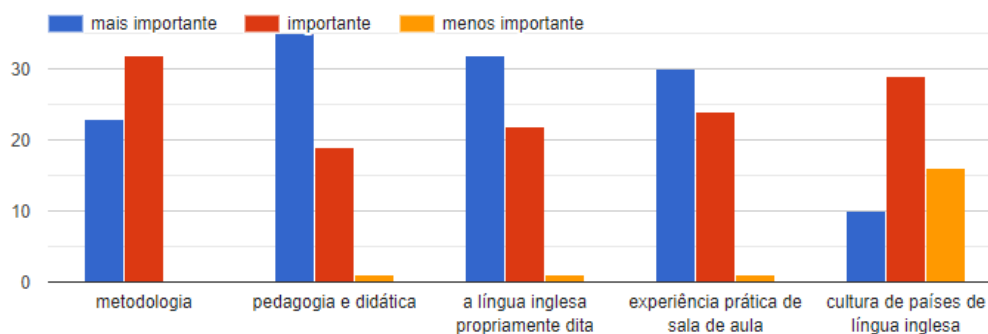
[...] a integração dos conhecimentos teóricos à prática docente, ou seja: levar o futuro docente a aplicar de forma coerente seus conceitos sobre o que é falar uma língua e o que é aprendê-la.

Este âmbito abrangeria, por um lado, didática e metodologia, compreendendo os conhecimentos sobre as bases teóricas da didática de qualquer disciplina e a sua aplicação ao ensino da língua estrangeira bem como conhecimentos sobre a didática específica de língua estrangeira (VOLPI, 2001, p.131).

Já os discentes foram questionados em relação aos conhecimentos que devem ser dominados pelo/a professor/a de inglês, no contexto da educação básica, o alvo da formação da Licenciatura em Letras. Em resposta, 63% dos/as discentes respondentes consideram “pedagogia e didática” um dos conhecimentos mais importantes, seguido pela língua inglesa propriamente dita de acordo com 55% e a experiência prática de sala de aula com 54%. A metodologia foi considerada importante por cerca de 58% e a cultura de países de língua inglesa foi um dos aspectos considerados importantes por 52% dos discentes alcançados.

Um dos aspectos que se destacou quanto ao critério de menor importância foi “cultura de países de língua inglesa” com 29%. O gráfico a seguir organiza os dados por número de respondentes em cada critério:

Gráfico 2



Em termos de valoração, docentes e discentes consideram de maior importância os aspectos “pedagogia e didática” e a “a língua inglesa propriamente dita”. No entanto, é preciso destacar que o primeiro elemento ultrapassa a valoração dada pelos discentes ao segundo elemento mencionado. Ao contrário dos docentes, os discentes consideram “a experiência prática em sala de aula” um dos saberes mais importantes.

Enfatizando a valoração dos discentes em relação à experiência, podemos entender que deve haver uma articulação entre esses dois aspectos durante o curso de licenciatura visando o trabalho do futuro professor na Educação Básica. Diante disso, resta saber ainda se durante o curso essa articulação ocorre ou não de maneira satisfatória.

Considerações parciais

Identificamos, até o momento, a partir das manifestações axiológicas de docentes e discentes sobre concepções teórico-metodológicas e escolhas didáticas para a formação dos licenciados, conforme descritas nos gráficos 1 e 2, que dois aspectos fundamentais devem ser

articulados durante a graduação em Letras, período da formação inicial de professores de língua inglesa: 1) o conhecimento teórico/ linguístico da língua inglesa; 2) o conhecimento pedagógico sobre os processos de ensino e aprendizagem de uma LE, com foco na Educação Básica, principal alvo da formação de professores do Curso de Licenciatura em Letras.

Tais aspectos, que são dimensões imprescindíveis da formação docente, tanto inicial quanto continuada de professores de língua inglesa, mereceram no discurso de graduandos e docentes destaque por se constituírem em pilares dessa formação pedagógica e são valoradas, nos enunciados desses atores, de modo interligado, o que indica que não há supremacia de nenhum aspecto sobre o outro, na concepção dos sujeitos entrevistados.

Referências

- BAKHTIN, M. M.; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 16. ed. Trad.: Michel Lahud e Yara Franteschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BAKHTIN, M. M. Gêneros do discurso. _____. In: **Estética da criação verbal**. 6. ed. Trad.: Paulo Bezerra. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015a, p. 261-306.
- _____. **Teoria do Romance I: A estilística**. Trad: Paulo Bezerra. São Paulo, Editora 34, 2015b.
- BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. In: _____. (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005, p. 9-30.
- BRAIT, B.; MELO, R. Enunciado/ enunciado concreto/ enunciação. In: _____. (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005, p. 61-78.
- FARACO, C. A. **As ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola, 2009.
- FIORIN, J. L. Dialogismo. In: _____. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Contexto, 2016, p.21-65.
- TARDIF, M. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. In: _____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 56-111.
- VOLOCHÍNOV, V. N. Que é a linguagem? In: _____. **A Construção da Enunciação e Outros Ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013, p. 131-156.
- VOLPI, M. T. A formação de professores de língua estrangeira frente aos novos enfoques de sua função docente. In: LEFFA, V. J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas: Educat, 2001, p. 125-133.
- ZANDWAIS, A. **Bakhtin/ Voloshinov: condições de produção de *Marxismo e filosofia da linguagem***. In: BRAIT, B. **Bakhtin e o Círculo**. São Paulo: Contexto, 2009, p.97-116.



ISBN 978-65-86547-05-4

