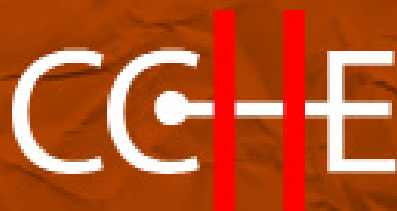




CADERNO DO COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS

ORGANIZAÇÃO:
WANDERLAN ALVES



CENTRO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E EXATAS

CAMPUS VI - POETA PINTO DO MONTEIRO

CADERNO DO COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS

Conselho Editorial

Profa. Dra. Aldinida Medeiros de Souza (UEPB)
Prof. Dr. Antonio Marcos da Silva Pereira (UFBA)
Profa. Dra. Ariadne Costa da Mata (UEPB)
Prof. Dr. Arnaldo Franco Junior (UNESP/SJRP)
Profa. Dra. Carla Alexandra Ferreira (UFSCAR)
Profa. Dra. Danielly Vieira Inô Espíndula (UEPB)
Profa. Dra. Edjane Gomes de Assis (UFPB)
Prof. Dr. Francisco Victor Macedo Pereira (UNILAB)
Prof. Dr. José Luciano de Queiroz Aires (UFCG)
Profa. Dra. Josiane Gonzaga de Oliveira (UFTM)
Profa. Dra. Josilene Pinheiro-Mariz (UFCG)
Prof. Dr. Jozefh Fernando Soares Queiroz (UFAL)
Profa. Dra. Luciene Almeida de Azevedo (UFBA)
Profa. Dra. Ludmila Mota de Figueiredo Porto (UEPB)
Prof. Dr. Marcelo Medeiros da Silva (UEPB)
Profa. Dra. Melissa Alves Baffi Bonvino (UNESP/SJRP)
Profa. Me. Raquel de Araújo Serrão (IFRN)
Profa. Dra. Rocío Serrano Cañas (UEPB)
Profa. Dra. Rosana Maria Sant'Ana Cotrim (UFG)"

WANDERLAN ALVES
(Organizador)

CADERNO DO COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS



2017



REALIZE EVENTOS CIENTÍFICOS & EDITORA LTDA.

Rua: Aristίδes Lobo, 331 - São José - Campina Grande-PB | CEP: 58400-384

E-mail: contato@portalrealize.com.br | Telefone: (83) 3322-3222

Sobre o ebook

Design da Capa *Luiz Felipe de Oliveira Ramos*

Projeto Gráfico e Editoração *Jefferson Ricardo Lima Araujo*

Ficha Catalográfica *Jane Pompilo dos Santos*

C123 Caderno do coloquio de estudos linguísticos e literários (CELL)[Livro Eletrônico]./ Wanderlan Alves (organizador). 4ª. ed. Campina Grande: Realize Editora, 2017.

11.600 kb - 693 p.: il.

Modo de Acesso: http://editorarealize.com.br/revistas/ebook_cell/index.php

ISSN 2595-0541

1. Linguística. 2. Crítica literária. 3. Poesia brasileira. 4. Letras. 5. PIBID. 6. Literatura. 7. Poeta Pinto do Monteiro. I. Alves, Wanderlan. II. Título.

21. ed. **CDD 410**

Sumário

Apresentação	6
Convidados	7
Estudos Linguísticos	87
Educação e Ensino de Língua e Literatura	246
Estudos Literários	556

Apresentação

Em sua 4ª edição, o **Colóquio de Estudos Linguísticos e Literários** (CELL) pretendeu estreitar e ampliar o diálogo acadêmico de docentes e alunos do câmpus da UEPB/Monteiro, assim como entre estes e pesquisadores e estudantes de outros câmpus da instituição e de outras instituições de ensino superior da região e de outros estados brasileiros, com vistas a constituir-se numa via de consolidação do próprio curso de Letras do CCHE, criado em 2006 na região do Cariri Paraibano. O CELL também procurou atender à demanda pela realização de eventos científico-acadêmicos na região, que se situa fora dos centros maiores do estado da Paraíba, mas atende a um raio de cerca de 150 Km e cerca de 15 municípios do interior da PB e de PE.

Nesta edição, ao CELL somou-se uma programação voltada para questões ligadas ao ensino, na área de Letras/Linguística, e o evento contemplará, também, o I Encontro de Formação de Professores em Letras do Cariri Paraibano (ENPROF), com o objetivo de promover a aproximação entre o Curso de Letras da UEPB/Monteiro e os professores da Educação Básica da região.

Nesta publicação reúnem-se textos apresentados nas sessões de comunicação oral, assim como os textos de algumas das conferências e mesas-redondas que integraram a programação.

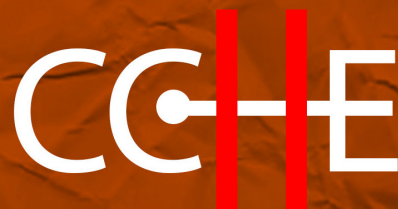
Desejamos a todos uma boa leitura.

A comissão organizadora.



CADERNO DO COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS

CONVIDADOS



**CENTRO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E EXATAS**

CAMPUS VI - POETA PINTO DO MONTEIRO

SUMÁRIO

POR QUE FICOU TÃO DIFÍCIL FAZER CRÍTICA LITERÁRIA HOJE?..... 9

Fabio Akcelrud Durão

**PRODUÇÃO DE POESIA BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA:
USO EFICAZ E INAPLICABILIDADE DOS RECURSOS DE
LINGUAGEM LITERÁRIA 21**

Amador Ribeiro Neto

**O SIGNIFICADO DO PIBID NA FORMAÇÃO DOCENTE
E DISCENTE 38**

Jacklaine de Almeida Silva

**EU E O OUTRO: PRÁTICAS CURRICULARES E DISCURSOS
SOBRE A ALTERIDADE ENTRE OS PROFESSORES DO CARIRI
PARAIBANO- PB 50**

Adeilson da Silva Tavares

**A CONSTRUÇÃO DO SER PROFESSOR NO DISCURSO DE
BOLSISTAS DO PIBID 67**

Marcelo Medeiros da SILVA

POR QUE FICOU TÃO DIFÍCIL FAZER CRÍTICA LITERÁRIA HOJE?

Fabio Akcelrud Durão

Departamento de Teoria Literária (Unicamp)

Estudar literatura hoje é algo estranho; deveria ser a coisa mais fácil, e no entanto é o troço mais complicado. Deveria ser a coisa mais fácil, porque o que é necessário é pouco, e está disponível. Para estudar literatura direito você só precisa de quatro componentes básicos: livros, tempo, boca e ouvido. Idealmente, a coisa funcionaria da seguinte maneira: a pessoa lê uma diversidade de textos, simplesmente por curiosidade, porque são interessantes e dão prazer; seja devido àquilo que as obras têm de desafiador, seja por causa das diferenças entre livros de escritores diversos ou de um mesmo autor, naturalmente surge um impulso para construir uma questão, para formular uma hipótese de leitura que organize aquilo que acontece na massa narrativa que foi absorvida, e que de outro modo permaneceria amorfa ou autocontraditória. Em sua forma proposicional mais abstrata a hipótese de leitura seria: *objeto “x” significa “y”*, onde “x” corresponde a um corpus específico e “y” àquilo que é trazido pelo leitor, e que deve “grudar” em tal corpus, como se já estivesse lá desde o começo. “Significar” aqui é um verbo que parece de ligação, mas só consegue chegar a sê-lo como resultado do trabalho interpretativo. A hipótese de leitura é aquilo que acaba fazendo a mediação entre a objetividade do universo verbal construído e os interesses particulares do indivíduo; quando bem sucedida, ela faz com que fique difícil saber o que pertence a quem, o que eu trouxe de meu para a obra e o que ela mesma fornece.¹

¹ Para uma exposição mais pormenorizada sobre a hipótese de leitura como método interpretativo, cf. F.A. Durão, “Reflexões sobre a metodologia de pesquisa nos estudos

Mas a hipótese de leitura também faz a mediação entre o leitor e alguma espécie de comunidade. Esse é o primeiro ponto importante que eu gostaria de enfatizar.

Em decorrência do entusiasmo que acompanha a articulação do problema, ou pela dúvida em relação à sua solidez, o próximo passo, que também se dá como uma consequência do anterior, é o de comentar com alguém aquilo que se refletiu. Esse é o momento da exteriorização, do tornar público – nem que o público seja somente uma pessoa. Se o texto apresenta-se como uma primeira instância de alteridade, a discussão representa uma segunda esfera, um salto para fora da relação imaginária com as obras; ela já traz consigo a necessidade da exposição, do impulso retórico que organiza o material e que incide diretamente sobre o conteúdo do que é exposto. Talvez o que faça a distinção neste modelo entre o amador e o profissional seja a presença da escrita, pois seria ela o que diferenciaria a exaltação do clube de leitura, ou da conversa de bar, do rigor da crítica publicada em papel². Mas é importante enfatizar que não há aqui uma valoração *a priori* entre essas duas modalidades de vida literária, pois é possível tanto louvar quanto atacar a exatidão e o trabalho, por um lado, ou o ardor e a espontaneidade, por outro. Biblioteca e bar constituem um campo de tensão cujo valor somente assume forma em contextos específicos, que devem ser descritos e analisados caso a caso³. Também vale notar que a fala ou escrita não precisa vir no final; pelo contrário, elas podem acompanhar cada etapa do processo e torná-lo mais intenso. Expus o processo em fases, para tentar ser mais claro, mas as etapas podem misturar-se.

Esse circuito de vida literária está mais disponível atualmente do que em períodos passados. Com o surgimento das versões de bolso, os livros tornaram-se objetos baratos, deixando de ser os artigos de

literários", in Delta. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, v. 31, p. 377-390, 2015. Disponível em: https://www.academia.edu/14955478/Reflex%C3%B5es_sobre_a_metodologia_de_pesquisa_nos_estudos_liter%C3%A1rios.

- 2 Talvez essa distinção não esteja suficientemente precisa, pois seria necessário levar em conta aquela figura do professor universitário que cativa em suas aulas, que é um mestre na oratória, mas que não escreve. Para uma apreciação positiva dos clubes de leitura, mais especificamente do *Book-of-the-Month Club*, cf. Janice Radway, *A Feeling for Books* (Chapel Hill: The University of North Carolina Press, 1997).
- 3 Por exemplo, seria possível defender que no Brasil há bares demais e bibliotecas de menos, e que nos EUA ocorre o contrário.

luxo que antes eram: como produto material, democratizaram-se. Com o advento da internet, a acessibilidade aos mais diversos textos tornou-se absurda e em alguns poucos minutos é possível baixar páginas suficientes para uma década de leitura.⁴ A conectividade proporcionada pelos computadores em rede diminuiu igualmente a distância entre o Brasil e o exterior e para quem lê em língua estrangeira a produção de outros países perdeu algo da alteridade que antes possuía; não é mais necessário ter reverência alguma por aquilo que se faz nos Estados Unidos, França ou Alemanha. O resultado de tudo isso foi um positivo esvaziamento da aura da cultura, que por sua vez modifica os objetos de dentro. Pois quando a cultura não mais se apresenta como um baluarte de valores transcendentais a ser preservados, quando não mais pode reivindicar falar pelo humano em abstrato, quando a ideia de gênio não faz mais sentido, quando não é mais preciso salvaguardar um espírito nacional – quando tudo isso ocorre, vem para o primeiro plano a *essência de artefato* das obras literárias, que por sinal com isso conquistam a liberdade de não precisar mais ser perfeitas. Algo de semelhante é perceptível com a fragilização das divisões de gêneros artísticos, o que permite misturas de objetos de proveniências diferentes, desfazendo hierarquias entre as diversas formas de manifestação artística e podendo aproximar a literatura da crítica.⁵ Hoje é plenamente possível misturar cinema com romances, quadrinhos com contos, a canção popular com a poesia. O resultado desse processo é que fica muito mais fácil apropriar-se dos textos e inseri-los em uma dinâmica viva de questionamento. Haveria, assim, ainda por cima, uma rica potencial de inserção da literatura naquele tipo de sociabilidade brasileira marcado pela informalidade, pela proximidade e facilidade no trato.

E no entanto estudar literatura hoje é a coisa mais complicada, por uma série de razões. Duas delas eu gostaria apenas de

4 “Fiz a conta certa vez do número máximo de livros que seria possível ler durante uma vida, e ele não chegou a 7.000, uma pequena parcela perante não apenas a imensa tradição literária, mas também da diversidade de campos de interesse de qualquer pessoa culta, como teatro, cinema, filosofia, psicanálise etc. É claro que isso pode ser fonte de angústia, uma versão hipersemiotizada do velho *ars longa, vita brevis*, mas também pode ter algo de libertador, justamente pela perda da pretensão de um conhecimento total. Ao invés de um desânimo da grandeza, uma felicidade da humildade.” F.A. Durão, *Fragmentos Reunidos* (São Paulo: Nankin, 2015), p. 108-109.

5 Cf. F.A. Durão, “As artes em nó”. *Alea*, 2003.

mentonar, mas não desenvolver, porque isso levaria para uma outra direção. A primeira tem uma origem social ampla e refere-se à possibilidade de que as transformações por que tem passado a cultura nos últimos 30-40 anos estejam afetando as condições básicas da experiência da literatura. Muito já se falou na ascensão de uma cultura da imagem, o *visual turn*, que estaria deslocando o mundo da letra⁶; a digitalização do mundo e a presença constante de estímulos sensoriais cada vez mais fortes também têm levado a questionamentos a respeito de um novo regime de produção signífica e a emergência de distúrbios como Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH).⁷ O complicado de lidar com esse tema é não cair em uma postura moralista e queixosa, que detectasse no presente somente decadência e regressão, que são inegáveis. Para evitar as simples lamúrias, deve-se refletir também sobre os potenciais instaurados por tudo aquilo que é traz consigo destruição. Seja como for, um segundo motivo, relacionado com o anterior, refere-se ao próprio estatuto do que é a literatura. Se tivesse mais tempo (e energia), eu poderia defender a hipótese de que o surgimento daquilo que hoje chamamos de Teoria⁸ é tanto sintoma quanto causa para uma perda de nitidez sobre o que é a literatura, que atestaria uma diminuição do interesse que ela seria capaz de gerar. É quase como se, por exemplo, diante da ficcionalização universal gerada pela propaganda, a literatura, para permanecer enfática, estivesse obrigada hoje a incorporar um material conceitual em sua tessitura, ao menos uma autoconsciência de si como coisa construída.⁹ Outro ângulo, mais empírico, para detectar o mesmo fenômeno seria perceber como estão minguando os eruditos, aqueles professores que só leem literatura, e como está proliferando a ideia de que

6 Cf. F.A. Durão, "A crise nos estudos literários, hoje". In: Inês Signorini; Raquel Salek Fiad. (Orgs.). *Ensino de língua: das reformas, das inquietações e dos desafios* (Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2012), p. 191-202.

7 Cf. Christoph Türcke, *Hyperaktiv: Kritik der Aufmerksamkeitsdefizitkultur* (München: Beck, 2012).

8 Para uma discussão mais extensa dessa nova formação discursiva, cf. F.A. Durão, *Teoria (literária) americana: uma introdução crítica* (Campinas: Autores Associados, 2011).

9 Não esquecendo de que há vários romances contemporâneos que usaram a teoria ela mesma como tema ou material de fabulação. Cf. Judith Ryan, *The Novel After Theory* (Nova York: Columbia U.P., 2012).

é necessário ter um “arcabouço teórico” para ler qualquer obra, como se fosse impossível abordar qualquer objeto diretamente.

O assunto que procurarei desenvolver aqui refere-se à perda do papel formativo da literatura e sua completa inserção, ao menos no Brasil, no mundo universitário. A socialização dos adolescentes já há bastante tempo passa completamente ao largo da literatura, que é vista como inescapavelmente associada ao ambiente escolar.¹⁰ Os veículos de socialização atuais são o esporte e a música popular, a televisão e o cinema, os videogames, ou programas da internet como o falecido Orkut ou o facebook, que, diga-se de passagem, contribuem para moldar um determinado tipo de horizonte de expectativa em relação ao que seria uma narrativa. Aqueles ambientes coletivos de debate, de convivência com a literatura – que, sem dúvida, sempre foram precários – deixaram de existir na adolescência e somente surgem na universidade. É ela que será a instituição fundamental para a manutenção da vida literária no Brasil, e basta tem em mente a fragilidade da inserção da literatura na academia (para não dizer nada da precariedade da inserção da universidade na sociedade brasileira) para perceber como sua sobrevivência é incerta. Eu me arriscaria a dizer que os estudos literários existem com a relativa força que têm devido ao fato de que custam pouco e de que se aproveitam do poder da inércia, pois eles sofrem de uma dificuldade para se justificarem no ambiente universitário tanto devido à falta de função social da literatura (para quê estudar tanto algo que não serve para nada?), quanto à tensão entre lógica interpretativa e a démarche científica, que tentarei expor em seguida. Na parte das perguntas poderemos ampliar a discussão para o contexto mais geral no qual isso ocorre, o lugar Letras das humanidades no Brasil, a proximidade institucional entre literatura e linguística e seus efeitos, a política de abertura de novos cursos, a pressão pedagógica sobre a literatura etc.. Porém meu interesse agora é pensar um pouco sobre como determinados aspectos da vida acadêmica

10 Vale a pena, neste contexto, mencionar *Behind the beautiful forevers* (NY: Random House, 2012), de Katherine Boo, que apresenta um quadro tão desolador que parece cômico. Manju, a única favelada de Annawadi a fazer faculdade, tem como tarefa para as aulas de literatura decorar enredos de romances. Não passa por sua cabeça, nem é mencionado em momento algum na narrativa, a possibilidade de possuir ou ler os livros; isso está simplesmente fora do horizonte do livro, não há nem mesmo uma culpa em relação a isso.

entram em conflito com o ideal de convívio com as obras literárias com o qual comecei.

Mas antes de entrar nesse assunto, vale a pena apontar para uma possível objeção. Questionaria um interlocutor imaginário: “Dizer que a vida literária só existe na universidade, vindo de um acadêmico, é uma limitação de visão e princípio de auto-engrandecimento; nunca houve no Brasil tantos eventos literários, tantas editoras, tanta atenção direcionada à cultura.” Sem dúvida, existe hoje no Brasil uma indústria da alta cultura relativamente bem estruturada, o que, sob certo ângulo, parece uma vitória. Porém, aquilo que a move é um sistema de valorização do capital simbólico que não difere tanto da valorização do capital real. Mesmo quando não há um lucro direto envolvido (vários bancos têm institutos culturais), a lógica organizadora é a da produção de eventos, de valorização do nome próprio, do estrelato; o princípio de circulação é o da celebridade e a agenda é voltada para aquilo que é chamativo e que pode funcionar bem no mercado. Muito da fragilidade da literatura brasileira contemporânea pode ser relacionado ao *modus operandi* da indústria cultural, que trabalha com o consenso mais do que com a crítica, mais com o espetáculo mais do que com a pesquisa, a estratégia do que o debate.¹¹ É óbvio que não é possível fazer uma separação clara e que a academia e a indústria da alta cultura possuem vários pontos de interseção, na verdade cada vez maiores; e haveria ainda que levar em conta o papel das instituições governamentais, que podem inclinar-se ora mais para um lado, ora mais para o outro. Com efeito, seria interessante investigar o processo de estreitamento das relações entre a universidade e pública e a indústria da alta cultura; o meu ponto aqui, porém, é tão-somente o de que a cultura como *business* não favorece aquela prática que descrevi anteriormente como sendo a ideal para a vida literária.

Mas para voltar para a universidade: é importante ter em mente que antes de entrar o ingressante já traz consigo uma imagem do que seria a literatura. Salvo engano, quem decide fazer o vestibular para o curso de Letras porque gosta de literatura (o que não é tão comum assim), geralmente é motivado por um desejo solitário,

11 Algo de semelhante pode ser defendido para o papel da Globo Filmes no âmbito do cinema. Para o Neoliberalismo como o último dos -ismos, cf. <http://sibila.com.br/critica/neoliberalismo-o-grande-ismo-das-literaturas-do-seculo-21/11626>

como a escrita de poemas ou de diários, e não pela experiência de um grêmio literário ou de um ambiente de discussão em casa, por exemplo. A associação entre literatura e intimidade, interioridade, silêncio e isolamento tornou-se tão comum que adquiriu ares de natureza, como se essas características pertencessem intrinsecamente ao objeto, o que não é o caso. Sem dúvida, essa redução ao individual não é fortuita e pertence a um movimento imanente da literatura: a ideia romântica de estilo, o corpo do escritor na escrita, suplantou a preocupação retórica que marcava boa parte da literatura até o século XVIII; por outro lado, o ideal modernista de uma autodeterminação total do artefato dificulta a comunicação e a formação de uma experiência coletiva. No entanto, nada disso representa uma barreira intransponível para a discussão; pelo contrário, o estilo pode tornar-se objeto de investigação, e uma resistência à paráfrase e um afastamento da linguagem comum podem funcionar como um mecanismo de seleção de leitores e gerar ainda mais interesse entre certo tipo de pessoas inquietas. Mas o fundamental aqui é que no presente a formação passa a ser mais tardia e toma corpo de fato somente na universidade, o que traz consigo problemas específicos.¹² A construção da bagagem literária dá-se dentro de um contexto institucional. A forma-curso, e o seu componente definidor por excelência, a avaliação, não apenas submetem a leitura a uma dinâmica de meios e fins, como também tendem a sugerir que o objeto é do professor e não aos alunos.¹³ Fica problemático sentir-se confortável na cultura, apropriar-se do objeto, porque ele parece pertencer a um outro – e cada um tem o seu outro: o do aluno é o professor; o do professor jovem é o mais velho; o mais velho, um já morto. Não é à toa que um superego intelectual opressor é algo tão corriqueiro no Brasil.¹⁴

12 Por isso é tão curioso encontrar aquela construção retroativa tão comum em memórias, segundo a qual o autor já gostava de literatura desde a mais tenra idade.

13 Para não mencionar aquela penosa sensação que o docente muitas vezes tem, diante do desinteresse geral da classe, de que é somente ele que deseja o objeto.

14 O superego intelectual é uma instância muito frutífera para se investigar a presença do subdesenvolvimento. Não é raro encontrarmos professores muito estudiosos e conhecedores de seus campos de estudo, mas que no entanto não conseguem progredir porque consideram a literatura um objeto da maior reverência. Ao fazerem isso colocam-se performativamente fora da cultura. Relacionar-se bem com ela significa perceber como é *ao mesmo tempo*, infinitamente superior à reprodução

Usei a expressão “sentir-se confortável na cultura”, e ela precisa ser esclarecida. “Confortável” aqui significa perceber como a cultura é, *ao mesmo tempo*, um âmbito de liberdade, que se subtrai à mera reprodução do existente, e uma esfera que perpetua relações de dominação: na sociedade desigual em que vivemos, você só pode ter tempo de ler literatura porque alguém está trabalhando para você. “Conforto” então é um termo contraditório, que está ligado a um mal-estar, à percepção *tanto* da distância que separa a construção bem sucedida de uma obra daquilo que fornece a indústria da cultura, *quanto* da insuficiência do que a arte pretende ser, a distância daquilo que promete e realmente é.

Mas o que isso tem a ver com a dinâmica de academização da literatura? Muito, pois o fechamento da universidade, em grande medida necessário, facilita o apaziguamento do mal estar que deveria ser o ponto culminante da formação. A institucionalização e a profissionalização tendem a ver a literatura como *taken for granted*, como algo solidamente estabelecido, o que dificulta perceber a tensão entre a literatura e a sociedade, bem como entre as obras e o ideal de cultura que subjaz a elas. Mas vejamos mais alguns exemplos da inadequação da vida literária em relação à universidade. Um efeito mais nocivo do que a aula, que ademais pode ser convincentemente defendida, é gerado pelas transformações no modo de produção acadêmica (transformações, por sinal, que tornam possível pensar a prática de escrita com um vocabulário da produção, algo antes inimaginável, quando ainda se falava das “coisas do espírito” para designar a literatura e as artes). Já sugeri que a presença da avaliação tende a retirar do aluno aquela curiosidade desprovida de interesse típica de uma experiência mais imediata da literatura – que, incidentalmente, traz consigo um resquício da brincadeira infantil e do prazer que ela gera; porém algo mais problemático ainda pode ser a ideia de *pesquisa* na graduação, como na Iniciação Científica. Porque aqui não apenas existe uma distinção clara entre meios e fins, estruturalmente sinalizada pela obrigatoriedade de se obter “resultados”, mas também, como dirá qualquer manual, o corpus deve ser bem delimitado. Há pelo menos três consequências disso: em primeiro lugar, a bagagem do aluno tenderá

do existente e inferior à aspiração de ser uma esfera perfeita, de não pertencer a este mundo.

a ser mais homogênea, se não limitada; além disso, a coerência da questão a ser investigada muito possivelmente perderá em criatividade, ao adotar a configuração mais óbvia (e segura), a de autor ou movimento literário; finalmente, se por um lado a pesquisa encoraja uma apropriação do objeto (afinal, ela é *minha* pesquisa), por outro, ela desestimula o interesse por aquilo que os outros fazem (afinal, é a pesquisa *deles*).¹⁵

Muitas pessoas vão dizer que a Iniciação Científica geralmente é feita com bolsa de estudos, que ajuda financeiramente alunos que de outro modo teriam dificuldade de fazer o curso de Letras, e que ela premia o trabalho com a literatura, incentivando o discente a estudar mais. Isso nos leva a pensar na questão do financiamento, que nada mais é do que a associação direta entre estudo e dinheiro. O argumento que gostaria de defender é o de que há um desvio de concepção. Para os estudos literários, o único gasto que realmente importa é o da compra de livros, para a qual não há editais nem verbas regulares; não existe uma política de fortalecimento das bibliotecas universitárias, que vão aumentando seus acervos irregularmente, à medida que aparecem recursos aqui e ali. Por outro lado, aquilo que é mais facilmente financiável não tem tanta relevância assim, e é ligeiramente cômico ver pesquisadores de literatura fazendo projetos para a aquisição de equipamentos – quantos computadores é possível ter? Com um desktop, um laptop, um scanner e uma impressora tem-se tudo o que é necessário para ler e escrever. Porém o mais problemático é a alocação de recursos para eventos. Principalmente no caso dos internacionais (ou em lugar com praia), são muito frequentemente ocasiões para turismo intelectual. Como os congressos são geralmente organizados de forma a agregar um grande número de participantes, eles tornam-se máquinas produtoras de comunicações e os vinte minutos que você tem para expor o seu trabalho nessa imensa cadeia de apresentações, como em uma esteira transportadora (os as consultas da Unimed), significam quase nada. Diante disso vale a pena defender o cafezinho ou a cerveja:

15 É com isso que tento explicar para mim mesmo o interesse baixíssimo que os alunos de pós-graduação do IEL/Unicamp demonstram por palestras de professores vindos de fora, bem como por eventos nos quais não apresentarão trabalho. Pelo que ouvi de colegas de outras universidades, esse grau de absenteísmo é bastante comum.

muitas vezes as ideias mais interessantes aparecem conversando com colegas inteligentes na cantina ou em um bar.¹⁶

Além disso, quando a necessidade desnecessária do financiamento é naturalizada, ela deixa de servir a um fim específico e passa a funcionar como um motor automatizado: o pesquisador vai se transformado em um administrador de projetos. Gostaria de falar duas palavras sobre a tensão existente entre o projeto e a escrita; antes disso porém vale observar que o comportamento em projetos coletivos difere do ideal de comunicação com o qual comecei. Muitas vezes os grandes projetos de pesquisa possuem o mesmo problema que trabalhos em grupo na graduação. O professor pede para os alunos que façam um seminário, digamos, sobre *O Retrato de uma Senhora*, do Henry James. Ao invés de todos lerem e discutirem o romance, para ao final apresentar suas conclusões, talvez não unânimes, para a turma, o livro é dividido entre os quatro membros do grupo e cada fica com 11 dos 55 capítulos. O mesmo ocorre em grande parte dos projetos de colaboração envolvendo várias universidades e vários pesquisadores; cada um fala a partir de sua especialidade, de modo a gerar publicações nas quais falta o desacordo e o dissenso, e que tenderão a ser ou bastante homogêneas, ou fracamente coesas.

Se o projeto parece ser imprescindível para a prática da pesquisa nas ciências duras, nos estudos literários ele é algo estranho. Já mencionei o que há de questionável na lógica de meios e fins inerente à investigação científica, bem como na limitação da experiência de leitura a um *corpus* pré-formado. Agora vale acrescentar que o projeto possui uma estrutura de ficção, uma vez que ele antecipa algo que por definição não é previsível. O momento de descoberta na literatura, creio, aquele que corresponde ao experimento no laboratório, é o da *elaboração* na escrita, mas que pode

16 Há também, é claro, o caso dos documentos comprobatórios. "No Brasil, ganha-se um certificado por fazer uma palestra, apresentar uma comunicação, mediar uma mesa ou simplesmente estar presente a um evento, independentemente do que você fez enquanto se desenrolavam as atividades: ouvinte, mesmo que de *headphones*. O paroxismo do produtivismo e da sua essência quantificadora é certificar o simples ser: regozije-se de que existe." F.A. Durão, *Fragmentos Reunidos*, op.cit. p.102.

também ocorrer na aula.¹⁷ É ele que o projeto impossibilita, pois não consegue lidar nem com a leitura, nem com a escrita como *procedimentos de descoberta*. Ou seja, quando lemos, abrimo-nos para associações que destroem a coerência do objeto inicialmente proposto; quando escrevemos, descobrimos o que sabíamos sobre ele. O projeto antecipa (e assim potencialmente constrange) justamente aquilo que surge como novo e desconhecido; para ser válido, e não fruto de má-fé ou *wishful thinking*, o projeto, a rigor, deveria ser escrito no final da pesquisa. Ou, numa formulação mais generosa: projeto bom é aquele foi modificado, que perdeu os seus contornos iniciais. Quantas dissertações de mestrado ou teses de doutorado foram abandonadas no meio ou resultaram em algo píffio, porque o orientador insistiu que o pós-graduando se ativesse ao projeto original...

De tudo isso que foi dito, surge uma primeira conclusão inicial, a saber, que leitura e a interpretação solitárias são patológicas. Como disse no começo, o entusiasmo de se ler algo fascinante já traz consigo o impulso de contar para alguém, talvez ele já seja ele mesmo esse impulso. Quando, na universidade, não há discussão, quando não se forma uma *cultura* literária, um padrão diferente se estabelece. Como leitura e escrita são fenômenos sociais (assim como é social o isolamento a elas associado), como não podem acontecer sem a projeção íntima de algum outro, na ausência de pessoas este converte-se em um Outro, uma força abstrata e exterior, que nas

17 É por isso que o *powerpoint* é um instrumento tão problemático: “‘Quanto melhor o *powerpoint*, pior a aula.’” A máxima é importante, não apenas por chamar a atenção para algo que a tecnofilia facilmente deixaria passar despercebido, mas pelo quanto revela, negativamente, a respeito da dinâmica de fala desse estranho gênero. O que o *powerpoint* dificulta é o elemento de *elaboração* presente na aula, o fato de que, semelhantemente à escrita e com alguma proximidade à psicanálise, ela acolhe o imprevisível, aquilo que só depois de falar você passa a saber que sabia, e que surge com a presença dos alunos, a partir de perguntas ou do mero olhar atento. No *powerpoint*, o caminho já está todo traçado, enquanto a graça da aula é não se saber exatamente aonde se vai chegar. Ao invés da possibilidade de algo novo, o *powerpoint* incentiva a repetição do conteúdo de antemão estabelecido. Quem fala agora é na realidade a máquina, que o professor tão-somente reitera; até mesmo na disposição espacial, isso fica claro: não mais o docente em movimento, pensando, associando ideias e vagando na sala, mas o clicador ao lado da tela, que já não pode ser obstruída: um palco com a máquina ao centro, quase um objeto de adoração.” *Fragmentos Reunidos*, op.cit., p. 105-106.

melhores universidades pode tomar o formato da Tradição ou do Saber, entidades inabordáveis e inatingíveis, mas que em instituições mais frágeis assume a imagem... da Capes, à qual distorcidamente atribui-se o papel de entidade opressora e reguladora. Os efeitos dessa substituição de pessoas por uma imagem são impressionantes. Ao afastar o sujeito de uma relação com a coisa, as incertezas, salutares, a respeito da consistência da interpretação dão lugar a um esforço para cumprir metas, adequar-se a regras, ser aceito. Essa vontade de inclusão favorece a homogeneização e desestimula a crítica. A mediação por esse Outro não deixa de ter as suas vantagens, pois elimina toda a angústia advinda da necessidade de se auto-definir e de caracterizar o objeto. Se esse Outro tem um lado opressor, pois demanda a adaptação, também desempenha uma função apaziguadora, a do acolhimento no seio da profissão/instituição – além fomentar a competição e alimentar o narcisismo.

E para fechar, uma segunda conclusão: se a universidade é um meio insuficiente para promover uma vida literária, ela é o que há de disponível no momento. Com efeito, a academia não é aquele monólito que as pessoas que têm dificuldade com ela creem que seja. Ela é uma estrutura repleta de lacunas, de espaços que permitem práticas diferentes, incluindo a sua autocrítica (como o próprio espaço que esta fala pressupõe e estabelece). A universidade, historicamente, já teve muitas formas, e não é impossível que desenvolvimentos do presente façam que ela se desfigure a ponto de tornar-se irreconhecível¹⁸. A questão, portanto, é a de saber como agir nela, tanto aproveitando as oportunidades que apesar de tudo permitem uma vivência literária mais genuína, quanto usando a universidade como meio de socialização que aponte para além de si, seja no bar ou na roda de conversa, no grupo de estudo, no sarau, ou mesmo em um movimento social ou partido. Se não estou enganado, essa é uma perspectiva que une uma posição teórica a uma forma de ação.

18 Cf. Richard Allen e Suman Gupta, "'Liderança acadêmica'" e as condições do trabalho acadêmico", no prelo, revista *Alea*.

PRODUÇÃO DE POESIA BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA: USO EFICAZ E INAPLICABILIDADE DOS RECURSOS DE LINGUAGEM LITERÁRIA

Prof. Dr. Amador Ribeiro Neto
UFPB, campus de João Pessoa

Resumo

A poesia brasileira contemporânea tem encontrado, nos meios digitais, um grande estímulo à sua produção e divulgação. Desta forma sites, blogs e redes sociais converteram-se em canais imediatos de criação e publicação. Ao lado, é claro, da produção impressa em forma de livros, revistas e suplementos literários. Concursos e prêmios literários multiplicam-se. O número de poetas, se não cresceu, ao menos ganhou mais espaço e visibilidade. O presente texto apresenta, na parte inicial, um pequeno aporte teórico que configura o paideuma referencial de seu autor. De Antonio Candido a Ezra Pound, de Roman Jakobson a T. S. Eliot; de Octavio Paz a Haroldo de Campos, vários estudiosos da literatura são revisitados. A seguir, traz poemas, e tece comentários críticos, sobre a produção de três poetas brasileiros contemporâneos: Angélica Freitas, Lau Siqueira e Arnaldo Antunes. Desta forma, busca-se questionar a produção poética, bem como consciência de linguagem destes poetas. Investiga-se o uso que cada um faz dos recursos literários da linguagem poética enquanto matéria da expressividade de seus poemas.

Palavras-chave: Poesia brasileira contemporânea. Angélica Freitas. Lau Siqueira. Arnaldo Antunes.

A produção de poesia, hoje no Brasil, é vasta. Graças às facilidades da Internet, com a criação de blogues e sites gratuitos, ou às redes sociais e, até mesmo, às várias revistas eletrônicas. Isto, se não considerarmos a publicação, a preços irrisórios, dos e-books. Mas não é somente dos meios digitais de que vive esta produção. E, menos ainda, das facilidades econômicas. Há suplementos literários, revistas e livros sendo publicados à mancha. Muitos, luxuosos. E há os inúmeros prêmios de poesia, distribuídos nacionalmente.

Se isto, por um lado, avassala o mercado de uma poesia de qualidade duvidosa, por outro, sabemos, é da quantidade que advém a qualidade. Por isto mesmo, nossa observação não visa recriminar a generosa produção de poesia. Antes: considera fértil esta avalanche, e o debate que ela tem proporcionado na própria Internet e fora dela – achegando, inclusive, aos intramuros das universidades, por exemplo.

Antes de mais nada, cumpre definir o aporte teórico no qual nos embasamos. Consolidar o lugar teórico de onde emerge nossa fala sobre o que é poesia. Sem desprezar os teóricos canonizados, e devidamente importantes, mas cujas teorias encontramos representadas no pensamento dos teóricos contemporâneos – que formam o leque de informações de que nos valemos para registrar algumas considerações sobre o que é poesia –, vamos nos ater a formulações de Pound, T. S. Eliot, Antonio Candido, entre outros. Não ignoramos que esta escolha é espinhosa – assim como a reconhecemos da maior importância. Afinal, caberá ao leitor, em última instância, decidir-se sobre o juízo de valor que será emitido sobre três poetas contemporâneos, a partir dos parâmetros teóricos e argumentos analíticos aqui apresentados. Afinal, o que se busca é dizer de onde fala a voz que comenta e critica a poesia da poetisa em questão. Qual o lugar desta voz? Que pertinência tem seu legado crítico?

Antecipadamente esclarecemos que este lugar não é o território de um pensamento social, filosófico, psicológico, antropológico, que desconsidere, releve ou coloque em segundo plano, a estética. Antes, é um pensamento semiótico – enquanto abrangência de códigos e intercódigos, de linguagens e interlinguagens, de signos e intersignos – que contextualiza a obra, histórica e socialmente, mas que deposita na abordagem estética a essência do juízo de avaliação crítica da obra em questão.

Desta forma, toda estrutura externa à obra ganha significado e significação se espelhada na estrutura constituinte da linguagem

da obra artística – no nosso caso, literária. Mais especificamente, poética.

Antonio Candido (2011), depois de concluir que a análise estética precede quaisquer outras considerações, reconhece que só então, considerando-se esta postura, passa-se a avaliar melhor a relação entre a obra e o ambiente – e a avaliar-se a obra em si. Historicamente, dentro da crítica literária, era comum dar-se importância a uma obra a partir de sua vinculação com a realidade; tempos depois, passou-se para a valoração da estrutura pura e simples da obra artística.

Hoje, sabe-se que apenas entendendo a obra de arte como texto e contexto, numa interpretação dialética entre a realidade e a produção de linguagem, é que se apreende sua integridade (CANDIDO, 2011).

Assim, prossegue Candido, o social (o externo) “não importa como causa, nem como significado, mas como elemento que desempenha um certo papel na constituição da estrutura, tornando-se, portanto, interno” (CANDIDO, 2011: 97).

Ao lado de Candido, valemo-nos de Roman Jakobson para quem “a função poética projeta o princípio de equivalência do eixo de seleção sobre o eixo de combinação” (JAKOBSON, 2010: 130). E continua: “A equivalência é promovida à condição de recurso constitutivo da sequência” (JAKOBSON, *id.*, *ib.*). Depois de observar que tal procedimento da função poética pode assemelhar-se ao da metalinguagem, esclarece: “poesia e metalinguagem, todavia, estão em oposição diametral entre si; em metalinguagem, a sequência é usada para construir uma equação, ao passo que em poesia é usada para construir uma sequência”. E conclui: “em poesia, e, em certa medida, nas manifestações latentes da função poética, sequências delimitadas por fronteiras de palavra se tornam mensuráveis, quer sejam sentidas como isocrônicas ou graduais” (JAKOBSON, *id. ib.*).

Para Pound, “a literatura não existe no vácuo. Os escritores, como tais, têm uma função social definida, exatamente proporcional à sua competência como ESCRITORES”. (POUND, 2015: 36; grifo do autor). Para ele, a poesia “é a mais condensada forma de expressão verbal”. (POUND, *id.*: 40). Esta condensação se dá no poema, basicamente, por três modos: fanopeia (predomínio da imagem), melopeia (predomínio da musicalidade) e logopeia (predomínio das ideias). Como literatura é “linguagem carregada de significado”

(POUND, *id.*: 32), “literatura é novidade que PERMANECE novidade” (POUND, *Id.*: 33, grifo do autor) e “linguagem carregada de significado até o máximo grau possível” (POUND, *id.*, 36).

Nas palavras de Octavio Paz, “A criação poética tem início como violência sobre a linguagem. O primeiro ato dessa operação consiste no desarraigamento das palavras. O poeta as arranca de suas conexões e misteres habituais: separados do mundo informe da fala, os vocábulos se tornam únicos, como se tivessem acabado de nascer. O segundo ato é o regresso da palavra: o poema se transforma em objeto de participação” (PAZ, 2012:46).

Em outra passagem, ele pondera de forma metapoética: “A poesia é conhecimento, salvação, poder, abandono. Operação capaz de mudar o mundo, a atividade poética é revolucionária por natureza (...). A poesia revela este mundo; cria outro” (PAZ, *id.*: 21). Mergulhado nesta subjetividade, o poeta vê o mundo com outros olhos. E isto maravilha o leitor, o estudioso de poesia e o pesquisador. Este é o desafio de sempre aventurar-se por caminhos ainda não percorridos. Diante de um poema, todos sentimo-nos como se voltássemos à estaca zero. Pensamos por um momento: e agora, por onde começar a análise, a interpretação? Isto porque damos conta de que não bastam as teorias e os métodos usuais de abordagem. Cada poema traz consigo sua própria gramática (cf. PIGNATARI, 2006).

Para o poeta semiótico, “O poema é um *ser de linguagem*. O poeta faz linguagem, fazendo poema. Está sempre criando e recriando a linguagem. Vale dizer: está sempre criando o mundo. Para ele, a linguagem é um ser vivo” (PIGNATARI, 2006: 11).

Para T. S. Eliot, que confessa jamais reler quaisquer de seus textos devido ao desconforto que eles lhe provocam, “(...) os textos críticos dos poetas (...) devem em grande parte seu interesse ao fato de que o poeta, no fundo de sua mente, quando não com o propósito confesso, está sempre tentando o gênero de poesia que escreve, ou formular o gênero que gostaria de escrever” (ELIOT, 1991: 38).

Donde se conclui que as dimensões de crítico e ensaísta, quando afloram no poeta, estão a serviço da poesia dele mesmo: quer para reafirmá-la, quer para ser o que deseja que ela o seja. Assim, perguntamo-nos: os escritos crítico-ensaísticos dos poetas seriam modos narcísicos de disfarçar sua vaidade pessoal? Ou a única maneira possível de se exercer a crítica e a poesia, quando produzidas pelo mesmo autor e poeta? Todo poeta, ao produzir sua

poesia, não desempenha seu lado metacrítico? A poesia enquanto consciência de linguagem não é uma forma de crítica?

Para Pound, "A crítica não constitui uma circunscrição, ou um conjunto de proibições. Ela fornece pontos de partida" (POUND, 1991: 10). Os pontos de partida são as senhas de entrada na obra. Senhas que são decifradas pelo leitor num ato de cumplicidade com o texto. Esta parceria tira-o da passividade e o investe da qualidade de coautor. Este é um dos prazeres que a crítica dá a quem ao seu mundo se lança. Por isto mesmo o ato de ler crítica (e o mesmo vale para o ato de ler poesia) é um dos maiores prazeres de um leitor. Prazer que Borges confirma quando diz: "Dediquei a maior parte de minha vida à literatura". E ele estava "perto dos setenta [anos]" quando fez tal afirmação. (BORGES, 2000: 10).

O mesmo Borges continua: "E a vida, tenho certeza, é feita de poesia. A poesia não é alheia – a poesia (...) está logo ali, à espreita. Pode saltar sobre nós a qualquer instante" (*Id, ib.:* 11). Eis o encantamento de que fala PAZ (2012: 46), citado acima. A poesia como cerne da vida cotidiana. A poesia enquanto materialidade da palavra e da vida. Enquanto provedora de utopias. E não foi este o medo de Platão diante dos poetas? Medo de suas utopias arraigadas até o último fio de cabelo da linguagem. Por isto expulsou-os da sua República (Cf. PLATÃO, 2006).

A utopia é uma arma quente. Mas, para além dela, há uma importante e singular reflexão: "Sem perspectiva utópica, o movimento de vanguarda perde o seu sentido. Nessa acepção, a poesia viável do presente é uma poesia de pós-vanguarda, não porque seja pós-moderna ou antimoderna, mas porque é pós-utópica. Ao projeto totalizador da vanguarda, que, no limite, só a utopia redentora pode sustentar, sucede a pluralização das poéticas possíveis. Ao *princípio-esperança*, voltado para o futuro, sucede o *princípio-realidade*, fundamento ancorado no presente. (CAMPOS, 1997: 268; grifos do autor).

"Por isso" conclui o poeta, ensaísta e tradutor Haroldo de Campos, "a poesia 'pós-utópica' do presente (...) tem, como poesia da agoridade, um dispositivo crítico indispensável na operação tradutória. O tradutor, como diz Novalis, 'é o poeta do poeta', o poeta da poesia." (*Id.:* 269). Campos cita Novalis e nós sabemos que um tradutor-poeta entende outro poeta porque, para ambos, a linguagem é a matéria concreta em questão.

Vivemos, hoje, uma multiplicidade de expressões poéticas. Nesta perspectiva, cada (bom) poeta assume sua singularidade, ao mesmo tempo que une-se aos demais em diálogo contínuo.

O vigor da literatura fez com que o poeta Konstantinos Kaváfis afirmasse: “Minha fraqueza – ou minha força, na suposição de que o trabalho artístico tenha valor, – está em eu não poder abdicar da literatura, ou melhor, da voluptuosa *agitation* da imaginação”. (KAVÁFIS, 1998: 27; grifo do autor). O poeta e o ficcionista vivem da imaginação. Em outro momento deste mesmo livro Kaváfis duvida da veracidade de certos poemas seus que retratam situações que ele não vivera – para ao final concluir, sob forma interrogativa: “Não mente sempre a arte E não é quando mente mais que ela se revela mais criativa? (...) No momento em que os escrevia [os poemas] não estava eu imbuído de sinceridade artística?” (KAVÁFIS, *Id, ib.:* 25).

Todavia, a imaginação e a sensibilidade do poeta só se materializam em poesia quando ele possui o poder de converter a funcionalidade comunicativa direta da palavra em um trabalho de sons e significados. Este trabalho com a linguagem nasce do conhecimento da poesia feita até então, da leitura de teorias da poesia e do poder pessoal de observar o mundo.

Conhecer os elementos constitutivos do poema, ter domínio sobre as várias figuras de linguagem, etc., não tornam um versificador, poeta. E mesmo o domínio do verbal deve estar vinculado às peripécias que tornam o poeta “um fingidor”. Para tanto, ele deve conhecer os meios de expressão – verbais e não-verbais –, para adentrar o universo do poético.

Vários poetas têm se destacado em nosso país, somente neste século. A lista é extensíssima e não vale a pena, sequer, citar alguns nomes. Seria incompleto e, por certo, feriria suscetibilidades. Por isto mesmo, vamos direto à poesia de uma poetisa de quem nos propomos, ainda que incipientemente, comentar seus poemas.

Angélica Freitas (Pelotas, 1973) é formada em jornalismo pela UFRGS e publicou dois livros de poemas pela renomada editora Cosac Naify, de São Paulo.

Sua estreia se dá em 2007 com *Rilke shake*. No mesmo ano o livro tem duas edições. Um fato raro em poesia. Em 2012 publica *Um útero é do tamanho de um punho*. Em apenas doze meses, o livro que contara com uma tiragem inicial de respeitáveis 2 mil exemplares, logo tem nova reimpressão.

Que encantos tem a poesia de Angélica Freitas? Vamos ao poema que abre *Rilke shake*. Cito-o, como sempre farei neste artigo, integralmente:

DENTADURA perfeita, ouve-me bem:
não chegarás a lugar algum.
são tomates e cebolas que nos sustentam,
e ervilhas e cenouras, dentadura perfeita.
ah, sim, shakespeare é muito bom,
mas e beterrabas, chicória e agrião?
e arroz, couve e feijão?
dentinhas lindos, o boi que comes
ontem pastava no campo. e te queixaste
que a carne estava dura demais.
dura demais é a vida, dentadura perfeita.
mas come, come tudo que puderes,
e esquece este papo,
e me enfia os talheres.

Lido o poema perguntamo-nos: a intenção é fazer poema-piada à la Oswald? Longe, muito longe do que o poeta fazia, numa síntese brilhante de humor e intertextualidade. A intenção é parodiar Drummond? Não consegue. Sua pseudoparódia não chega a lugar algum. Esgota-se nos trocadilhos duvidosos e nos clichês dos clichês, sem finalidade. A intenção é fazer poesia coloquial? O tratamento textual não surpreende, não sai do usual e, assim, não promove o desvio da norma tão caro à poesia. A intenção é escrever por escrever? Ah, isto foi conseguido. Mas não há méritos nesta empreitada. Se tomarmos Pound, por exemplo, ele afirma que, se se quer referenciar alguma já escrita há tempos, não nos cabe "sair por aí a redizê-la ou a obscurecer a memória dos mortos, repetindo a mesma coisa com menos talento e convicção". E prossegue: "Nunca se escreveu poesia de boa qualidade usando um estilo de vinte anos atrás". (POUND, 1991: 19).

Falta a boa parte dos poetas contemporâneos este conhecimento dos estilos já datados historicamente. Ou falta, o que é igualmente lamentável, o domínio da paródia – seja ela enquanto irrisão, tal como a definiu Bakhtin (BAKHTIN, seja ela enquanto canto paralelo, como distinguiu Haroldo de Campos (CAMPOS, 1977: 15-16). Busca-se o piadismo, recurso reles do humor. Ou o texto parafrástico. Quer seja: não há criatividade. Ou como afirma Chklóvski, não há a

“singularização dos objetos” do “automatismo perceptivo [que] se estabeleceu por diferentes meios” (CHKLÓVSKI: 1973: 45).

Angélica Freitas tenta, mas não acerta o alvo. Resta uma dúvida: ela tem alvo? A dentadura seria um deles? Creio que não. Caso o seja, o resultado é infeliz.

Uma das funções da crítica é apontar as qualidades, ou a falta delas, a fim de informar o leitor. E, quiçá, orientar o próprio artista. Angélica Freitas vem sendo aclamada por uma parte significativa da crítica universitária e jornalístico-cultural deste país. A consagração universitária (inclusive internacional) esbarra em abordagens que privilegiam o tema em detrimento da linguagem poética. Não que o tema não tenha relevância. Já anotamos que Pound, ao estipular as três modalidades da poesia, destacou que a predominância das idéias é tão importante quanto à sonoridade e à plasticidade do poema. O problema reside em que Pound não fez a apologia o tema per se. Não há tema em si em poesia. Há o tema vinculado a um pertinente modo de expressão da forma. Forma e fundo em interação recíprocas. Isomorfismo.

Abordar a poesia de Angélica Freitas pelo tema é, por exemplo, enquadrá-la na teoria dos gêneros e, a partir daí, fazer sociologia da literatura e não análise literária. Antonio Candido (2011) chama a atenção para este perigo. Algo que tem sido recorrente em poesia brasileira desde meados dos anos 1970, quando a poesia marginal ganhou repercussão.

Com a submissão da avaliação poética aos território dos temas e do politicamente correto, a crítica vem tornando-se, com louváveis exceções, elogiosa, aplausível, aprovativa. Sempre distantes dos critérios estéticos. Vamos ao poema que encerra o livro:

fim

keats quando estava deprimido
se sentindo mais pateta que poeta
vestia uma camisa limpa
eu tomei um banho
com os dedos ajeitei os cabelos
vesti roupas limpas
olhei praquela espelho
o suficiente pra
sem relógio caro
fazer pose de lota
e sem pistola automática

pose de anjo do charlie
então eu disse: "é, gata"
rápida peguei as chaves
saí num pulo
só fui rir no elevador.

Lemos o poema e ficamos pensando: é ingenuidade ou falta de informação da poetisa? Ou, quem sabe, ela esteja usando a cartilha de algum poeta canastrão que ainda não se deu conta de que a poesia espontânea nunca teve lugar na sala de qualidade poética? Angélica Freitas revela um desconhecimento tão grande da história da poesia – brasileira e estrangeira – que chega a corar seu leitor. Ela o faz sentir-se "pateta". Em tempo: epifania e alumbramento – dois conceitos da maior importância estética – não são recursos presentes em seu livro. Ela só dá bandeira, ela só dá bandeira...

Seu poema, via de regra, é uma sucessão de imagens que buscam o *nonsense* através de intertextualidades. Pena que ambos, aqui, estejam desprovidos de uma funcionalidade.

É, por exemplo, o *nonsense* pelo *nonsense*. Então pra quê? O melhor dos recursos poéticos quando usado gratuitamente não se propaga, não rende poesia, não desinstala o leitor. Antes: aloja-o numa posição confortável, já que facilmente digerível. Poesia é "pedra de quebrar dente", nos ensina João Cabral O fácil enfada, nos lembra Valéry.

Tomemos as intertextualidades: o que acrescentam ao poema "fim"? Quando se incorpora a voz do outro é com uma destinação e não como um falso objetivo. Outra coisa: a presença da voz do outro não é garantia de qualidade. Caso contrário, toda citação, seria, *de per si*, um garantia de qualidade para um poema. Sabemos que não é.

Lau Siqueira (Jaguarão-RS, 1957) é poeta e ativista cultural. Reside em João Pessoa desde 1985. No silêncio de seus versos, na calma de sua poesia, Lau Siqueira vem dando nova feição à cena brasileira hoje. Ele atua de soslaio, na contracorrente da onda que morre na praia. Como quem nada quer – e tudo faz – está redimensionando nossa poesia a partir de temas cotidianos e prazerosos – quer seja: mundanos. E um jeito de corpo com a palavra que a desnuda e obscurece ao mesmo tempo. Cria uma linguagem da vida nua e crua. Sem pele. Pano sobre a carne. Que explode em epifanias e alumbramentos.

Em *Livro arbítrio* (Porto Alegre: Casa Verde, 2015), seu mais recente livro, desde o título o poeta sinaliza para duas linhas principais

de sua poesia: o uso de trocadilhos e a liberdade de experimentar. E experimenta a linguagem partindo tanto de novas como de tradicionais formas poéticas. E toma a vida sob um outro olhar – o de quem está dentro mas sabe viver fora. Daquele que habita aqui, mas respira mais além. Por isto anuncia: “viver é voar / até sumir”.

Opera sempre com a leveza de quem não tem pressa. De quem se move na companhia de poetas consagrados, ao mesmo tempo que está inserido no tutano da produção de nossa poética contemporânea.

Ao fazer uso dos trocadilhos, um dos recursos que remontam à Antiguidade Clássica, Lau ratifica uma das colunas dorsais de toda sua poética até agora: lançar os dados das palavras, sons e ideias, numa ciranda de eterno retorno. E de eterna busca em espiral.

A imagem do círculo e a da curva em espiral, associadas à da elipse, compõem a tríade geométrica de sua dicção. Condensada. Singular. Significativa.

Ele recicla os trocadilhos com fina inventividade. Desinstala o leitor e revitaliza o poema através da desestruturação das percepções usuais.

Eis uma das delícias de sua poesia: a iluminação, da qual vislumbramos um tisco. E, no entanto, nos possui em plenitude.

Quando experimenta a partir de formas fixas – como o soneto, o haicai – e quando lança mão do poema longo, como fizera anteriormente apenas em *Texto sentido*, o poeta embrenha-se numa *selva selvaggia* traiçoeira: revolver os modelos consagrados – ou o jeito engessado –, e embrenhar-se num modo que ainda não explorara.

Ao visitar tais formas, o poeta maravilha o leitor com a beleza do amor dentro da saudade. Tomemos seu soneto “Nervos devassos”:

*esse riso que atravessa o silêncio
vindo duma porta aberta um palmo
antes da mesma escala geométrica
de outras tantas portas incertas...*

*onde o risco é a orelha de van gogh
cuspida num hálito de aço sangrado
na santa ceia dos olhares mutilados
pela essência de uma bolha de ar*

*não tenho sensações que possam
medir esse jeito esquisito quando
qualquer acerto a solidão desova*

*no máximo desfaço-me dos eixos
numa trova sumária na veia deste
estranho que do espelho diz sim*

Predominantemente decassílabo, o poeta desafina o ramerrão da escansão ao inserir versos octossilábicos e um alexandrino. Assola (no sentido de invadir e pôr a descoberto) a forma tradicional, tornando-a mais próxima do texto poético: a “escala geométrica” trinca-se em “portas incertas”, já que, pontua o eu lírico: “não tenho sensações que possam / medir este jeito esquisito”.

É assim que o poema comenta, isomorficamente, o que diz. Ou seja: a forma e o fundo estão em interação recíproca e verticalizada. O que se afirma é ratificado pelo modo como é feito. As quebras de expectativas (da vida) associam-se às quebras (das formas) do soneto, que reincorpora/remete/recicla o título (e o tema) da canção “Nervos de aço”, do amoroso imprescindível: Lupicínio Rodrigues.

Ao lançar mão de outra forma fixa, a dos haicais, que a modéstia do poeta nomeia “tercetos”, os jogos verbo-visuais e sonoros incorporam, à perfeição, a síntese temática e tropicalizada deste jeito oriental de fazer poesia. A homenagem a Alice Ruiz revisita e lança nova luz sobre a rica produção desta poeta.

Ao nos referirmos a Alice Ruiz, lembramo-nos dos versos “quando eu tiver setenta anos / então vai acabar esta adolescência...”, de Paulo Leminski. E no poema “Black bloc”, de Lau Siqueira, a voz que fala, fala do mesmo megafone do polaco-curitibano:

*rebeldia
não tem idade*

*aos vinte
joguei pedra
na lua*

*aos cinquenta
desafio a lei
da gravidade*

O mestre foi revisitado no protesto, na malandragem, no amor. Em golfadas de grafite certo.

Nos outros poemas curtos o trocadilho vem associado, não raro, ao chiste. Aquele do riso entre lábios e que satisfaz até a alma. Em “Filosofree”, que abre o volume, já se vislumbra seu projeto:

*dialogar
com o vento*

*mesmo
sem ar*

eu tento

O eu lírico é aquele que busca aos quatro cantos a leveza e a oxigenação dos ambientes. A vida sem amarras e sem limites. Ele quer tudo leve e ventilado. Daí, “dialog**AR**” “mesmo sem **AR**”. Poetiz**AR**nos atos de inspir**AR** e expir**AR**.

Nos poemas discursivos, que se caracterizam pela modalidade logopaica da linguagem – quer seja, pela exposição de ideias, procedimento caro ao barroco, ao neoclassicismo, ao romantismo, por exemplo – Lau não teme bater de frente numa fronteira delicada: a do didatismo, primo-irmão da poesia panfletária. Tal como fez ao valer-se dos trocadilhos, aqui também ele dá asas às ideias, sem trincar o cristal do poema.

Estes poemas longos vêm marcados, por via de regra, pela memória familiar – tinta de dor. O sofrimento, no entanto, não imobiliza. Antes: impulsiona as asas do voo do eu-lírico.

Arnaldo Antunes (São Paulo, 1960) faz poesia de vanguarda. E tem sido discriminado por causa disto. Ama-se o roqueiro titânico. Ouve-se com bom gosto o músico tribalista. Acolhe-se uma ou outra canção do repertório solo. E odeia-se o poeta de livros impressos. Mesmo tendo publicado vários e significativos títulos de poesia, continua sendo vítima de um inconcebível mal-entendido de crítica e público. Com raras e honrosas exceções, evidentemente.

Em *aqui ninguém precisa de si* (S. Paulo: Companhia das Letras, 2015), seu mais recente livro, constatamos que permanece a marca registrada deste inquieto artista multimídia: a palavra é a base material, fundamental e originária de todo seu processo criativo inter-sígnico. Mesmo valendo-se da imagem em fotos, fotomontagens, grafismos, colagens e diferentes fontes gráficas, a palavra continua sendo o *núcleo* de sua poética. Ele experimenta com ela em suas dimensões de som, sentido e imagem. Literalmente. Claro que sua

poesia não nasce do nada. Nenhuma nasce. Ele dialoga, inteligente e vivamente, com a tradição da poesia. Brasileira e estrangeira. Vai dos antigos gregos aos pós-concretos, passando pela visualidade barroca portuguesa e brasileira.

Num dos poemas visuais, anuncia: “todo mundo / mais simples / todo mundo / mais livre”. Eis uma das constantes: o simples, mas experienciado de um outro modo. Recuperado por uma linguagem que surpreende. Aqui, por exemplo, há um bom aproveitamento da disposição gráfica invertida na página dupla.

Outro bom exemplo está no visualmente limpo e despojado “cielo/ciclo”, em que com apenas duas palavras, mais a disposição gráfico-visual, o poema nos permite tecer a história cíclica da humanidade ao redor do céu. Uma história que remete aos primórdios da religião com seu ciclo cósmico, passa pelo céu de Galileu e chega ao céu acima de Augusto de Campos. Só pra falar de uma leitura minimamente possível.

Claramente, Arnaldo Antunes revisita a linguagem de Augusto de Campos, Edgard Braga, José Lino Grünewald, Pedro Xisto e Décio Pignatari. O resultado? Vastos e desbragados campos de prazer para o leitor.

Sim, estamos diante de uma poesia polifônica. É bom ter ouvidos apurados para perceber sua voz e silêncio. Estamos diante de uma poesia visual. É bom ter olhos livres para assimilar seus espaços e texturas. Estamos diante de uma poesia de ideias. É bom ter mente aberta para recebê-la integralmente.

O professor e músico José Miguel Wisnik, nas orelhas, pontua: “No centro deste livro de poesia, que começa no nada e termina no silêncio, estão as coisas, mesmo as mais evanescentes”. De fato o livro abre-se com o poema “nada”, que transcrevo:

*nada
com um vidro na frente
já é alguma coisa*

*nada
com um vento batendo
já é alguma coisa*

*nada
com o tempo passando
já é alguma coisa*

mas
não é nada.

E termina com o fotopoema “silêncio”, em que a palavra silêncio, afixada à porta, desaparece à medida que vai sendo exposto seu negativo. Apenas parcialmente Wisnik acerta. O livro não começa no nada: começa no “mas / não é nada”, versos rigorosamente de asserção e negação ao mesmo tempo. Preciosidade da língua portuguesa: duas negativas na mesma construção opõem-se e assertivam-se. Esta ambiguidade o poeta explora neste poema final, grafado, no cartaz, sem o circunflexo. A falta do acento confere à porta o caráter de coisa-sujeito de primeira pessoa. Tal como acontece no título do volume: o “si” pode ser lido enquanto pronome de primeira, segunda e/ou terceira pessoas. Ou, também, uma referência à sétima nota musical.

Enfim, a poesia de *agora ninguém precisa de si* é um “design” em espiral. Abre e fecha com o tudo-nada. Ou nada-tudo. Espiral que se realimenta dos poemas do miolo do livro. E traz à luz o melhor da poesia experimental feita no país hoje. Inquieto, o poeta continua cutucando a palavra para desnudar novos aspectos de seu corpo sempre sedutor. Que bom que você escreve livros provocadores de nossa inteligência, sensibilidade e percepção. Agora e sempre, a poesia brasileira precisa de Arnaldo Antunes.

Enfim, a poesia brasileira contemporânea, confirmando o que Fabrício Marques revela, (MARQUES, 2014), rica, quantitativamente no número de publicações, tem apresentado altos e baixos. A saber: os baixos ficam por conta dos poetas que apostam na espontaneidade singela como forma de expressão. Os altos ficam com os poetas que, sem desprezar a espontaneidade, trabalham-na com o rigor de uma consciência de linguagem que explora as múltiplas dimensões da palavra poética.

Poesia é trabalho com a palavra. Não é qualquer expressão de sentimentos pessoais ou modos de ver o mundo – ainda que socialmente. Para estes textos que valem-se da palavra, mas sem o rigor da forma que combina som e sentido, mais imagem, temos as várias vertentes das ciências humanas. Elas são importantes, cada qual em seu universo de abrangência. Mas não têm a qualidade literária que o texto poético exige. Quer seja: antes de mais nada, a ambiguidade das palavras, inscrevendo um contexto que se multiplica e renova a cada leitura.

Iniciamos expondo nosso paideuma teórico. Há outros, certamente. Com ênfase nele, concluímos, face aos três poetas analisados: Angélica Freitas desconhece o rigor do trabalho com a palavra poética; Lau Siqueira e Arnaldo Antunes, debruçam-se sobre a materialidade da palavra – e dela extraem sua poeticidade singular, rica e rara.

Referências bibliográficas

ANTUNES, Arnaldo. *aqui ninguém precisa de si*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

BORGES, J. L. "Pensamento e poesia". In: _____. *Esse ofício do verso*. Trad. José Marques Macedo. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

CAMPOS, Haroldo de. "Poesia e modernidade: da morte do verso à constelação. O poema pós-utópico". In: _____. *O arco-íris branco; ensaios de literatura e cultura*. Rio de Janeiro: Imago (Col. Pierre Menard), p. 243-269, 1997.

CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade; estudos de teoria e história literária*. 12ª ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011.

CHKLÓVSKI, V. "A arte como procedimento". In : ____ et al. *Teoria da Literatura: formalistas Russos*. Trad. Ana Maria Ribeiro Filipouski et al. Porto Alegre: Globo, p. 39-56, 1973.

ELIOT, T.S. *De poesia e poetas*. Trad. Ivan Junqueira. São Paulo: Brasiliense, 1991.

FREITAS, Angélica. *Um útero é do tamanho de um punho*. S. Paulo: Cosac Naify, 2012.

_____. *Rilke shake*. S. Paulo: Cosac Naify, 2007.

JAKOBSON, Roman. *Linguística e comunicação*. 22ª ed. Trad. Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 2010.

KAVÁFIS, Konstantinos. *Reflexões sobre poesia e ética*. Trad. José Paulo Paes. São Paulo: Ática, 1998.

MARQUES, Fabrício. *Dez conversas; diálogos com poetas contemporâneos*. Belo Horizonte: Gutemberg, 2014.

PAZ, Octavio. *O arco e a lira*. Trad. Ari Roitman e Paulina Wacht. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

PIGNATARI, Décio. *O que é comunicação poética*. 9ª. ed. S. Paulo: Ateliê Editorial. 2006.

PLATÃO. *A República*. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva. (Col. Textos, v. 19). (Em especial os livros II, III e X), 2006.

POUND, Ezra. *A arte da poesia; ensaios escolhidos*. 3ª ed. Trad. Heloysa de Lima Dantas e José Paulo Paes. S. Paulo: Cultrix, 1991.

POUND, Ezra. *ABC da literatura*. 12. ed. Tradução de Augusto de Campos. São Paulo: Cultrix. 2015.

SIQUEIRA, Lau. *Livro arbítrio*. Porto Alegre: Casa Verde, 2015.

O SIGNIFICADO DO PIBID NA FORMAÇÃO DOCENTE E DISCENTE

Jacklaine de Almeida Silva

(Supervisora PIBID/UEPB)

jacklaine_almeida@yahoo.com.br

Considerações iniciais

 PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) tem como objetivo elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições públicas de educação superior. Além da inserção dos licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, o projeto promove a integração entre educação superior e educação básica, visando proporcionar, aos futuros professores, a participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, alunos de escolas públicas têm a oportunidade de ter contato com metodologias de ensino inovadoras que os reintegrem ao contexto escolar.

Nesse sentido, nosso objetivo é refletir sobre o significado do PIBID, na formação docente e discente, a partir de experiências desenvolvidas na Escola Estadual de José Pinheiro, no bairro de José Pinheiro, Campina Grande – PB, onde o projeto B.A.R. (Base Artística e Reflexiva) funciona há dois anos.

Nos ancoramos, para o desenvolvimento deste trabalho, nas propostas dos documentos oficiais de ensino (*Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (nº 9.394/96)*, *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998)*, *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*

(OCEM, 2006), *Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba* (RCEM-PB, 2006)), na Estética da Recepção, de Jauss (1994), e no Método Receptcional, de Bordini e Aguiar (1988).

Acreditamos que o PIBID é um projeto promissor, uma vez que viabiliza a integração efetiva entre educação básica e ensino superior, auxiliando os docentes e discentes a superar as inúmeras barreiras encontradas na educação, principalmente no que diz respeito ao ensino do componente curricular língua portuguesa.

1 Formação do leitor docente e discente

No Brasil, a Estética da Recepção foi disseminada por Regina Zilberman, no final da década de 1980, a partir do livro *Estética da recepção e história da literatura*, em que a estudiosa apresenta e comenta as sete teses defendidas por Jauss em sua teoria. A Estética da Recepção foi um marco na valorização do leitor como sujeito ativo no processo de construção de sentidos do texto. Conforme Vicente Jouve (2002), essa teoria vai trabalhar a história da leitura dos livros, comparando como as obras foram lidas ao longo do tempo, objetivando formar um leitor mais crítico. Nesse sentido, ela foi determinante para reformular os objetivos educacionais brasileiros.

Em 1988, Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar lançam o livro *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. Nele, as estudiosas apresentam um texto intitulado "Método Receptional", que prevê a transferência (transposição didática) da Teoria da Recepção para a prática escolar da leitura. Cinco são as etapas para o desenvolvimento do método de ensino elaborado pelas autoras: determinação do horizonte de expectativas, atendimento do horizonte de expectativas, ruptura do horizonte de expectativas, questionamento do horizonte de expectativas e ampliação do horizonte de expectativas.

A primeira etapa (determinação do horizonte de expectativas) investiga os valores que os alunos já possuem, em termos de crenças, modismos, estilos de vida, preferências quanto a trabalho e lazer, preconceitos de ordem moral e social e interesses específicos da área de leitura. Na verdade, é o (re)conhecimento do que o aluno já possui no momento de introdução ao método. As características desse horizonte podem ser constatadas através da expressão dos próprios alunos em debates, discussões, respostas a entrevistas e questionários etc (BORDINI e AGUIAR, 1988).

A segunda etapa (atendimento do horizonte de expectativas) visa proporcionar aos alunos experiências com os textos literários que satisfaçam suas necessidades em dois sentidos: primeiro quanto ao objeto (o texto), uma vez que o material escolhido para o trabalho em sala de aula deverá ser aquele que corresponde ao esperado. Segundo, quanto às estratégias metodológicas de ensino, que deverão ser organizadas a partir de procedimentos conhecidos dos alunos e de seu agrado (BORDINI e AGUIAR, 1988). É, portanto, uma fase de conquista, tendo em vista que o professor vai buscar se aproximar do aluno e aproximá-lo de suas aulas.

Na terceira etapa (ruptura do horizonte de expectativas) há a introdução de textos e atividades de leitura que abalem as certezas e costumes dos alunos, seja em termos de literatura ou de vivência cultural. Essa introdução deve dar continuidade à etapa anterior através do oferecimento de leituras que se assemelhem aos anteriores em um aspecto, seja ele: o tema, o tratamento, a estrutura, a linguagem. O importante é que os textos dessa etapa apresentem maiores exigências aos alunos (BORDINI e AGUIAR, 1988). Nesse sentido, para essa etapa, são oferecidos textos e metodologias gradativamente mais complexos.

Na quarta etapa (questionamento do horizonte de expectativas) tem-se a análise comparativa entre as duas etapas anteriores, para que os alunos percebam o valor dos textos de maior reflexão e maior realização artística. No primeiro momento, os alunos tendem a achar esses textos “difíceis”, mas, depois de decifrados, eles passam a significar na vida dos leitores (BORDINI e AGUIAR, 1988). Essa etapa tem o objetivo de levar nossos alunos a refletirem sobre as leituras realizadas e constatarem que são capazes de fazer leituras cada vez mais complexas.

Na quinta e última etapa (ampliação do horizonte de expectativas) os alunos passam a ter consciência das alterações e aquisições, obtidas através da experiência com a leitura. Comparando seu horizonte inicial de expectativas com os interesses atuais, os leitores verificam que suas exigências tornaram-se maiores, bem como percebem que sua capacidade de decifrar o que não é conhecido foi aumentada. O objetivo do método é formar um leitor mais exigente e autônomo, com o passar do tempo.

Entretanto, de acordo com Zilbeman e RÖSING (2009), embora nos últimos anos tenham ocorrido muitas mudanças na educação e na sociedade de forma geral, como acesso à internet, computador,

celular, muita preocupação com o ensino, congressos, etc., portanto, uma consciência de que é preciso e é possível uma mudança na educação, tudo o que mudou parece ter mudado para melhor – menos a escola, com suas consequências: a aprendizagem dos alunos, a situação do professor, as políticas públicas dirigidas à educação. Portanto, onde deveria reinar a mesma euforia, conforme a estudiosa, predominam a desolação, o desestímulo, o sentimento de fracasso e decepção. Falta, assim, um trabalho de formação com os professores e falta o desenvolvimento de práticas pedagógicas na escola. É justamente para superar essas faltas que o projeto do PIBID vem sendo desenvolvido nas escolas públicas da educação básica.

Os professores das escolas públicas do Estado da Paraíba dispõem, hoje, de, pelo menos, três documentos de ensino que auxiliam no planejamento e desenvolvimento do ensino de modo eficaz, regulamentados nos artigos 35 e 36 da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB* (nº 9.394/96). Dois desses documentos foram elaborados, e distribuídos entre os professores de escolas públicas, a nível nacional: Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), que surgiram em 1998, e as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM), publicadas em 2006. Os *Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba* (RCEM-PB) foram elaborados a nível estadual, no mesmo ano das OCEM, em 2006.

Os PCN (1998) objetivam a construção do conhecimento escolar por meio da contextualização e interdisciplinaridade, vinculando-se com os diversos contextos da vida dos alunos. As OCEM (2006) se ancoram na Estética da Recepção e do Efeito, preconizadas por Jauss (1994) e Iser (1979), respectivamente, apresentando reflexões sobre a prática docente como objeto de reflexão permanente. Os RCEM-PB (2006) constituem outro excelente referencial de ensino que oferece sugestões metodológicas para serem aplicadas em sala de aula. Todas essas diretrizes são utilizadas pelos pibidianos, visando atender as necessidades dos educandos. Nesse sentido, a proposta do PIBID, de levar às salas de aula de escolas públicas um ensino inovador, consegue alcançar êxito através do aparato teórico-metodológico fornecido pelos estudiosos da área de língua e literatura, mas também dos documentos oficiais de ensino disponibilizados pelos governos estadual e federal.

2 O significado do PIBID na formação docente e discente

Buscando o aprimoramento e melhoramento do processo de ensino-aprendizagem, o projeto BAR, executado em horário diferente das aulas regulares da Escola Estadual de José Pinheiro, estimula a busca novos conhecimentos. As atividades desse projeto foram realizadas na biblioteca e sala de informática da escola, nos anos de 2014 e 2015, respectivamente, por disporem de melhor infraestrutura, sobretudo no que se refere aos meios eletrônicos comumente utilizados.

Os alunos que frequentam o projeto são oriundos de uma comunidade carente e com altos índices de violência. No BAR eles são recebidos com afeto e estimulados a produzir seus próprios trabalhos e, dessa maneira, se sentem valorizados, pois, a cada dia, seus conhecimentos são multiplicados.

Na sequência didática 1, desenvolvida em 2014, "Cultura Afro: a África está em nós!", os alunos do projeto refletiram, junto com os pibidianos, sobre as origens de nossa cultura e aprenderam a lidar com o preconceito racial, tendo em vista ser a maior parte da comunidade afrodescendente. Na imagem abaixo podemos ver o resultado do trabalho dessa sequência, em que os alunos, juntamente com os estagiários, produziram cartazes de conscientização sobre o racismo.



**COMUNIDADE ESCOLAR
CONTRA O RACISMO**

Eu já sofri racismo!
Na escola onde eu estudava, os alunos me chamavam de negra, preta, macaca... e eu me sentia muito triste. Mas, apesar disso, nunca agi com violência, pois a agressão jamais vai diminuir o racismo que eu sofri. Eu amo a minha cor negra e nada que os outros digam pode mudar isso. Mas não podemos silenciar, denuncie! Racismo é crime.

Iânua Cely Nunes Justino
(Aluna da Escola Estadual de Ensino Fundamental José Pinheiro)

COMBATENDO O
RACISMO
ATRAVÉS DA
EDUCAÇÃO

Projeto: Raciômetro e Reflexão
B.A.R. CAPEL Pibid

Na sequência 2, elaborada e desenvolvida no segundo semestre de 2014, os alunos refletiram sobre “Consumismo e reciclagem”. Nessa sequência, perceberam o quanto são envolvidos pelo consumismo e como esse consumismo gera um acúmulo de produtos descartáveis.

Nesse sentido, compreenderam que o consumismo é um problema social e que a reciclagem é uma alternativa necessária para combater a violência ecológica existente na atualidade. Abaixo imagens de um chargista de Campina Grande-PB, Lila, apresentando seu trabalho para a comunidade escolar, visando conscientizá-los sobre a importância da reciclagem e mostrando a negligência das políticas públicas em relação ao assunto.





Na sequência 1, desenvolvida em 2015, “Curte que eu enceno: as redes sociais em foco”, os alunos trocaram experiências sobre o uso real do *facebook*. Nesse sentido, desenvolveram uma peça teatral, a partir do filme “O auto da Compadecida”, sobre o uso indevido das redes sociais, que foi ensaiada e gravada, em vídeo, para, em seguida, ser exposta e comentada nas redes sociais. O objetivo do trabalho era mostrar que o *facebook* poderia ser uma ferramenta de uso pessoal, mas também educacional.



Na sequência 2, de 2015, “O português e a arte musical: um play na denúncia social”, a experiência, como nas sequências anteriores, se voltou também para a arte, como sugere a proposta do projeto BAR. Os alunos conheceram músicas da MPB e estudaram e criaram paródias sobre o tema denúncia social.



No final do projeto de 2014, foi distribuído um questionário para que os alunos-participantes avaliassem o desenvolvimento do projeto na escola. Para este trabalho, escolhemos duas perguntas do questionário para analisar a recepção dos alunos em relação à chegada

do PIBID na escola. Na primeira pergunta: “Conte sua experiência com o projeto. Gostou ou não? Por quê?”, os alunos responderam:

Gente amei me ensinou bastante foi o projeto mais importante que já fiz. (Aluno A)

Amei gostei muito. Aprendi varias coisas. Aprendi a respeita ajuda e e muito bom porque se eu ver algum caso de racismo na rua eu ajudo a vitima e eu saberia se defender. (Aluno B)

Gostei muito por que voi muito importante não só pra mim mas pra todos os que participou. As professoras tam de parabés. Eu estou muito [feliz] de ver os alunos interessados. (Aluno C)

Gostei bastante. No começo eu achei muito chato porque tudo que começa na escola é chato, mais depois de uns tempo eu percebe aquilo que era chato pra mim torno uma coisa muito importante. No começo do curso eu não prestava atecão em nada mais depos que uma professora me deu carão eu butei isso na minha mente o que ela falo. Aí eu comecei a me divertir com esse projeto. (Aluno D)

É notória a alegria e entusiasmo dos alunos. Em uma comunidade periférica, onde não é dada ao aluno a oportunidade de vivenciar práticas discursivas legítimas, trabalhar a questão do preconceito racial, do consumismo exacerbado e da reciclagem de forma dialogal mostrou que é possível desenvolver uma conscientização e uma forma respeitosa de lidar com os problemas sociais que assolam nossa sociedade. Com o projeto, nossos alunos perceberam que é possível mudar a sociedade através da educação.

No final do projeto de 2015 os alunos foram questionados, informalmente, sobre a importância do projeto para suas vidas. Sendo assim, relataram o prazer de fazerem parte da experiência e expuseram o desejo de estarem juntos novamente em 2016. Os pibidianos explanaram sobre o significado do projeto para o desenvolvimento de sua vida profissional e sobre a riqueza do desenvolvimento do trabalho em uma comunidade carente, onde as expectativas educacionais são mínimas.

Considerações finais

Percebemos, através da fala dos docentes (pibidianos) e discentes, que a chegada do projeto na escola foi importante para resgatar a autoestima dos educandos, tendo em vista que o PIBID trabalha, de forma dialogada, temas que estão contidos na realidade da comunidade. O projeto BAR vem mostrando, há dois anos, que o PIBID tem um valor significativo na comunidade escola, uma vez que vem mostrando, aos alunos, aos professores, aos pibidianos, à comunidade e à elite intelectual que é possível desenvolver um trabalho eficaz de ensino-aprendizagem, desde que haja uma formação, planejamento e recursos disponíveis. Nesse sentido, o PIBID vem alcançando seu objetivo: vivenciar experiências exitosas de ensino que estimulem docentes e discentes no fazer pedagógico.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Geraldo Peçanha. **Transposição didática**: por onde começar? São Paulo: Cortez, 2007.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura**: a formação do leitor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Conhecimentos de Língua Portuguesa. In: **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio. Brasília: Ministério de Educação, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conhecimentos de literatura. In: **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério de Educação, 2006.

CANDIDO, Antonio. Literatura e subdesenvolvimento. In: **A educação pela noite e outros ensaios**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1989.

_____. A literatura e a formação do homem. In: _____. **Textos de intervenção**. Seleção, apresentações e notas de Vinícius Dantas. São Paulo: Duas Cidades, 2002.

_____. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2004.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2013.

ISER, Wolfgang. A interação do texto com o leitor. In: LIMA, Luis (Org.). **A literatura e o leitor**: textos de Estética da Recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

JOUVE, Vicent. **A leitura**. Trad. Brigitte Hervor. São Paulo: UNESP, 2002.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação do Estado. Conhecimentos de literatura. In: **Referenciais Curriculares para o ensino médio da Paraíba**: linguagens, códigos e suas tecnologias. João Pessoa: [s.n.], 2006.

ZILBERMAN, Regina. **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

_____. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 1989.

ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M. K. (Orgs.). **Escola e leitura**: velha crise; novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

EU E O OUTRO: PRÁTICAS CURRICULARES E DISCURSOS SOBRE A ALTERIDADE ENTRE OS PROFESSORES DO CARIRI PARAIBANO- PB

Adeilson da Silva Tavares (UEPB)

Resumo

O presente trabalho tem como foco o tema da Alteridade e da Diferença na construção da identidade dos profissionais da educação brasileira no nível básico, das modalidades da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, da região do Cariri Paraibano. A Alteridade e a Diferença são tomadas a partir de uma reflexão intercultural e interdisciplinar, sob a égide das condições da modernidade ou da pós-modernidade, no quadro das leituras e práticas educacionais e curriculares desses profissionais. Nesse ínterim, os temas como cultura, identidade, relativismo, pluralidade, cultura popular, hibridismo, aculturação, currículo multicultural entre outros, servirão de base para o entendimento das questões, discursivas e práticas, sobre a diferença, bem como de que maneira a alteridade se interpõe nas relações do campo educacional e/ou pessoal desses professores. Para consecução desse trabalho etnográfico, baseado na observação participante, foram realizados 08 (oito) encontros temáticos com uma turma de professores da rede estadual de ensino, do nível básico, da região do Cariri Paraibano. A turma é formada por 30 (trinta) profissionais das áreas das ciências humanas e exatas, de ambos os sexos, oriundos de 08 (oito) municípios diferentes do Estado da Paraíba. Através de grupos focais, buscou-se perceber como esses profissionais trabalham com o tema da Alteridade e da Diferença tanto na sua prática cotidiana escolar, assim como nos conteúdos trazidos pelo currículo escolar na sua área de atuação. Portanto, este trabalho traz para o debate este tema, destacando que a percepção desses profissionais da existência da alteridade é múltipla e construída na vivência escolar e não nos conteúdos pedagógicos.

Palavras-chave: 1. Educação. 2. Alteridade. 3. Práticas Curriculares.

1. Introdução

A introdução na escola de conceitos como identidade, diversidade, diferença, igualdade e justiça social têm se configurado como uma preocupação por parte daqueles que lutam por uma educação melhor e cidadã. Logo, para uma discussão sobre identidade e pluralidade cultural e a sua relação com o campo da Educação é imprescindível um debate que abranja, sobretudo, a relação entre o “eu” e o “outro” que, quando observada na perspectiva intercultural, atinge os níveis dos domínios filosófico, fenomenológico, etnológico e econômico, no tocante ao esclarecimento das questões que aparecem como definidoras para um bom modelo de educação que desejamos.

No campo da Antropologia e da Educação, os temas como pluralidade, cultura popular, hibridismo, identidade entre outros, adquirem significados diversos dependendo do contexto em que são utilizados e por quem os utilizam. Por isso, temos um universo cultural múltiplo e variado e, nesta perspectiva, propõe-se aqui um olhar sobre a identidade dos profissionais da área da educação no tocante ao tema da alteridade e da diferença nas práticas pedagógicas por eles desenvolvidas.

Assim, as abordagens nos campos dos estudos culturais e do multiculturalismo têm sido compreendidas como um campo teórico, prático e político que busca respostas à diversidade cultural e desafia preconceitos, com ênfase na identidade como categoria central para se pensar em uma educação valorizadora da pluralidade no contexto escolar e, mais amplamente, na sociedade como um todo.

Neste sentido, trabalhos nessa perspectiva têm apontado a relevância da educação para o desafio a preconceitos raciais, de gênero, de orientação sexual, de religião, de idade entre outros, rumo a uma visão relativizadora que promovam um caminho à prática democrática e plural dos profissionais da área da educação e, ao mesmo tempo, permita os diálogos entre diferentes sujeitos envolvidos no processo educacional. Logo, pretende-se aqui investigar, a partir de um estudo etnográfico na sala de aula, de que maneira os professores da rede de ensino da educação básica, na região do cariri paraibano, nas três modalidades – ensino fundamental (primeira e segunda fase) e ensino médio – percebem a construção da identidade profissional frente ao tema da alteridade e da diferença entre seus pares e seus alunos.

Tal relevância se dá na medida em que problematiza o silêncio e levanta as tensões e lacunas que há durante a formação dos profissionais de educação em quase todo o país, salvo algumas exceções, e demonstra-se como um potencial desdobramento na produção de conhecimentos nas mais diversas áreas de ensino, assim como na sensibilização desses sujeitos na construção de uma educação pautada no respeito ao outro.

Dentro do campo da movimentação pelo direito e universalização da educação, este Fórum se constitui em um fecundo espaço de reflexão tanto das macropolíticas que têm definido a educação mundial, sobretudo nos últimos dez anos, quanto das múltiplas e multifacetadas relações que constituem os processos pedagógicos nos microespaços nos quais nos movemos. Através da abordagem de temas clássicos e contemporâneos que compõem e atravessam nossos repertórios cotidianos, milhares de educadores e educadoras na condição de sujeitos-da-história aproximando suas experiências e perplexidades buscando construir um diálogo que construa respostas, que sabemos sempre provisórias, para os desafios cotidianos que encontramos.

Por outro lado, a formação continuada de professores, como prática institucionalizada, é um momento importante para ser tratado o tema da alteridade, tendo em vista que a prática dos professores se faz cotidianamente dentro e fora da escola. Assim, a introdução da alteridade no processo ensino-aprendizagem através do currículo escolar pode vir a ser uma possível maneira de se criar o respeito à diferença.

Portanto, achamos importante investigar a percepção dos professores sobre os temas da identidade e da alteridade na relação com outros professores e seus alunos. A partir de um *“Curso de Especialização em Fundamentos da Educação: práticas pedagógicas interdisciplinares”*, com o tema *“Identidade e Pluralidade Cultural”*, realizado mediante parceria entre a Universidade Estadual da Paraíba e o Governo do Estado da Paraíba, se deu a consecução deste trabalho com uma turma formada por 30 (trinta) profissionais das áreas de Ciências Humanas e Exatas, de ambos os sexos, oriundos de 08 (oito) municípios diferentes do Estado da Paraíba.

2. Referencial Teórico

A articulação das Ciências Sociais com a Educação é um empreendimento feito por diversos autores e em diferentes momentos da história. Para se entender melhor este fato, as primeiras tentativas de se introduzir a sociologia no Brasil deram-se por meio de sua inserção nos currículos dos cursos secundários de 1920 a 1930.

No artigo de Mazza (2004), Fernando de Azevedo, Luiz A. Costa Pinto e Edison Carneiro sugerem que no período de 1930 a 1955 foram lançadas as novas bases de desenvolvimento da disciplina, considerado como um momento expressivo na consolidação das mudanças no Brasil, na institucionalização das Ciências Sociais e na construção de um sistema nacional de ensino no país. Nesse momento, o que marcou foi o pensamento durkheimiano sobre a educação que a definia como

a ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objetivo suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destine. (DURKHEIM, 1952, p.06)

Assim, a educação está, em certo sentido, sendo o instrumento de reprodutibilidade da própria sociedade. É através da educação que os homens e mulheres, crianças e idosos, aprendem a ser o que são e, assim, continuarão sendo por força e determinação dos valores morais que aprendem nos órgãos institucionalizados de aprendizagem. Isto é válido para se pensar a construção da identidade nacional que já vinha sendo forjada por muitos pensadores na passagem do século XIX para o XX e em várias áreas do conhecimento.

Nesse ínterim, observa-se que obras baseadas em fundamentos antropológicos como a etnografia ou as que trazem a experiência de vivência com a alteridade como foco, foram destaque no desenvolvimento do campo educacional brasileiro e da identidade nacional:

A pesquisa educacional tocada por essa motivação passa a apoiar-se em procedimentos típicos da

pesquisa de campo, da observação etnológica e etnográfica. Esperava-se que um “mapa cultural” do Brasil pudesse colaborar na feitura de um “mapa educacional” e vice versa. (...) Esse olhar antropológico sobre a escola e a comunidade trouxe novos componentes para o debate sobre a identidade cultural do Brasil. (FREITAS, 2000, p.11)

Mas, ainda segundo Freitas (2000), a dualidade (nacional/regional, moderno/atrasado) que marcava o país é dirimida pela especificidade de tratamento da alteridade ali posta. Ou seja:

[...] passou a fazer um movimento inverso em relação ao momento anterior. Nesse segundo contexto, a tentativa de conhecer a realidade nacional tornava necessário mergulhar na realidade microscópica, na singularidade de cada lugar, quem sabe até, de cada escola. Permanecia, segundo muitos, ainda um país dual a ser unificado. Mas o sentido de intervenção intelectual era outro. De forma emblemática um novo Manifesto despontou em 1959, o Manifesto dos educadores mais uma vez convocados. (p. 12)

Para a autora Queiroz (apud MAZZA, 2004), isto se deve a influência das tradições teóricas estrangeiras introduzidas no Brasil e que acaba por ser o elemento responsável pela orientação para o “exótico”. Ainda para a referida autora, as pesquisas entre o período de 1930 e 1959, demonstram que 85% delas atendiam ao conhecimento do “exótico” que existia no Brasil. Vale destacar que a discussão das imagens do negro e do índio no livro didático advém desse momento formativo de um pensamento social brasileiro e que a partir de uma noção de assimilação do outro em prol de um projeto maior e nacional estava em jogo.

Gostaríamos ainda de destacar o projeto de Anísio Teixeira, em 1956, com a criação do *Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais* (CBPE) que influenciou em divisões autônomas dedicadas à pesquisa educacional que leva a uma organização e sistematização documental, bibliográfica das inovações pedagógicas. Logo, o fruto de toda essa movimentação que data desde a década de 30 a 50 do século XX é uma série de medidas de leis, princípios, diretrizes aplicadas ao campo educacional e que vem sendo aprimoradas e discutidas até os dias de hoje:

No organograma do CBPE existiam, entre outras, a Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais e a Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais. No âmbito dessas Divisões os chamados estudos de caso ganharam grande visibilidade. Com o intuito de se conhecer a singularidade de cada local e de se compreender o complexo relacionamento entre escola e comunidade, organizaram-se programas que associavam a antropologia à sociologia da educação. Dentre esses projetos, um dos mais conhecidos – e polêmico – foi o Programa de Pesquisas em Cidades Laboratório idealizado por Darcy Ribeiro quando coordenava a Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais (FREITAS, 2000, p.10)

Nesse momento, falando em pesquisas na área da educação é importante destacar que o método da Etnografia trouxe um campo fértil para os educadores fazendo-se pensar como um meio através do qual se conhece a cultura de um povo. Assim, a cultura como condicionante da forma como encaramos o mundo, e, especificamente, a cultura escolar, pode direcionar de que maneira nos desempenhamos o nosso papel de atores sociais no mundo peculiar da educação. Nessa medida, o método etnográfico traz a força da penetração no universo da pesquisa a fim de que possa ser diminuída a ilusão do rigor da técnica. Como afirma Oliveira (1996), a relevância que deve ser dada ao trabalho de campo na etnografia, bem como o respeito pelo dado empírico, leva a ênfase que devemos também dar à dimensão teórico-metodológico neste tipo de pesquisa.

Logo, entendemos que o método etnográfico significa mais do que a utilização de técnicas referentes a uma pesquisa do tipo qualitativa, mas uma conduta que busque interpretar os dados coletados em campo através do enfoque cultural dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Uma vez tendo essa compreensão, busca-se como suporte todo o aparato que se tem ou se pode usar no processo da relação entre o pesquisador e a coletividade envolvida.

Assim, o tema da alteridade trazido para dentro do campo educacional perfaz um percurso de desenvolvimento histórico também traçado pelas Ciências Sociais no país. Como diz Oliveira (2012), obedecendo a três tradições ou escolas do pensamento antropológico, quais sejam: racionalista, estrutural-funcionalista e culturalista; a discussão da alteridade serve como um “enxerto” do problema

da diferença no interior do campo educacional visto a partir de uma consciência hermenêutica e interpretativista, enriquecida pelo conjunto de sentidos, ações, valores e subjetividades envolvidas na compreensão das concepções e práticas dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Outro ponto de destaque é o tema da Formação Continuada de Professores e sua relação com a alteridade. No trabalho de Xavier (2008), é colocada a análise do contexto da formação de profissionais da educação brasileira com evidência na formação continuada e a temática multicultural, onde a autora denuncia a pouca atenção dada ao tema aqui discutido e quando dada estava centrada nos estudos teóricos e não em pesquisas de campo propriamente ditas. Além disso, quando se tratada de identidade, recaiu-se naquelas marginalizadas e/ou estigmatizadas (o índio, negro, ciganos), mas sem tocar em identidades plurais e mais próximas ao cotidiano escolar. Portanto, faz-se necessário articular a formação continuada de professores a perspectivas multiculturais que possam ser bem mais exploradas, de modo desafiador e instigante para pesquisadores e professores.

Assim sendo, é nesse cenário que se insere nossa pesquisa etnográfica, com os professores da rede estadual de ensino na região do Cariri Paraibano a partir de um curso de Formação de Professores que lhes é ofertado pela parceria entre a Universidade Estadual da Paraíba e o Governo do Estado.

3. Percurso Metodológico

Num sentido muito abrangente e amplo, podemos identificar o objeto da Antropologia como sendo o estudo do homem e a interpretação dos diversos códigos simbólicos elaborados pelas distintas expressões culturais.

Este trabalho de tipo etnográfico apresenta certas estratégias de produção de conhecimento em que a atuação é balizada por categorias e conceitos básicos constitutivos da disciplina. Dessa forma, tomamo-lo como um momento de percepção apropriado para se criar um discurso sobre o tema investigado, ou seja, um exercício que pressupõe uma observação participante como modalidade de observação que realiza

um inegável ato cognitivo, desde que a compreensão, que lhe é subjacente, capta aquilo que o hermenauta chamaria de “excedente de sentido”, isto é, significações, e, por conseguinte, “que os dados escapem a quaisquer metodologias de pretensão nomológica. (OLIVEIRA, 2000, p.24)

Neste sentido, os atos de *olhar* e *ouvir*, ressaltados no escrever, são funções de um gênero de observação muito peculiar à Antropologia, especificamente ao trabalho etnográfico, por meio do qual o pesquisador busca interpretar ou compreender a sociedade do “outro” estando “de dentro”.

Especialmente no caso do trabalho aqui desenvolvido, cujo propósito principal é estudar como os professores percebem suas identidades numa escala de relacionamento comunicativo e de práticas cotidianas com seus pares e os seus alunos, este método nos permite observar, se relacionar, escutar as falas, as crenças e os sentidos dados por esses sujeitos.

Cabe aqui destacar que o julgamento dos aspectos da autenticidade e validade do conhecimento científico não problematiza de maneira negativa o que se é produzido pelos trabalhos etnográficos, pois:

“[...] a experiência evoca uma presença participativa, um contato sensível com o mundo a ser compreendido, uma relação de afinidade emocional com seu povo, uma concretude de percepção [...]” (GEERTZ, 1989, p.38).

Outro aspecto que vale destacar aqui, é que não tomamos os envolvidos neste estudo como objeto de estudo, pois uma lição que deve ficar na aproximação entre Antropologia e Educação, esta última anunciada no pensamento de Paulo Freyre (1996), é a ótica de que o educando é “*sujeito de sua própria educação*”. Neste sentido, princípios e horizontes éticos estão postos tanto para o antropólogo, que discute a cultura do “outro”, assim como para o professor/educador que se preocupa com o ser “inacabado” a trilhar o caminho do aprender – ensinar – aprender do processo de educação.

O universo da pesquisa foi constituído pelos professores/alunos do Curso de Especialização em Fundamentos da Educação: práticas pedagógicas interdisciplinares, realizado pela Universidade

Estadual da Paraíba em parceria com o Governo do Estado da Paraíba. Logo, a minha inserção neste campo se deu a partir da minha participação como professor deste Curso de Especialização com uma turma de 30 (trinta) professores da rede estadual de ensino básico, das modalidades da educação do ensino fundamental e ensino médio, da região do Cariri Paraibano.

O período de duração do Curso foi de 23 de fevereiro a 20 de abril, perfazendo um total de 40 horas, sendo o tema do módulo 1 - Identidade e Pluralidade Cultural. Os professores são oriundos de 08 municípios da região do Cariri Paraibano, são eles: Caraúbas, Congo, Coxixola, Monteiro, Ouro Velho, Prata, Serra Branca, Sumé.

A realização da pesquisa se deu na própria sala de aula do Curso de Especialização, desenvolvida no Campus VI, da Universidade Estadual da Paraíba, na cidade de Monteiro¹, e onde assumi, ao mesmo tempo, o papel de professor da turma e pesquisador interessado em identificar quais as percepções do tema da alteridade/diferença no discurso e nas práticas relatadas por esses professores/cursistas. Tomamos essa condição de professor/pesquisador como válida, pois assim afirma Pimentel (2009):

Ao colocarmos sob este foco a condição de educador associada à condição de pesquisador num campo de pesquisas que toma a educação como referência conceitual e empírica, não se deve esquecer que o educador pertence ao contexto das investigações. Ainda que as referências de lugares, tempos, pessoas e eventos sejam outras, ele (o educador/pesquisador) já participa dos enredos verbais e simbólicos que dão rumo e sentido às construções das normas, práticas e significações sociais dos grupos que estuda. (p.133)

Portanto, para nós esse fato não se configura como um problema na pesquisa, mas como uma condição importante nestas características de campo de pesquisa entre a Etnografia e a Educação. Também foram realizados grupos focais com a turma de professores/

1 Cabe destacar aqui que a Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) é formada por 08 Campi, distribuídos pelo Estado, sendo Monteiro o escolhido como um dos pólos de realização da formação dos professores neste curso de Especialização. Esta formação tem o perfil da interdisciplinaridade entre as áreas de conhecimento, apresentando como foco os temas sociais e culturais.

cursistas, tendo em vista que segundo Pope e Mays (2005), *grupo focal* é uma técnica de pesquisa na qual o pesquisador reúne, num mesmo local e durante certo período, os participantes da pesquisa a fim de gerar dados, de modo que:

(...) em vez de o pesquisador pedir a cada pessoa para responder a uma pergunta por vez, as pessoas são estimuladas a falar umas com as outras, a perguntar, a trocar histórias e a comentar sobre as experiências e os pontos de vista umas das outras para que se forneça tipos distintos de dados. (p.31)

Logo, tomamos as aulas do curso como encontros possíveis de se realizar tal tarefa. Durante os encontros foram tratados temas relacionados ao conhecimento teórico e prático de seu cotidiano escolar, colocando de maneira consensual ou mesmo contrastiva as experiências e opiniões expostas pelos professores sobre diversos temas. Nestes momentos foram construídos quadros descritivos e sintéticos a partir da fala de cada um dos participantes do encontro a fim de que fosse possível apreender significados e vivências desses professores, inclusive sendo possível perceber o universo de trabalho desses profissionais no discurso, memória e relatos das experiências vividas por eles no seu cotidiano. Os temas gerais sugeridos para o debate foram os seguintes: 1) a identidade e a diferença no currículo escolar; 2) o multiculturalismo na escola; 3) a noção de alteridade na Antropologia; 4) a cultura popular e a arte na relação com a educação; 5) identidade regional e nacional; 6) práticas artísticas na escola e, por último, 7) os sentidos e perspectivas da Formação Continuada de professores.

A partir dos grupos focais, buscou-se aquilo que Max Weber (apud RODRIGUES, 2000) chamou de “*condensação de expectativas recíprocas*”, ou seja, compreender o sentido da ação do sujeito no âmbito do agir em comunidade e através da convenção daquilo que é comum àqueles com quem convivemos.

4. A Construção do “Outro”: a relação professor/aluno na fala dos professores

A noção de alteridade possui uma perspectiva que aponta para uma pluralidade de sentidos do termo, afastando-se de modos inflexíveis de ver o “outro”. Entretanto, como se coloca no campo

acadêmico-científico, político, econômico e social, esta noção na contemporaneidade pode ser vista como um desenvolvimento da impessoalidade e individualidade que possam vir a favorecer a intolerância e o preconceito entre pessoas ou grupos.

No caso dos professores da rede estadual do cariri paraibano, o tema da alteridade aparece como modelo teórico e prático a ser pensado a partir de uma imposição curricular escolar, bem como da necessidade sentida por esses professores de entender e lidar, também no espaço educacional, com as relações sócio-culturais estabelecidas por fortes tensões raciais/étnicas, sexuais, geracionais, religiosas e linguísticas que se encontram em toda sociedade.

Interessante frisar que, como as escolas onde esses profissionais trabalham são de pequeno a médio porte, da zona rural ou urbana, ou anda, de pequenas comunidades, onde a impressão que se possa ter no nível do sendo comum de que a consciência coletiva seja mais forte obrigando os sujeitos a um bom convívio coletivo e a um estado de harmonia social maior, é enganosa. Pois, a realidade dos professores em estudo coadunava-se com as pesquisas que apontam para uma relação entre contextos locais e nacionais ou mesmo internacional produzindo unidades e fragmentos na vida dos sujeitos ou grupos sociais. Logo, no discurso, a questão da relação com a diferença que aparece como maior ênfase é a dos professores com os alunos.

Perguntados sobre *“quais os conflitos que percebo no meu ambiente de trabalho que demonstram a existência de tensões entre os diferentes e constantes sujeitos presentes na escola”*, a maioria respondeu que a diferença de idade e de linguagem dos alunos na escola atrapalha a convivência. Os jovens trazem para dentro da escola práticas discursivas que lhes são próprias e que servem de brincadeira, chacota ou preconceito contra os professores chamados de velhos e atrasados.

Outro aspecto que mais se destacou neste estudo foi a visão que os professores demonstram ter sobre o reconhecimento do outro. Neste caso, fica claro que a noção de alteridade é aquela que tem origem no *“reconhecer-se no outro”*. Entretanto, não há como reconhecer-se neste outro (jovem) quando enfaticamente é destacada a diferença física, comportamental, psíquica, etária e cultural entre alunos jovens e professores velhos, não havendo *“tolerância”*, *“paciência”*, *“respeito”*, *“compromisso”*, *“conhecimento”*

ou “empatia” como dizem os professores, o que é necessário para lidar com esses jovens.

Neste caso acima colocado, como afirma Lopes (2000), os professores da rede estadual de ensino, diante da diferença entre eles e seus alunos, assumem uma atitude *assimilacionista* que tende a ser reducionista e hierarquizante destacando o estabelecimento de grupos, neste caso, etário, de velhos (dominantes) e de jovens (dominados), sendo a estes últimos necessária a absorção dos modelos de ser adulto através da escola.

Ainda pensando nas tensões das relações entre alunos e professores no que se refere ao tema do reconhecimento do outro e as várias maneiras de estabelecimento de discursos e práticas desses sujeitos no ambiente escolar, destacamos a afirmação de que

Para tanto a noção de interculturalidade deve ser apropriada primeiramente pelo docente em sua práxis cotidiana, para, aí sim, alcançar o âmbito dos educandos. Há um árduo caminho a se traçar, que de fato já se inicia no cotidiano, mas que necessita de uma continuidade – tanto teórica, quanto prática, para que as diferentes formas de preconceito sejam extirpadas, sem que seja um “favor” a compreensão do outro e de suas múltiplas identidades (MOLAR, 2012, p.46)

O fato é que a observância dessa consideração feita pelo autor acima citado foi percebida também no discurso dos professores. Também indagados a partir de “*que tipos de relações eu instauró com o outro na minha prática pedagógica*”, a maioria diz fazer um esforço para entender e aproximar-se ao outro. Na busca para alcançar o espaço dos alunos, os professores dizem que trabalham e “*procuram melhorar*” na “*conversa*” e no “*diálogo*” com o alunado e buscam “*se colocar no lugar do outro*”. Muitos dizem ter “*flexibilidade*” e atuam com “*projeto de acolhimento*” voltado aos alunos.

Algumas falas dissonantes admitiram que não há uma boa relação entre os professores e os alunos no ambiente escolar, assim como entre os próprios professores. Dois pontos apareceram em destaque neste caso, primeiro a “*desconfiança do professor*” para com qualquer coisa que venha do aluno em sua sala de aula; segundo, “*ser imparcial*” no que se refere aos problemas dos alunos. Se a identidade é relacional, ignorar a existência do outro não é fundamento para se pensar a atuação do sujeito, muito menos no âmbito

educacional que é tomado de sentidos, ações, falas e relações intersubjetivas que constituem o processo de ensinar-aprender-ensinar que está posto.

No caso do tema da relação etnocêntrica entre os próprios professores, o controle de impressões foi maior. Apareceram os quesitos “*falta de união*” e a “*competitividade*” como os mais destacados na relação professor/professor. Entretanto, esse tema foi distanciado do debate no grupo focal na medida em que aparecia o tema da precariedade das condições de trabalho dos professores no que se refere aos materiais didáticos e momentos formativos desses profissionais. Neste momento, aparece a escola como um todo, vítima da falta de atenção por parte dos poderes públicos e da sociedade em geral.

Entretanto, a esse respeito, como apontam Gatti, Sposito e Silva (2004) a dificuldade das escolas em agregar a alteridade e seus meandros na educação está para além das questões relativas à precariedade de alguns materiais e a formação dos professores. Os Parâmetros Curriculares Nacionais preconizam a efetivação das questões étnicas, raciais² e culturais como medidas efetivamente concretas e necessárias na educação brasileira.

Admitimos em certa medida que, como apontam os autores acima citados, o ponto central no reconhecimento do outro passa pela concepção e pelos pressupostos que se tem para se pensar e construir este outro. Mas, no caso dos professores da rede estadual de ensino do Cariri Paraibano, a dificuldade de compreensão deste outro como ser na concepção sócio-cultural passa também pela escassez das condições estruturais que passam as escolas públicas da região; assim como pela falta de preparo, curricular e humano, dos professores fazendo cumprir simplesmente o que já existe enquanto norma e criando a oportunidade de espaços de “choques culturais” entre os muros da escola. Muitos dos professores não tinham conhecimento aprofundado da temática ou a tomavam pelo viés da estigmatização e fragmentação do debate sobre a alteridade sem que fosse também possível analisar e discutir esse tema no Projeto Político Pedagógico da escola.

2 Devemos considerar que os professores tinham conhecimento da Lei 10.639/03 que fala sobre a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira na formação do ensino da educação brasileira, nas disciplinas de Educação Artística, Literatura e História Brasileira para o ensino Fundamental e Médio.

5. Conclusão

Portanto, a compreensão do tema da alteridade por parte dos professores da rede estadual de ensino do Cariri Paraibano se dá atravessada por tensões e conflitos existentes nas relações entre o grupo de alunos e o grupo de professores. Não há no discurso desses sujeitos nenhuma referência a uma identidade radicalmente posta, por exemplo, a do índio, cigano ou negro³. A diferença em destaque aparece nas condições daqueles que estão mais próximos da escola: a do aluno. Neste caso, os elementos definidores da constatação da diferença entre esses sujeitos, são as características sexuais, de gênero, de idade e de origem.

A naturalidade em que são tratados os alunos por parte dos professores por ter idade diferenciada, menores, e por assumirem comportamento que não se encaixa ao modelo vigente de educação das escolas do cariri paraibano, leva o professor a tomar o “inacabamento” desse ser jovem com uma predisposição para o erro e de uma personalidade difícil de ser trabalhada em sala de aula e/ou aceita no processo escolar. Alguns são tomados como seres incapazes de ir mais longe na educação e, conseqüentemente, na profissionalização futura. Pois, como postos no discurso dos professores são de origem pobre e rural desses municípios, e ainda vivem *“com a cabeça virada para as coisas do mundo que não presta”*.

A noção de alteridade dos professores não possui uma perspectiva plural e híbrida. Recebendo várias denominações como pedagogia do acolhimento ou uma educação para a diversidade, como é o caso de um Projeto apresentado por um grupo de professoras de uma escola desses municípios, a matriz que rege estes trabalhos é a mesma, ou seja, pensa-se o outro a partir da centralidade do eu/professor atravessada pela noção de segmentação cultural, colocada em prática na divisão entre superiores (professores) e inferiores (alunos). Logo, percebe-se que o panorama das relações sócio-culturais no interior do cotidiano das escolas da rede estadual de ensino no cariri paraibano é pouco crítico em relação

3 A ressalva que fazemos neste ponto é que a questão do negro apareceu apenas uma vez como ponto radicalmente destacado pelos professores quando uma professora de Português, negra, fez o destaque da introdução do negro na sociedade brasileira com relevância para as práticas de racismo da escravidão até os dias de hoje. Também relatou ter sido vítima de práticas racistas por seus alunos.

ao modelo de ensino mecanicista e pouco transformador no que tange ao respeito da diferença como caminho de construção de uma educação melhor.

Por fim, cabe aqui mencionar que a observação da alteridade na educação por esses professores é medida por: 1) relações personificadas no tratamento com os colegas professores e os alunos no interior da escola; 2) justificativa da precariedade das condições curriculares e estruturais da escola para o mau relacionamento entre professores e alunos; 3) competitividade dentro da escola entre professores com vistas a destaque e melhorias salariais; 4) incômodo com a condição do ser jovem como mediador entre o local e o global em suas práticas juvenis no que diz respeito a diversos saberes que invadem a escola na contemporânea; 5) falta de reconhecimento do medo das novas tecnologias no âmbito escolar ou mesmo do desinteresse em tratá-las com seus alunos como requisito obrigatório para um bom desenvolvimento do processo educacional moderno.

Bibliografia

CANEN, Ana e XAVIER, Gisele Pereli de Moura. Formação Continuada de Professores: ênfases, silêncios e perspectivas. In: **Curso de Especialização em Fundamentos da Educação**: práticas pedagógicas interdisciplinares. Coletânea de Textos Didáticos, Módulo 01 – Identidade e Pluralidade Cultural – UEPB/Governo do Estado da Paraíba, 2012.

CARTA de Princípios do I Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológico. Disponível em: <http://sitefmept.mec.gov.br/images/stories/pdf/carta_forum.pdf>. Acesso em: 25 de junho de 2013

CHARLOT, Bernard. "A relação como saber: conceitos e definições". In: **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. p. 77-86.

DEMO, Pedro. **Sociologia da Educação: sociedade e suas oportunidades**. Brasília: Plano Editora, 2004.

DIAS DA SILVA, Graziella Moraes. **Sociologia da sociologia da educação**: caminhos e desafios de uma policy science no Brasil (1920-1979). Bragança Paulista, SP, Editora da Universidade São Francisco, 2002.

DURKHEIM, Émile. **Definição de Educação**. 3. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1952. p. 29-32.

FREITAS, Cezar de. **História da Educação e Antropologia**: o diálogo prolífico dos intelectuais nos anos cinqüentas. Anais. I Congresso Brasileiro de História da Educação. Novembro de 2000. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/093_marcos_cezar.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2013.

FREYRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: ITC, 1989.

_____. **Nova luz sobre a Antropologia**. Rio de Janeiro: Jorge. 2001.

LOPES, Alice R. S. **Pluralismo Cultural e Políticas de Currículo Nacional**. 20ª Reunião da ANPED. Caxambu, 2000.

MAZZA, Débora. A história da sociologia no Brasil contada pela ótica da Sociologia da Educação. In: TURA, Maria de Lourdes R. **Sociologia para educadores**. 3. Ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2004 (Coleção Educação e Sociedade, n. 08).

MOLAR, Jonathan de Oliveira. Alteridade: uma noção em construção. In: **Curso de Especialização em Fundamentos da Educação: práticas pedagógicas interdisciplinares**. Coletânea de Textos Didáticos, Módulo 01 – Identidade e Pluralidade Cultural – UEPB/Governo do Estado da Paraíba. 2012.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. Aventuras de antropólogos em campo ou como escapar das armadilhas do método. In: _____. (org.). **A Aventura Antropológica: teoria e pesquisa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. **O Trabalho do Antropólogo**. Brasília: Paralelo 15; São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. A Categoria de (Des)Ordem e a Pós-Modernidade da Antropologia. In: **Curso de Especialização em Fundamentos da Educação: práticas pedagógicas interdisciplinares**. Coletânea de Textos Didáticos, Módulo 01 – Identidade e Pluralidade Cultural – UEPB/Governo do Estado da Paraíba, 2012.

A CONSTRUÇÃO DO SER PROFESSOR NO DISCURSO DE BOLSISTAS DO PIBID

Marcelo Medeiros da SILVA – UEPB

Resumo

O trabalho é fruto de nossas ações como coordenador de área do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) a partir do subprojeto do curso de Letras do Centro de Ciências Humanas e Exatas (CCHE) da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Tomando como lastro teórico os estudos Candido (1995), Geraldini (1997), Kleiman (1995), Souza (2012), Teixeira (2013) e partindo da fala de alguns dos bolsistas que integraram o nosso subprojeto desde a sua implantação no CCHE, procuramos refletir sobre o papel do PIBID na formação docente e quais as implicações que a passagem pelo programa pode trazer para a educação básica quando os nossos bolsistas, professores em formação inicial, uma vez concluída a graduação, se inserirem em sala de aula como regentes de ensino.

Palavras-Chave: Formação Docente, Ensino de Língua Materna, Educação Básica, PIBID.

Introdução

 Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) insere-se no rol de políticas públicas voltadas para a formação docente e é uma ação realizada pelo Ministério da Educação, pela Secretaria de Educação Superior da Fundação Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE em parceria com Instituições de Ensino Superior (IES) e escolas públicas de nosso país. Como uma política de valorização e aperfeiçoamento docente, o PIBID visa à melhoria do ensino da educação básica mediante a elevação da qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura. Inserindo os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública, o programa objetiva promover a integração entre educação superior e educação básica e, ao mesmo tempo, proporcionar aos futuros professores a participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador¹ e interdisciplinar na busca pela superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem na educação básica.

Como ainda é um programa recente, acreditamos, apesar da sua crescente expansão em nossas universidades públicas, que é muito cedo para precisarmos os impactos das ações do PIBID nas licenciaturas e nas escolas públicas onde atuam os bolsistas e os supervisores vinculados ao programa. No entanto, isso não nos impede de irmos ensejando algumas reflexões acerca das possíveis contribuições desse programa na formação inicial de docentes. Por isso, procuraremos refletir como a participação no PIBID contribui para que os licenciandos, professores em formação inicial, aprendam em que consiste o ofício de ser professor, sobretudo quando se levam em considerações as demandas que, contemporaneamente,

1 Em se tratando de educação e de ensino, o uso do adjetivo “inovador” deve ser questionado e problematizado até porque a falta de clareza acerca do que ele significa pode provocar não só inquietações (afinal, só é válido o que for inovador?) como também frustrações (se não consigo inovar, estou ultrapassado!) e equívocos (todas as práticas inovadoras são válidas enquanto as de cunho tradicional são anacrônicas e, portanto, obsoletas) no anseio de estar em consonância com um discurso, o da inovação, ainda que esta seja uma ideia vaga, difusa e pouco operatória.

têm aparecido para a escola e para o professor e que têm evidenciado que o trabalho docente precisa transcender a mera instrução e visar à preparação do aluno para viver em um mundo complexo e mutável. Em virtude disso, a função do professor não se caracteriza mais como “o mero exercício técnico de transmissão de conhecimento formal, mas [como] uma atividade que trabalha com um conhecimento em construção e se reveste de um compromisso político motivado por valores éticos e morais” (TEIXEIRA, 2012, p. 110).

Nesse sentido, se, conforme Arroyo (2000 *apud* TEIXEIRA, 2012, p. 110), o exercício docente é uma delicada arte que pressupõe instruir e educar, “colocar saberes e competências técnicas e científicas acumuladas pelo ser humano a serviço do desenvolvimento da autonomia, da emancipação e da liberdade e igualdade, enfim dos valores humanos”, que olhares sobre a docência o licenciando passar a lançar depois que ingressa como bolsista no PIBID? Para tanto, ater-nos-emos aos discursos de alguns bolsistas do curso de Letras do campus VI da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) ². A partir das falas desses sujeitos, coletadas nos relatórios que cada um entrega à coordenação de área ao fim de cada ano de atividades, intentamos investigar quais as percepções que têm acerca do PIBID no processo de formação deles mesmos como futuros docentes e verificar se, no discurso de quem, de fato, faz caminhar o programa, este tem conseguido cumprir com os objetivos que lhe servem de sustentáculo.

2 Na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), as ações do PIBID estão vinculadas ao projeto “Ciências da Natureza, Matemática e Linguagem”, ao qual estão atrelados todos os subprojetos das licenciaturas envolvidas e cujas atividades foram iniciadas em maio de 2010. Atualmente, estão ligados ao referido macrojeto (20) subprojetos pertencentes às seguintes áreas do conhecimento: Biologia, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, Letras–Língua Portuguesa, Letras–Língua Espanhola, Letras–Língua Inglesa, Matemática, Pedagogia, Química, História. Integrados a esses subprojetos, existem (249) bolsistas de graduação, (49) supervisores/as, (1) coordenadora-geral, (20) coordenadores/as de áreas, pertencentes a quatro campi da instituição, a saber: campus I, campus III, campus IV e campus VI, os quais estão situados, respectivamente, nos seguintes municípios: Campina Grande, Guarabira, Catolé do Rocha e Monteiro. No primeiro, há (21) escolas envolvidas, sendo (1) no distrito de Lagoa Seca. No segundo, (9) escolas; no terceiro, (2); e no quarto, apenas (1). Ao todo, o PIBID dentro da UEPB, em seu estágio atual, está com a atuação em 33 escolas da rede pública de ensino e abrange quatro municípios do Estado.

Tornar-se professor: percepções dos licenciandos do PIBID de Letras

O subprojeto que coordenamos no curso de Letras e está vinculado ao PIBID intitula-se *A leitura do texto literário na sala de aula: do sabor ao saber sobre a língua(gem)*³. Esse projeto objetiva investigar as práticas de leituras em escolas da rede pública de ensino de Monteiro e até o presente momento temos constatado a seguinte realidade: a existência de uma escola sem tempo e sem espaço adequado para a leitura. O único lugar é o da sala de aula e o tempo é o da aula, já que as bibliotecas existentes e as salas de leitura são precárias e oferecem pouco conforto para o exercício do ato de ler. Constituindo o único lugar possível para a prática de leitura(s), a aula de Português, todavia, se resume ao aprendizado estrutural da língua desvinculada de sua função e usos sociais. Por isso, a proposta de trabalho de nosso projeto volta-se para a reflexão sobre as práticas de leitura e, com isso, visa desenvolver ações que contribuam para a formação de leitores, em especial leitores de literatura.

A priorização pelo trabalho com textos literários deve-se a dois fatores: primeiro, porque acreditamos que língua e literatura, no lugar de serem objetos em oposição, estão em contínua convergência, já que elas formam “uma parceria inquestionável, nata, atestada pela cumplicidade firmada entre criadores, criações e diferentes estudos da linguagem” (BRAIT, 2010, p. 12). Segundo, porque a literatura é um direito humano, uma vez que ela pertence àquela categoria de bens que não podem ser negados a ninguém (CANDIDO, 1995). Nesse sentido, é preciso defender a necessidade da leitura literária não só porque inúmeros jovens e adultos gostam de ler, mas também porque a literatura é uma das profundas necessidades humanas, necessidade que, se não satisfeita, pode causar a desorganização pessoal ou a frustração mutiladora, pois ela, em sendo uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito, é fator indispensável de humanização, processo esse que é, aqui, compreendido nos seguintes termos:

3 Parte das ações do referido subprojeto encontra-se registrada no seguinte endereço: <http://pibiduepbvi.blogspot.com.br/>

Entendo aqui por *humanização* (já que tenho falado tanto nela) 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 de 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, 1995, p. 249).

Fazem parte do nosso subprojeto dez bolsistas, que são alunos da graduação em Letras; dois supervisores, que são professores de Língua Portuguesa de escolas públicas; e um coordenador de área, que é professor do curso de Letras. Ao todo, a nossa equipe é composta de treze integrantes. No caso dos bolsistas, sobre cujos discursos acerca do que é ser professor nos deteremos a partir de então, eles constituem um grupo muito heterogêneo, já que fazem parte do programa licenciandos que estão matriculados, no mínimo, no segundo período do curso e, no máximo, no penúltimo período, conforme exigências do edital de seleção. Registremos que, no caso do subprojeto de Letras de Monteiro, os nossos bolsistas atuam diretamente em sala de aula, uma vez que a eles são destinadas, dentre a carga horária da disciplina de Língua Portuguesa ministrada pelos nossos supervisores, duas aulas semanais nas quais, em comum acordo com os supervisores, são ministrados conteúdos de língua materna a partir dos pressupostos que regem o nosso subprojeto. Essa opção por que nossos bolsistas estejam em sala de aula dá-se em virtude de querermos inseri-los, de maneira mais fiel possível, na realidade escolar em que, uma vez “formados”, eles irão atuar. Isso, no entanto, não inviabiliza que, em determinados casos, no lugar de ministrar aulas, nossos bolsistas realizem nas escolas parceiras oficinas ou ações em outros espaços de formação, como clubes de leitura, por exemplo.

Quando o critério é o exercício do magistério, podemos enquadrar nossos bolsistas em dois grupos: uns, bem poucos, são graduandos que já têm experiências em sala de aula; outros nunca estiveram como regentes de ensino, daí por que ouvir o que têm a dizer acerca do PIBID e refletir sobre as percepções que possuem a respeito de como o programa pode contribuir para que eles possam

(ou não) despertar em si o gosto pela docência é um trabalho relevante a fim de que possamos verificar até que ponto o PIBID, conforme já assinalamos, vem conseguindo cumprir com os objetivos para os quais foi criado e dentre os quais está, justamente, aumentar o ingresso e a permanência de alunos nos cursos de licenciatura de forma que o magistério, sobretudo em determinadas áreas, passe a ter mão de obra devidamente qualificada e compatível com as demandas de um país com mais de 190 milhões de habitantes. Para tanto, vamos nos valer do que os bolsistas escreveram em uma versão preliminar dos respectivos relatórios que eles precisam entregar ao coordenador de área ao final de um ano de atuação no programa. Começamos, pois, com o que pensa o bolsista A⁴, que atua em uma escola do ensino fundamental:

A principal dificuldade encontrada no PIBID por mim, acredito, foi a mesma da maioria dos outros bolsista: a falta de experiência na docência e isso se refletiu na dificuldade para elaborar planos de aula coerentes, em ter base para o preparo de uma boa aula e principalmente em ter o domínio de turma, mas considerando que um dos objetivos do PIBID é incentivar a carreira docente acho que são naturais essas dificuldades no início, pois se já estivéssemos prontos e experientes não faria sentido a nossa participação no programa. O PIBID deve ser levando a sério, mas também devem ser levadas em conta as nossas limitações, a nossa pouca experiência em sala. Nesse início do programa minha maior dificuldade foi essa – a pouca experiência em sala, mas também tive outras dificuldades, como conseguir conquistar a turma, conseguir ganhar a confiança e o respeito dos alunos. No final desse semestre, eu já estava ganhando a turma, mas infelizmente o semestre acabou e agora terei que começar do zero com outra turma.

Acho que o PIBID é um programa que se for bem trabalhado pode dar um grande retorno para a escola pública, para a universidade e para os licenciados que podem através desse programa se descobrir como

4 Optamos por manter os trechos dos bolsistas conforme estavam na versão dos relatórios entregues por eles.

professores e seguir os rumos da carreira docente, pois o PIBID pode servir como estímulo inicial de uma carreira nessa área da Educação. As dificuldades que encontramos nesse programa podem nos ajudar a pensar em soluções e certamente nos darão a experiências para lidar com as dificuldades que encontraremos futuramente se seguirmos a vida docente como profissão. Por tudo isso, considero que as dificuldades que encontrei no PIBID são naturais e com o passar do tempo em que o projeto for caminhando elas irão desaparecer e espero que ao término do programa eu esteja pelo menos um pouco preparado para lidar com as mais variadas situações da vida docente.

Enfim, tive dificuldades no começo desse programa, pensei em desistir, mas consegui entender que dificuldades existem para serem superadas e que a falta de experiência com o tempo vai desaparecendo e que se um dos objetivos do PIBID é estimular os alunos que optaram pela carreira docente então estou no caminho certo para conseguir o preparo necessário para ser um profissional da educação com vivências e experiências que me ajudarão em sala e certamente o PIBID será uma grande fonte de aquisição de experiência.

Percebemos que o licenciando acima faz questão de mostrar aquilo que, sob a óptica dele, parece ser um traço comum a todos que integram a equipe de que ele participa – a ausência de experiência em sala de aula, o que traz implicações não só na didática e metodologia a serem utilizadas (“e isso se refletiu na dificuldade para elaborar planos de aula coerentes, em ter base para o preparo de uma boa aula”) bem como na condução das atividades e na convivência em sala de aula (“principalmente em ter o domínio de turma”). Todavia, considerando-se que o PIBID é um programa que visa investir na formação inicial de futuros docentes, tal falta de experiência bem como as consequências decorrentes delas são esperadas, já que, como anota ainda o mesmo licenciando, “se já estivéssemos prontos e experientes não faria sentido a nossa participação no programa”.

Por essa fala, a partir da experiência à frente da coordenação do programa na cidade de Monteiro, percebemos que a relevância do PIBID para a formação docente dos licenciandos está no fato de

expô-los a situações concretas de ensino. A convivência direta com a vida escolar, com as singularidades da sala de aula, que podem motivar o professor a despertar o seu lado pesquisador⁵, e com as vicissitudes que marcam o nosso sistema de ensino propicia aos bolsistas um enfrentamento direto com o universo para o qual estão sendo preparados. Essa experiência é muito significativa e vai ser determinante para a vida profissional do futuro regente de ensino, tanto que em alguns casos encontramos o depoimento de bolsistas que, ao longo de quase um ano atuando no PIBID, descobriram, no corpo a corpo com o cotidiano escolar, não ser o magistério o caminho profissional mais adequado para si, como é o caso da bolsista B, que atua no mesmo nível de ensino e na mesma escola onde o bolsista anterior desenvolve ações:

[...]

O estímulo pela profissão não veio a ser perdido por conta de atropelos e professores me dizendo que procurasse outra profissão, pelo contrário, passava a ser um desafio e dizer que nem tudo está perdido, até entrar o PIBID no meu percurso acadêmico. Como já dizia no edital de seleção para os bolsistas do programa, o objetivo é que os mesmos atuassem em sala de aula lhes proporcionando o contato com a profissão de professor. Foi justamente isso que aconteceu, contato direto durante um ano e não apenas 20 aulas como os estágios.

[...]

Quando comecei a atuar mesmo na sala levando conteúdo que faziam parte do universo [dos alunos], como bolsista sempre tinha algo novo, pois as aulas eram na sala de vídeo, [trazia] imagens que chamavam a atenção e faziam parte do meio em que eles vivem, percebi que eles também sempre têm algo a dizer, e

5 Nesse sentido, no entender de Paulo Freire, convém reiterarmos que “o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescenta à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador” (FREIRE, 2001, p.32).

eu os deixava falar sem serem recriminados pelo que falavam [...].

Sem cerimônias, o momento do desgaste, da decepção chegou... quando me deparei em uma sala de aula de verdade, com quase 20 alunos, confesso que fiquei aterrorizada, porque a professora da turma me deixou só, e eu tinha que chamar a atenção desses adolescentes para fazer o que tinha proposto, na sala de vídeo, foi só o começo, mas tinha como reajustar a situação. Confesso que sentia uma vontade de sair pela porta, na certeza que não é isso que eu quero com ambiente de trabalho [...]

até nesses momentos eu vejo o PIBID como uma porta de abertura ou de fechamento para a docência, vejo um ponto positivo isso acontecer, estou dentro do ambiente de trabalho para o qual estou me formando.

No início do curso, como falei, tinha a certeza que era a profissão que eu queria, contudo o que aconteceu em sala, com os estágios nada agradáveis, como também fora dela desse ambiente, (paralisações que nos impedem de irmos pra sala, desvalorização, qualquer motivo é um motivo para não ter aula) o que vejo é que estou me descobrindo neste programa, de chegar a pensar que não é isso que eu quero, de ficar em sala de aula lidando com pessoas que não valorizam o que os professores fazem, não pensam em seu próprio futuro e aqueles que não deixam o outro pensar, tem aqueles sim que valem a pena a gente está lá, mas infelizmente é minoria, em outras palavras, não me interessa mais em ser professor de educação básica, talvez seja por ter idealizado sala de aula, mas aprendi com o coordenador que: 'não idealize sala de aula, ela é um espaço da nossa realidade'.

Na fala da bolsista, dois aspectos merecem ser destacados. Primeiro, o alargamento da experiência docente que a atuação no PIBID propicia mais do que outras disciplinas, como os estágios supervisionados e/ou práticas pedagógicas, os quais, embora procurem oferecer subsídios para a prática docente, não dispõem de muito tempo para tal, o que faz com que a vivência do licenciando, durante a realização do estágio supervisionado e/ou da prática

pedagógica⁶, adquira às vezes matizes artificiais, já que o contato direto com as vicissitudes da sala de aula é muito exíguo. Ao dizermos isso, não estamos negando a relevância do estágio para a formação docente ou sugerindo a sua substituição pela participação no PIBID até porque ambos, estágio e PIBID, possuem especificidades e fins bem distintos e delineados que não podem ser confundidos ou vistos como equivalentes.

Dito de outra forma, reconhecemos que o estágio supervisionado é imprescindível e, por isso, deve, no caso das instituições onde o PIBID funciona, continuar a “integrar o processo de formação do aluno, futuro profissional, de modo a considerar o campo de atuação como objeto de análise, de investigação e de interpretação crítica, a partir dos nexos com outras disciplinas” (PIMENTA e LIMA, 2011, p.25). Queremos, apenas, enfatizar que a experiência como bolsista do PIBID propicia um tempo a mais de vivência escolar de forma que o bolsista pode inteirar-se mais do cotidiano e do ambiente da escola, perceber melhor como ocorrem as relações entre corpo discente e docente e desse com o corpo administrativo, aperceber-se dos entraves para o bom funcionamento escolar e para a oferta de um ensino público de qualidade – “paralisações que nos impedem de irmos pra sala, desvalorização, qualquer motivo é um motivo para não ter aula” –, o que praticamente escapa ao licenciando quando está estagiando, conforme fica explícito neste outro excerto da fala da bolsista B: “Como já dizia no edital de seleção para os bolsistas do programa, o objetivo é que os mesmos atuassem em sala de aula lhes proporcionando o contato com a profissão professor. Foi justamente isso que aconteceu, contato direto durante um ano e não apenas 20 aulas como os estágios”.

O segundo aspecto que merece destaque na fala da bolsista B diz respeito ao fato de que o contato direto com a realidade escolar, isto é, “ficar em sala de aula lidando com pessoas que não valorizam o que os professores fazem, não pensam em seu próprio futuro

6 No caso do curso de Letras de Monteiro, além das disciplinas de Prática Pedagógica, existem as de Estágio Supervisionado. Nessas últimas, ofertadas aos graduandos em quatro semestres, mais especificamente ao longo dos dois últimos anos antes do término do curso, é que se dá o contato com a escola e a vivência escolar propriamente dita. Os estágios supervisionados I e II contemplam o ensino fundamental enquanto os estágios III e IV têm como campo de reflexão e de atuação o ensino médio.

e aqueles que não deixam o outro pensar, tem aqueles sim que valem a pena a gente está lá, mas infelizmente é minoria", pode servir, ainda nos valendo da imagem construída pela referida bolsista, como "uma porta de abertura ou de fechamento para a docência". E aqui o discurso dessa bolsista serve-nos para refletirmos sobre o fato de que, se o PIBID foi pensado para servir como instrumento que fomenta o gosto pela docência, ele pode voltar-se contra si próprio e pôr por terra os objetivos que lhe fomentou.

Acreditamos que, embora seja um risco iminente, é pouco provável que, no lugar da abertura para o magistério, a experiência com o PIBID propicie o fechamento, ainda que não descartemos essa possibilidade, uma vez que, dentre os bolsistas que iniciaram a participação nas ações do programa no curso de Letras, houve um que, apenas com dois meses de atuação, pediu que fosse desligado do programa. Talvez porque não tenha se afinado com a forma como foi pensada a execução do programa no curso de Letras do campus VI; talvez, porque, de fato, não tenha se encontrado na vivência escolar ou porque simplesmente não estivesse, naquele momento, preparado para atuar em sala de aula e atender às demandas que ela nos exige. Entretanto, no caso dos bolsistas para quem o PIBID tem contribuído para a confirmação da escolha pelo magistério, como é o caso da bolsista C, o programa propicia uma reflexão e uma conscientização acerca da própria profissão de docente e, portanto, auxilia a ressignificar o lugar e o papel do professor na nossa sociedade, apesar do reiterado discurso de desvalorização do magistério segundo o qual não há razão alguma para ser professor hoje em dia:

O projeto também tem me ensinado que ser professor é muito mais do que ser um transmissor de conhecimentos, me fez perceber que o papel do professor na sociedade é muito mais amplo do que se imagina, já que em sala de aula antes de um professor ser um mestre ele tem que ser amigo dos alunos, ele tem que compartilhar das emoções dos alunos, das reclamações dos alunos, das desmotivações e até das desavenças que ocorrem diariamente.

A experiência no PIBID pode, pois, dar a possibilidade de os licenciandos descobrirem ser gratificante o exercício do magistério bem como estimulá-los a continuarem prosseguindo com a sua

formação, buscando uma maior e melhor qualificação profissional, conforme podemos depreender da fala ainda da bolsista C:

Não posso deixar de frisar as minhas dúvidas e incertezas que ao longo do projeto foram surgindo e se acumulando na minha mente, dúvidas, pois muitos pensamentos mesmo antes de começar o curso e a fazer parte do projeto PIBID já se amontoavam na minha cabeça, me fazendo sentir um turbilhão de emoções e principalmente de incertezas se era isto mesmo que queria para minha vida, isto é, ser uma professora por muitas vezes desvalorizada em massa pela sociedade, contudo ao longo das aulas ministradas de alguma forma da mesma maneira que as dúvidas e incertezas chegavam, elas iam embora em um piscar de olhos, pois ao perceber e constatar que os alunos sorriam, liam, comentavam e cada vez mais se tornavam mais íntimos de mim, eu me enchia de satisfação, de alegria e principalmente de esperança por poder pensar que eu possa vir a ser uma das pessoas que contribuirão para que em um futuro bem próximo a qualidade de ensino melhore.

[...].

Pretendo cada vez mais me aprofundar nessa profissão, fazer mestrado e posteriormente doutorado. Em suma o PIBID me refez como pessoa e acadêmica, refez meus pensamentos, atitudes e me motivou deixando cada vez mais claro a importância que um professor tem, que não é menor nem maior que a de qualquer outro profissional.

No final da fala acima, a bolsista demonstra não só ser o magistério tão importante quanto outras profissões, mas também que o ser professor é marcado pelo signo do processo ("Pretendo cada vez mais me aprofundar nessa profissão, fazer mestrado e posteriormente doutorado"), o que se coaduna com o que afirmou a professora Elizabeth Marcuschi⁷ em uma banca de defesa de mestrado, isto é, o professor é processo. Nunca está formado, porque

7 Agradeço ao colega e amigo professor Neilson Medeiros esta informação.

se encontra em constante mutação. Nesse sentido, o PIBID parece propiciar espaço de reflexão, ação e sistematização para que todos os que estão envolvidos nele se apercebam de que é sob o signo do processo ou, como dirão alguns, da formação continuada, que o docente se constitui como tal. Da constatação de que o ser professor implica a assunção de que o ofício não se detém na realização de papéis fixos, depreendemos que, se o ofício de ser professor está sob a égide do processo, isso só é possível porque o exercício dessa profissão deve ser permeado pela regência de outro signo: o da autonomia. Neste ponto, ser professor define-se por ser “uma pessoa autônoma, dotada da competência específica e especializada [de maneira que este profissional saiba] colocar as suas competências em ação em qualquer situação deixando assim fluir sua espontaneidade” (SOUZA, 2013, p. 60).

Conscientes de que os signos do processo, da transformação e da autonomia incidem sobre o ofício de ser professor, nossos bolsistas também vão aprendendo a descobrir, na vivência escolar diária, que o exercício do magistério é perpassado por algumas dimensões das quais se sobressaem: a dimensão política que cobra do ser professor ser politizado; a dimensão técnica que exige do ser professor o bom desempenho de competências técnicas e, por última, a dimensão humana que, durante muito tempo, foi escamoteada dos estudos sobre formação docente e que, sem deixar de lado a importância das duas outras, volta-se para o ser professor a partir de suas condições de trabalho, suas vidas, seus sentimentos e vivências. Na confluência dessas três dimensões, assumir-se professor configura-se como colocar-se não só como sujeito de tal ofício, mas, sobretudo, como ser humano. Nesse sentido, a sala de aula tem sido priorizada por nós como espaço de realização do sujeito professor, mas, principalmente, de descoberta de si como ser humano, descoberta essa realizada por parte de quem exerce tal ofício. Esta busca por ser “eu” é um empreendimento pessoal, “uma busca da autenticidade, uma busca existencial, no sentido de que envolve o seu todo e não uma parte apenas. Não é uma busca apenas intelectual, ou moral, ou corporal, embora inclua todas essas dimensões, é a busca de ser o que se é” (AMATUZZI, 1989, p. 90 *apud* SOUSA, 2013, p. 61). Nessa busca por nossa identidade como ser humano, dispendemos um esforço enorme, pois ser humano consiste “em poder analisar-se, analisar o mundo, julgar e dirigir sua vida segundo as normas de seu ideal” (QUOIST, 1982, p. 17 *apud* SOUSA, 2013, p. 61).

Apesar de revelarem consciência dos percalços que marcam o magistério, das dificuldades inerentes à profissão ou de até mesmo questionarem para si mesmos se o magistério era o caminho a ser trilhado, é possível afirmar, a partir do que deixaram como registro os bolsistas do curso de Letras do campus VI, que integrar o programa serviu para que eles reafirmassem a escolha que fizeram antes de prestar o exame vestibular, isto é, prosseguir na carreira docente, consoante frisa a bolsista D:

Tendo por base a reflexão em nossas atividades, nas nossas discussões acadêmicas e intervenções na escola, procuramos sempre pensar na nossa função enquanto educadores, em que temos a responsabilidade de procurarmos métodos e técnicas que despertem o interesse do aluno, contribuindo assim, para a construção do conhecimento em sala de aula.

Por fim, esse projeto serviu para reafirmar minha certeza de ser uma educadora, apesar de saber e ter vivenciado situações problemáticas em sala de aula, que as vezes causaram e causam desmotivação.

Com isso, a presença no PIBID fez não só os bolsistas reafirmarem a escolha pelo magistério, mas, desde cedo, também atentarem para as responsabilidades que o magistério exige, como pode corroborar a fala abaixo da bolsista D:

Dentre as varias contribuições que essa nossa primeira etapa no PIBID nos proporcionou, citamos algumas: nos fez refletir se queremos continuar a reproduzir praticas tradicionais em sala de aula; nos fez pensar em atividades motivadoras que despertassem a participação dos alunos; mostrou-nos a importância do planejar e do refletir; entre outras.

[...]

Nas nossas intervenções apesar de não percebemos ainda grandes mudanças, ficou perceptível que se planejarmos cuidadosamente e se levarmos em consideração os horizontes dos alunos, podemos, talvez, conseguir despertar os adolescentes para a leitura, interpretação e escrita na escola. Não estamos afirmando que essa é uma tarefa fácil, nem que vai atingir a todos os alunos, mas se nessas intervenções

conseguirmos atingir a alguns já é uma grande vitória, pois, realmente a situação na educação é complicada, como já sabemos.

E uma dessas responsabilidades é a constante reflexão sobre a própria prática pedagógica, conforme é possível entrever no discurso da bolsista E:

Também não posso deixar de considerar a hipótese de que, talvez, minha abordagem não tenha sido tão significativa assim para os alunos, talvez uma abordagem diferente e mais dinâmica conseguisse captar a atenção desses mesmos alunos para a leitura dos poemas.

É verdade que as minhas abordagens com os poemas, nessa etapa, não geraram muita motivação entre a maioria dos alunos, porém, talvez com um pouco mais de tempo e com abordagens mais dinâmicas, eu conseguisse fazer com que os alunos mergulhassem no extraordinário mundo da poesia. Além disso, um bom professor deve estar sempre pronto para lidar com situações como essa, e, ao invés de vê-la como algo desestimulante, deve encará-la como um desafio, como algo que deve ser revertido ou até mesmo encarar essa situação como um convite para reavaliar se seus métodos de abordagens realmente estão sendo importantes, interessantes ou significativos para a maioria dos alunos.

A partir da reflexão sobre a própria prática, acreditamos que os bolsistas são impulsionados a ter mais iniciativa e criatividade nas abordagens metodológicas, na seleção dos conteúdos e na preparação das atividades que levarão para a sala de aula, apesar da pouca maturidade e experiência docente que têm, o que, às vezes, dificulta determinadas ações, mas não invalida os objetivos do PIBID. Em outras palavras, considerando-se que muitos dos bolsistas estão tendo, no programa, as primeiras experiências como docentes, eles, ao voltarem-se para reflexão em torno da própria prática, vão, pouco a pouco, amadurecendo e, por conseguinte, aprendendo a ter a autonomia no pensar e no agir, esta que é, para lembrar Paulo Freire, um dos saberes necessários à prática docente, e que vai sendo adquirida “na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas” (FREIRE, 2001, p. 120).

Considerando-se as falas dos bolsistas, o ingresso deles no PIBID tem sido positivo porque lhes tem desenvolvido a necessidade de ir à busca da autonomia necessária ao pensar e ao agir frente às necessidades e dificuldades de sala de aula. Com isso, eles vão adquirindo certo amadurecimento profissional. Notamos, implicitamente, no caso da disciplina de Língua Portuguesa, que a vivência como bolsista tem apontado para a necessidade de alteração na concepção de alguns conceitos que, se mal compreendidos, podem trazer algumas consequência para o tipo de ensino que se oferece:

É preciso reprogramar a mente de professores , pais e alunos em geral, para enxergarmos na língua muito mais elementos do que simplesmente erros e acertos de gramática e de sua terminologia. De fato, qualquer coisa que foge um pouco do uso mais ou menos estipulado é vista como erro. As mudanças não são percebidas como 'mudanças', são percebidas como erros (ANTUNES, 2007, p. 23).

A mudança na concepção de língua e de ensino de língua faz-se mais do necessária para que haja a resignificação das práticas desenvolvidas nas escolas da educação básica, para que a participação dos alunos desse segmento de ensino seja valorizada e para que as atividades propostas em sala de aula passem a ser vistas como significativas por esses alunos de forma que esses escrevam e leiam, “mesmo em situações relativamente precárias, isto é, antes da alteração das condições sociais atuais” (POSSENTI, 2012, p.60), uma vez que “Falar, escutar, ler e escrever reafirma, cada vez, nossa condição de gente, de pessoa histórica, situada em um tempo e em um espaço” (ANTUNES, 2007, p.22).

Considerando-se esse cenário, ao se depararem com as práticas escolares existentes no ensino de língua materna, diante do sucesso ou da ineficiência e consequente fracasso delas, os bolsistas são compelidos a apresentarem práticas alternativas. Em outras palavras, o contato direto com situações reais e concretas de ensino tem possibilitado aos bolsistas o poder de experimentar novas práticas, conteúdos e/ou abordagens para, às vezes, conteúdos não tão novos. Como decorrência disso, o PIBID tem possibilitado a troca de experiência entre bolsistas e supervisores de forma que os horizontes deles possam ampliar-se significativamente. Aos licenciandos, o programa tem possibilitado não só a vivência de situações concretas

de ensino, como também o desafio de pensar em práticas inovadoras de forma que o ensino possa se tornar, realmente, significativo para os alunos da escola pública.

A título de exemplificação, citemos o caso de uma escola cuja supervisora não sabia como dar atenção a um conjunto de alunos que, ainda que estivessem na idade adequada à série em que estavam matriculados, não tinham desenvolvido as competências de leitura e de escrita exigidas para a série que estavam cursando. O que fazer com esses alunos? Fechar os olhos e continuar fingindo que estavam aprendendo, ainda que a professora procurasse ensinar? Dar atenção a eles e deixar um pouco de lado os alunos que cumpriam com êxito as atividades que lhes eram propostas? Diante dessa situação, passamos a trabalhar com esses alunos com baixos índices de letramento escolar, dedicando-lhes quatro horas de aula durante as quais foram desenvolvidas atividades de leitura e de escrita com o objetivo de, a um só tempo, alfabetizar e letrar esses alunos a partir de uma perspectiva diferente da descrita abaixo:

No contexto da educação brasileira, o ensino de leitura e escrita dentro do espaço escolar vem se configurando, tradicionalmente, como o contato dos sujeitos aprendizes com um grande número de tarefas e atividades escolares para as quais não conseguem atribuir outro sentido que não seja o de obrigação para com a escola. A distribuição dos letramentos nesse tipo de ensino, no entanto, vem tornando improdutivas as atividades de leitura e escrita na escola do Brasil, pois elas comumente não consideram os usos reais da língua. Esse, portanto, vem sendo um problema crônico na educação linguística brasileira, o que suscita entre os pesquisadores um vigoroso debate sobre o fornecimento dos novos letramentos pela escola (ARAÚJO; DIEB, 2013, p. 245).

Assumindo uma postura contrária à descrita acima e trabalhando a partir de uma perspectiva segundo a qual leitura e escrita se configuram como práticas concretas e sociais e, por isso, devem ser vistas em função da cultura, da história, inclusive história de vida dos sujeitos que se valem de tais práticas, mostramos à escola em que nos deparamos com a situação apontada no parágrafo anterior que era preciso repensar a forma como vinha sendo cumprido o currículo

a fim de que, no lugar de ser um espaço de exclusão, o ambiente escolar pudesse se tornar, de fato, espaço de inclusão. Acreditamos que nessa escola se não fosse a atuação de nossos bolsistas, os alunos com “déficits” iriam continuar sendo ignorados até um ponto em que, frustrados porque não atendiam a contento com as expectativas da instituição escolar, vissem na evasão a única saída, visto que a escola, a mais importante das *agências de letramento*, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico) processo geralmente concebido em termos de uma competência *individual* necessária para o sucesso e promoção na escola” (KLEIMAN, 1995, p. 20), como se, restringindo o trabalho com leitura e escrita à dimensão técnica e individual, as práticas de leitura e de escrita fossem neutras, universais e livres das injunções culturais e das estruturas de poder que as configuram no contexto social.

Por último, configurando-se com espaço marcado pela troca contínua de experiências exitosas em sua maioria, o PIBID faz com que, ao mesmo tempo em que os licenciandos aprendam com a experiência de anos de ensino dos supervisores, estes também aprendam com os graduandos e passem a ver o quão importantes são o planejamento, a seleção e a utilização de metodologias adequadas não só ao conteúdo a ser ministrado, mas, sobretudo, à turma em que tal conteúdo vai ser ministrado. Esse cuidado na seleção, organização, planejamento e transposição didática dos conteúdos acaba repercutindo no fazer pedagógico de outros professores que, não vinculados ao PIBID, sentem-se curiosos diante de algumas práticas exitosas realizadas pelos licenciandos e desejam incorporar ao próprio fazer pedagógico algumas das metodologias criadas e/ou aplicadas pelos nossos bolsistas, o que poderá, a longo curso, trazer mudanças mais visíveis na educação básica, sobretudo, quando os nossos bolsistas estiverem como regentes de ensino. Enfim, pela experiência que adquiriram ao longo do programa, pelo compromisso demonstrado na preparação das ações, acreditamos que, uma vez em sala de aula, grande parte dos bolsistas vinculados ao PIBID se tornará docentes que irão fazer a diferença em sala de aula e contribuir para dirimir certos vícios que grassam por nosso sistema educacional. Por isso, a nosso ver, a mais importante contribuição do programa para os bolsistas é fazê-los descobrirem se a docência é o caminho profissional que eles querem, de fato, percorrer. E isso é crucial para todos aqueles que fazem um curso de licenciatura.

Referências bibliográficas

ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola, 2007.

ARAÚJO, Júlio e DIEB, Messias. A web no letramento de crianças em língua materna. In: SHEPHERD, Tania G.; SALIÉS, Tânia G. (orgs.). *Linguística na Internet*. São Paulo: Contexto, 2013.

BRAIT, Beth. Apresentação: como se arranjam língua e literatura nas estantes da vida? In: _____. (org.). *Literatura e outras linguagens*. São Paulo: Contexto, 2010.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. *Vários escritos*. 3. ed rev. ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 17.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Prefácio. In: OLIVEIRA, Daniela Motta (org.). *Formação continuada de professores: contribuições para o debate*. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2012, p.07-09.

GERALDI, João Wanderley. No espaço do trabalho discursivo, alternativas. In: _____. *Portos de Passagem*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 115-217.

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

OLIVEIRA, Daniela Motta. Apresentação. In: _____. (org.). *Formação continuada de professores: contribuições para o debate*. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2012, p.11-14.

_____. Políticas de formação continuada de professores. In: _____. (org.). *Formação continuada de professores: contribuições para o debate*. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2012, p.17-28.

PIMENTA, Selma Garrido e LIMA, Maria do Socorro Lucena. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática*. São Paulo: Cortez, 2011.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. 2.ed. São Paulo: Mercado das Letras, 2012.

ROSA, Guimarães. *Grande sertão: veredas*. 19.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

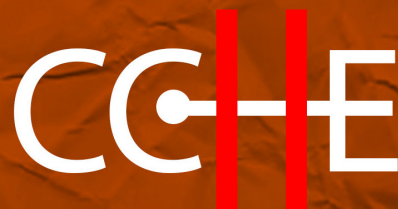
SOUSA, Maria do Socorro de. *Professor: a subjetividade do ser, do ensinar e do aprender*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2013. (Coleção contextos da ciência).

TEIXEIRA, Leny Rodrigues Martins. A formação docente: as narrativas autobiográficas como recurso para um enfoque clínico. In: REBOLO, Flavinês, TEIXEIRA, Leny Rodrigues Martins e PERRELLI, Maria Aparecida de Souza (orgs.). *Docência em questão: discutindo trabalho e formação*. Campinas: Mercado de Letras, 2012, p. 109-134.



CADERNO DO COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS

ESTUDOS
LINGUÍSTICOS



CENTRO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E EXATAS

CAMPUS VI - POETA PINTO DO MONTEIRO

SUMÁRIO

A REVISÃO TEXTUAL: ESPAÇO DINÂMICO DA PRODUÇÃO ESCRITA	90
Cícero Gabriel dos Santos	
Evangeline Maria Brito de Faria	
A CONSTRUÇÃO DE SENTIDO NA ESCRITA ACADÊMICA: BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA UNIVERSIDADE	109
Cássio Kennedy de Sá Andrade	
Marilene Gomes de Sousa	
Priscilla Andrade Souza Nogueira	
A NASALIDADE EM NEGAROTÊ (FAMÍLIA NAMBIKWÁRA)	126
Ana Gabriela Modesto Braga	
A FORÇA ILOCUCIONÁRIA DO DISCURSO DOS RACIONAIS MC'S: UMA BREVE ANÁLISE DA MÚSICA "A VIDA É DESAFIO" NUMA PROPOSTA DE CONTESTAÇÃO AO PRECONCEITO	140
Laeigüea Bezerra de Souza	
ANÁLISE DE ERROS NA REALIZAÇÃO FÔNICA DO SISTEMA VOCÁLICO ESPANHOL POR ALUNOS BRASILEIROS	154
Sheila Raposo	
A GESTUALIDADE EM CONTEXTOS LÚDICOS DE INTERAÇÃO MÃE-BEBÊ	168
Ediclécia Sousa de Melo	
Valdenice Pereira de Lima	

**PORTUGUÊS BRASILEIRO? DE ONDE VEIO ESTA LÍNGUA?
BREVE REFLEXÃO SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA DE
FORMAÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA 180**

Marilene Gomes de Sousa

Priscilla Andrade Souza Nogueira

Cássio Kennedy de Sá Andrade)

**UM ESTUDO DE GRAMATICALIZAÇÃO NA LÍNGUA
ESPANHOLA A PARTIR DA LINGÜÍSTICA DE CORPUS.....194**

Ana Luzia de Souza

Fábio Marques de Souza

LEITURA: TRAÇANDO UMA HISTÓRIA E REVENDO CONCEITOS.....214

Felipe Pereira da Silva

Paulo de Freitas Gomes

Leonardo da Conceição Soares

**A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM OBSCENA NA LÍNGUA
MATERNAL: UMA CONSTRUÇÃO NEUROPSICOSSOCIAL.....228**

David D. Swingler

A REVISÃO TEXTUAL: ESPAÇO DINÂMICO DA PRODUÇÃO ESCRITA

Cícero Gabriel dos Santos (UFPB)
Evangelina Maria Brito de Faria (UFPB)

Resumo

A revisão textual consiste em um processo de reformulação que permite à criança reelaborar aspectos relacionados à forma e ao conteúdo, com vistas à melhoria do texto, ao atendimento das próprias expectativas em relação à produção escrita e ao estabelecimento de algum tipo de relação com seus possíveis interlocutores. Considerando que, quando revisam seus textos, as crianças desencadeiam um processo comunicativo demarcado pela presença do outro, temos como objetivo discutir a revisão textual para compreendê-la como uma etapa integrante da produção escrita, orientada por relações linguísticas, cognitivas e sociais. Optamos pelo modelo de pesquisa exploratória-bibliográfica, por favorecer a reflexão acerca dos estudos sobre a produção textual e, conseqüentemente, sobre revisão textual realizada pelas crianças, em séries iniciais. Para tanto, consideramos, além das contribuições de Bakhtin, de Vygotsky e de estudiosos que contribuem para a aquisição/aprendizagem da escrita, a literatura que versa sobre a revisão textual, a partir de Mayrink-Sabison (1997), Abaurre (1997), Rocha (2008), Serafim e Oliveira (2010) e Spinillo (2015).

Palavras-chave: escrita, aprendizagem da escrita, revisão textual.

Introdução

Adoção da perspectiva interacionista da linguagem tem redirecionado o processo de ensino-aprendizagem do texto escrito no ambiente escolar. Assim, as pesquisas sobre a escrita e sua aprendizagem geraram debates sobre o que é a escrita, o que ela pode significar para o aprendiz e quais as formas de aprendizagem desse sujeito (ROJO, 2008). Isso se deve à superação do modelo cognitivista – cujo enfoque está nos processos individuais do sujeito que produz o texto – pela perspectiva sociointeracionista – que enfoca o caráter interativo da produção de texto, os modos de participação do outro, conforme acentua Garcez (2010).

A produção de textos escritos, nesse contexto, vem sendo adaptada às possibilidades reais dos alunos, considerando que, desde cedo, as crianças produzem textos quando descrevem um lugar conhecido, explicam um acontecimento, narram uma história ou convencem um colega a respeito das instruções necessárias à fabricação de brinquedos (MORAIS, 2009). Dessa forma, passam a compreender os motivos que as levaram a escrever, para quem estão escrevendo, o papel desempenhado por quem escreve e a forma textual adequada à situação de comunicação.

Nossa reflexão neste artigo dirige-se especificamente à aprendizagem da linguagem escrita, de modo particular à revisão textual. Dessa forma, temos como objetivo discutir a revisão textual para compreendê-la como uma etapa integrante da produção escrita, orientada por relações linguísticas, cognitivas e sociais.

O presente texto insere-se no âmbito da pesquisa bibliográfica, que consiste em estudar e analisar documentos de domínio científico, tais como: livros, periódicos, ensaios e artigos científicos, entre outros. Essa modalidade tem como finalidade colocar o pesquisador em contato direto com as contribuições de diferentes autores sobre o tema em questão (OLIVEIRA, 2007). De acordo com Moreira e Caleffe (2006), os passos para a elaboração de uma pesquisa bibliográfica são os seguintes: a) delimitação de objetivos; b) elaboração de um plano de trabalho; c) identificação de fontes; d) localização das fontes e obtenção do material; e) leitura do material; f) realização de apontamentos; g) confecção de fichas e h) escrita do trabalho.

O artigo está organizado em duas partes: a primeira é constituída por pressupostos teóricos baseados na perspectiva interacionista

da linguagem, a partir das contribuições de Bakhtin e Vygotsky; a segunda traz a literatura que versa sobre a revisão textual, a partir de Mayrink-Sabison (1997), Abaurre (1997), Rocha (2008), Serafim e Oliveira (2010) e Spinillo (2015).

1. Reflexões sobre o desenvolvimento e a aprendizagem da linguagem escrita

1.1 A pré-história da linguagem escrita: contribuições para uma aprendizagem significativa

Um dos fatores que condicionam o processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita está relacionado à concepção de língua/linguagem adotada pelo professor. Alguns, apesar de todas as discussões que vêm sendo realizadas nas últimas décadas, as quais evidenciam uma perspectiva interacionista, optam pela adoção de uma concepção em que as práticas de uso da linguagem são vistas apenas como decodificação, na qual a imposição da língua culta torna-se um princípio fundamental, o que faz com que o aluno aprenda somente a decifrar e decorar conteúdos isolados, deixando em segundo plano o papel do outro e da interação (MORAIS, 2009; ROJO 2008). Neste caso, a escrita é imposta pelo professor e não considera as necessidades das crianças.

De acordo com Leal, escrever

aprende-se na interação contínua com os atos de escrita, através de estratégias significativas, em que o aprendiz poderá entender o caráter dialógico da linguagem. Assim, as atividades mecânicas ou de elaboração duvidosa precisam ser substituídas por outras que desvelem e, ao mesmo tempo, permitam a incorporação e assimilação de como funciona o texto escrito (LEAL, 2008, p. 66).

O processo de ensino-aprendizagem da escrita, nesse contexto, deve possibilitar ao aprendiz a interação com interlocutores reais e a construção de espaços para a expressão, de modo que ele possa articular seus textos às necessidades e interesses que demandam suas práticas sociais. Deve permitir que as crianças tomem decisões sobre o que se produz, ou seja, permita refletir sobre o que precisam dizer e como irão organizar textualmente aquilo que precisam dizer.

Os estudos vygotksyanos sobre a aprendizagem da linguagem escrita apontam que a tarefa primordial de uma investigação científica acerca dessa modalidade é, entre outros aspectos, mostrar o que leva as crianças a escreverem; os pontos pelos quais se passa essa aprendizagem e qual sua relação com o espaço escolar. Assim, a história da aprendizagem da escrita pela criança é iniciada pelo aparecimento do gesto como símbolo visual, pois “o gesto é o signo visual inicial que contém a futura escrita da criança [...]. Como se tem corretamente dito, os gestos são a escrita no ar, e os signos escritos são, frequentemente, simples gestos que foram fixados” (VYGOTSKY, 2007, p. 128).

Nesse quadro teórico são destacados dois domínios em que os gestos estão diretamente relacionados à origem dos signos escritos: a) os rabiscos das crianças, os quais são antecidos por gestos que demonstram o que elas deveriam mostrar nos desenhos e b) os jogos das crianças, os quais consistem na utilização de alguns objetos como brinquedos e na possibilidade de executar com eles um gesto representativo. Assim, “o brinquedo simbólico das crianças pode ser entendido como um sistema muito complexo de ‘fala’ através de gestos que comunicam e indicam os significados dos objetos usados para brincar” (VYGOTSKY, 2007, p. 130). Para Tomasello (2003), no jogo simbólico a criança direciona o olhar para o adulto com uma expressão divertida, pois ela sabe que aquele não é o uso convencional de determinado objeto e que seu uso não convencional é algo que pode ser considerado engraçado. Assim, acentua que “a distinção entre potencialidades naturais e intencionais fica particularmente clara no jogo simbólico das crianças pequenas, porque neste elas basicamente extraem as potencialidades intencionais de diferentes objetos e brincam com elas” (TOMASELLO, 2003, p. 118).

Esses objetos adquirem seus significados próprios. À medida que a idade avança, as ações gestuais do ato de brincar diminuem, ao mesmo tempo em que a fala passa a predominar. Assim, a representação simbólica no brinquedo pode ser entendida como uma forma particular de linguagem num estágio precoce, atividade que leva diretamente à linguagem escrita.

Quanto ao desenho da criança, este surge quando a linguagem falada já apresenta grande progresso (Burler, s/d, *apud* Vygotsky, 2007). As crianças, nessa fase, não se preocupam muito com a representação, porque são muito simbolistas e não demonstram

preocupação com a similaridade exata, contentam-se com superficialidades. Conforme Vygotsky,

a memória infantil não propicia um quadro simples de imagens representativas. Antes, ela propicia predisposições a julgamentos já investidos ou capazes de serem investidos pela fala. [...] quando uma criança libera seus repositórios de memória através do desenho, ela o faz à maneira da fala, contando uma história. A principal característica dessa atitude é que ela contém certo grau de abstração, aliás, imposta por qualquer representação verbal (VYGOTSKY, 2007, p. 136).

A partir deste excerto entendemos que o desenho pode ser compreendido como uma linguagem gráfica, que tem por base a linguagem verbal. Nesse caso, os desenhos infantis recuperam conceitos verbais que comunicam apenas elementos essenciais dos objetos representados simbolicamente. Estes aspectos possibilitam a interpretação do desenho infantil como estágio inicial no desenvolvimento da linguagem escrita.

Em relação ao processo de simbolização na escrita, nesse estágio “simples sinais indicativos e traços e rabiscos simbolizadores são substituídos por pequenas figuras e desenhos, e estes, por sua vez, são substituídos pelos signos” (Vygotsky, 2007, p. 139). Dessa forma, o pesquisador assevera que

os sinais escritos constituem símbolos de primeira ordem, denotando diretamente objetos ou ações e que a criança terá ainda de evoluir no sentido do simbolismo de segunda ordem, que compreende a criação de sinais escritos representativos dos símbolos falados das palavras. Para isso, a criança precisa fazer uma descoberta básica – a de que se pode desenhar, além de coisas, também a fala (AUTOR, ano, página).

Em outras palavras, o desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças requer o deslocamento do desenho de coisas para o desenho de palavras. Essa transição natural, quando atingida, evidencia o domínio do princípio da linguagem escrita, que deverá ser aperfeiçoado. O objeto a ensinar e a aprender, a escrita, “é uma atividade complexa que vai do gesto gráfico a planificação, que envolve a textualização e a revisão” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO,

2010, p. 18). Dessa forma, a criança começa a imitar a escrita, descobrindo o gesto gráfico, o espaço da página, as funções da escrita e atribuindo significações aos sinais gráficos.

Os autores supracitados defendem que, nos dois primeiros anos do ensino fundamental I, com a intervenção do adulto, a produção prematura de textos escritos conduz o aluno a experimentar as restrições a que a língua nos submete, assim como as convenções dos gêneros textuais. Bruner (1975 *apud* TOMASELLO, 2003, p. 151) afirma que o uso convencional de um símbolo linguístico é adquirido pela criança quando ela aprende a participar de um formato interativo, de forma que a linguagem do adulto seja associada a experiências compartilhadas, cujo uso social a criança já consiga avaliar. Assim, a criança precisa estar envolvida em atividades sociais estruturadas. Esse aspecto implica “recorrência da mesma atividade geral de forma regular ou rotineira, para que ela possa vir a discernir como a atividade funciona e como os vários papéis sociais contidos nela são exercidos” (TOMASELLO, 2003, p. 152).

1.2 Caracterização da produção textual escrita: espaço dialógico

O texto do aluno pode ser considerado como fonte apropriada para o professor monitorar o próprio trabalho e como espaço propício ao diálogo com os sujeitos aprendizes. Nesse caso, além de favorecer a reflexão acerca dos conhecimentos que cada um possui sobre os elementos linguísticos, favorece a compreensão de que os textos são atravessados por um conjunto de fatores e que o produtor busca estabelecer algum tipo de relação com um possível interlocutor. Desse modo, essa compreensão propicia ao professor, enquanto “leitor privilegiado”, a elaboração de procedimentos para a retomada do processo de escrita (NASCIMENTO, 2014).

De acordo com Bakhtin, a linguística do século XIX, sem negar a função comunicativa da linguagem, tentou colocá-la em segundo plano. Dessa forma, o autor destaca que “a linguagem era considerada do ponto de vista do falante, como que de um falante sem a relação *necessária* com *outros* participantes da comunicação discursiva. Se era levado em conta o papel do outro, era apenas como papel de ouvinte que apenas compreende passivamente o falante” (BAKHTIN, 2011, p. 270). Nos dias atuais, ainda podem ser encontrados termos como “ouvinte”, “entendedor”, ou seja, os parceiros do

falante. Essas expressões podem ser entendidas como esquemas representativos dos parceiros da comunicação discursiva, entretanto, no fluxo real da comunicação, são apenas ficções, porque

o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em realização a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, prepara-se para usá-lo, etc; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante (BAKHTIN, 2011, p. 271).

Entendemos que os aprendizes/alunos, ao produzirem seus textos escritos, em qualquer nível de ensino, aguardam uma resposta do outro/professor em relação ao que produziram, estabelecendo, a partir daí, momentos de trocas significativas. Nesse caso, o professor passa a ser percebido como o participante real do processo de produção escrita. Contudo, destaca Leal (2008), essa lógica é invertida em algumas práticas escolares, nas quais a produção textual escrita tem apenas finalidade escolar, ou seja, o aluno não escreve para ser lido, mas para ser corrigido, para ser arquivado ou para obter a marca de um visto.

Desse modo, a atitude responsiva ativa é eliminada, pois o aluno sabe que nada ou muito pouco pode esperar como resposta efetiva ao que produz, resultando no entendimento de que “o texto escrito é sempre um produto fechado, com fim em si mesmo. [...] sabendo que não há respostas possíveis, ali tudo se fecha, não há continuidade, não há espaço para um diálogo” (LEAL, 2008, p. 55).

Nesse caso, o papel do outro é de grande relevância, pois não há diálogo sem a presença dele, já que qualquer produção oral ou escrita deve pressupor a presença deste outro. Assim, adotamos a concepção bakhtiniana de que

o diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja (Bakhtin, 2009, p. 127).

Concordamos com Serafim e Oliveira, ao afirmarem que a produção do texto escrito, nesse contexto, significa uma forma de relação dialógica que supera as simples relações linguísticas. Escrever envolve “o outro para quem se diz – seus possíveis leitores; o outro de quem toma suas palavras para dizer – os modelos; o outro sobre quem diz – suas personagens; o outro, que é participante do produto do texto – colegas, professores e quaisquer outros destinatários” (SERAFIM; OLIVEIRA, 2010, p. 17). Todos esses *outros* comprovam que durante o processamento do texto escrito há necessariamente o caráter dialógico da linguagem.

A respeito da ação conjunta professor, aluno e texto, Garcez (2010), citando Calkins (1983), considera que “é preciso que os alunos se sintam profundamente envolvidos com as tarefas, que compartilhem seus textos com outros e percebam a si mesmos como autores que selecionam, equilibram e configuram as ideias” (GARCEZ, 2010, p. 17). Nesse diálogo, a partir da mediação do professor e da interação com os colegas de sala, as crianças aprendem a analisar as ideias e os recursos utilizados, possibilitando, assim, um ambiente de segurança e estímulo.

1.3 Operações para a aprendizagem da produção textual escrita

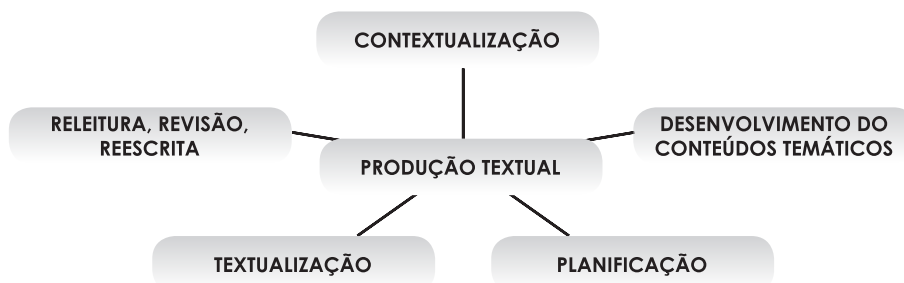
O ato de escrever, em todas as suas dimensões, se desenvolve de forma progressiva e continuada em todos os níveis de escolarização, porque a escrita é um constituinte do sucesso escolar, além de ter um papel significativo na socialização dos alunos. Dolz, Gagnon e Decândio (2010) consideram que nada é tão complexo quanto conseguir provocar no aprendiz o gosto e a motivação para a escrita.

Entretanto, as formas de trabalho escolar com a escrita podem contribuir para que ela seja compreendida como forma de expressão de si e de criatividade, porque esta modalidade “autoriza, traduz e serve à expressão pessoal, ao jogo de linguagem, à liberação da palavra” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 16). Tais formas de trabalho colocam em cena gestos didáticos específicos, estes gestos, acentua Nascimento (2014), “constituem formas de agir” que viabilizam a reflexão sobre a estrutura e o funcionamento da língua e, de modo particular, sobre a relação que a língua mantém com a cultura.

Os autores supracitados destacam cinco operações centrais na produção textual, cada uma delas está articulada às etapas do

trabalho que constituem o processo de produção de um gênero de texto específico: a) as operações de contextualização; b) o desenvolvimento dos conteúdos temáticos do texto; c) a planificação do texto; d) a textualização e e) a releitura, a revisão e a rescrita.

QUADRO 01: OPERAÇÕES DA PRODUÇÃO TEXTUAL



A primeira operação é a da contextualização, que consiste na interpretação da situação de comunicação de modo a construir um texto coerente. Constitui a base de orientação para a produção de texto que configura uma prática social de referência (NASCIMENTO; ZIRONDI, 2014). De acordo com Nascimento (2014), essa operação implica a capacidade de ação, que envolve a mobilização das representações do produtor sobre o contexto sócio-histórico mais amplo em que o texto é produzido, circula e é usado, o suporte, o contexto linguageiro imediato, o intertexto e a situação de produção.

A segunda operação envolve a elaboração/desenvolvimento dos conteúdos temáticos. Ela reúne uma ampla gama de atividades na busca de informações sobre o tema – pesquisas, leitura, audição de textos – com a finalidade de ampliar os conhecimentos prévios sobre o tema, conforme Nascimento (2014).

A terceira operação refere-se à planificação – planejamento e organização do texto e das partes que o constituem. É uma fase de grande relevância para a produção textual. Dolz, Gagnon e Decândio afirmam que existem formas diferentes de planificação dos textos: “um conto, por exemplo, apresenta uma organização interna diferente da organização de uma carta de pedido ou de um editorial de jornal” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 26).

A quarta operação para a produção textual é a textualização. Para os autores anteriormente mencionados, os sinais de pontuação, os parágrafos e os organizadores textuais são as marcas linguísticas

que caracterizam essa operação, servindo para marcar a segmentação e a conexão entre as partes. A textualização implica a utilização dos recursos do sistema da língua para agir e significar por meio da escrita. Nascimento acrescenta que essa é “a dimensão do texto em que o produtor seleciona elementos linguísticos que estabeleçam a coerência temática e as relações de continuidade, de retomada e de ruptura para estabelecer relações entre o locutor, o destinatário e o discurso que produz” (NASCIMENTO, 2014, p. 94).

A quinta operação – releitura, revisão e reescrita – possibilita o retorno do leitor ao seu texto ou a formas pontuais de intervenção para melhorá-lo, conforme Dolz, Gagnon e Decândio (2010). A função do professor nessa operação é contribuir para que os textos melhorem em relação a todas as operações que envolvem sua produção: propriedades pertinentes a gênero de texto e ao sistema da escrita e da gramática da língua. Dessa forma, devem ser incluídos nessa operação os aspectos ligados às dimensões transversais de toda produção escrita: a ortografia, a pontuação, a organização micro sintática do texto, conforme Nascimento (2014).

Diante do exposto, torna-se fundamental que o professor crie oportunidades para que os alunos/aprendizes se apropriem das características linguísticas e discursivas de textos que atendam as suas demandas, em situação real. Dessa forma, a adoção do trabalho didático com os gêneros textuais possibilitará “o desenvolvimento da autonomia do aluno no processo de leitura e produção textual como uma consequência do domínio do funcionamento da linguagem em situações de comunicação” (LOPES-ROSSI, 2011, p. 74), porque é por meio dos gêneros que as práticas de linguagem incorporam-se às atividades dos alunos.

Para tanto, ele poderá guiar seus gestos didáticos a partir da sistematização de atividades, tendo como procedimento a elaboração de sequências didáticas. Dolz *et. al.* Observam que “as sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas” (DOLZ *et al*, 2004. p. 98). De acordo com os pesquisadores, o procedimento tem por objetivo ajudar o aluno a dominar um gênero de texto, o que lhe permitirá escrever de uma maneira mais adequada numa determinada situação de comunicação.

2. A revisão textual realizada por crianças: algumas reflexões

Muitas são as questões relacionadas à produção do texto escrito, entretanto, nossa opção incide sobre a prática de revisão textual¹, visto que a observação das operações relativas à aprendizagem da escrita, nesse processo, possibilita-nos compreendê-la como espaço privilegiado de diálogo, em que a criança reconhece a presença do outro – interlocutor.

De acordo com Fiad (1997), a preocupação com a prática da revisão textual dos textos produzidos por alunos adquiriu um espaço antes inexistente. Dessa forma, as práticas de ensino de português passaram a provocar o aluno em relação à revisão/reescrita do próprio texto, seja pelo encaminhamento do próprio comando de produção do livro didático ou pelo próprio professor. Segundo a pesquisadora,

o trabalho de reescrita, quando ocorre na escola, é direcionado, seja pelo professor, seja pelo material didático que o mesmo utiliza. Esse direcionamento pode ser mais explícito e enfático, quando o professor aponta aspectos a serem refeitos nos textos de seus alunos, ou mais implícito, quando é sugerido ao aluno que releia seu texto e o refaça sem nenhuma interferência de um interlocutor (FIAD, 1997, p. 73).

No tocante à revisão realizada por crianças nos anos iniciais, os estudos de Mayrink-Sabison (1997) e de Abaurre (1997) trazem reflexões importantes acerca desse processo. No trabalho de Mayrink-Sabison, a discussão recai sobre alguns indícios de revisão escrita, ao apontar momentos de refacção de escritas de uma letra, de escritas constituídas de mais de uma letra e de refacção de “texto”², os quais, segundo ela, atende a critérios próprios da criança. A autora considera que

1 De acordo com Spinillo (2015), citando Fiad (1997) e Rocha (1999), quando a revisão implica alterações amplas e substanciais, sobretudo no conteúdo do texto e/ou em sua organização, verifica-se um redirecionamento do texto que a literatura denomina de reescrita. Neste artigo, consideramos a revisão e a reescritura como subprocessos de toda composição textual.

2 Grifo da autora.

as operações de refacção de uma escrita começam bem cedo. Muito antes da criança entender o princípio alfabético da escrita encontram-se indícios de que ela é capaz de, refletindo sobre o produto de sua atividade gráfica, julgar o produto dessa atividade, segundo critérios internos, nem sempre evidentes para o adulto letrado, e, com base nesse julgamento, classificar uma escrita como “errada”, recusando-a, às vezes apagando-a e refazendo-a (MAYRINK-SABISON, 1997, p. 59).

Dessa forma, acentua que pode ser difícil para o adulto falar em revisão de texto quando o que se tem é uma criança desenhando uma única letra, mas o refazer da criança revela algum tipo de reflexão sobre o produto inicial, às vezes julgado inadequado segundo seus critérios internos.

Quanto aos estudos de Abaurre (1997), a autora analisa cinco textos escritos de alunos dos anos iniciais – 1ª, 2ª e 3ª séries/2º, 3º e 4º anos – e demonstra que, em um deles, os indícios de operações de reelaboração da escrita não são visíveis, entretanto, verifica alguns aspectos relativos à revisão textual nos outros textos, entre eles: a) preocupação com a escolha das letras (a criança escreve a letra **S**, na palavra correspondente a apareceu; risca o **s** e introduz o **c**), b) reelaboração da própria representação da estrutura silábica (a criança tenta várias vezes escrever a palavra **monstro** corretamente, inquietada pela posição da letra **r** – mosrto-mosto), c) preocupação com a ortografia (substituição da letra **l** por **u** – em saudade, d) preocupação com a morfossintaxe (a criança, na tentativa de usar as marcas de plural, escreveu escravos como **escravam** – em que a escolha do **m** pode estar relacionada às marcas de modo/tempo e número/pessoa da 3ª pessoa do plural do imperfeito do indicativo dos verbos regulares de 2ª conjugação (**vam**), talvez pelo fato de o fonema /v/, representado pela letra **v** está contido no radical de escravo). Para Abaurre (1997), a identificação desses momentos de reelaboração possibilita o acompanhamento de operações relevantes, das quais os aprendizes da escrita são considerados agentes, no decurso do processo de aprendizagem.

As marcas de reelaboração, nesses casos, parecem incidir sobre aspectos de ordem ortográfica, o que coincide com a noção de que, desde os anos iniciais, a escola considera a grafia correta das palavras como avanço qualitativo da escrita infantil, conforme Serafim e Oliveira (2010). Nesse sentido, transformam-se “em espaço

privilegiado para a observação dos aspectos relativos à modalidade escrita da língua que adquirem saliência para a criança em diferentes momentos e pelos mais variados motivos" (ABAURRE, 1997, p. 69).

A interpretação dessas marcas é imposta àqueles que têm interesse pela compreensão do aspecto dinâmico da revisão textual, que compreende rupturas, recuos e avanços relevantes no nível do texto.

Rocha (2008) considera que a revisão textual significa para as crianças uma forma de reelaboração do entendimento acerca da composição estrutural do texto, que envolve características ligadas à informatividade, à ortografia, à caligrafia e a concordância, entre outras. Dessa forma, a compreensão, por parte das crianças, dessas características está diretamente relacionada à compreensão de que quando escrevem, as crianças o fazem considerando um possível interlocutor, e que, o entendimento do que foi dito no texto necessita da elaboração de informações completas e inteligíveis. Segundo a autora, a revisão passa a ser aqui concebida como

um procedimento que permite não apenas ver melhor mas, também, ver de outra perspectiva, na medida em que se considera que, durante a produção da primeira versão do texto, o aprendiz tem sua atividade reflexiva centrada em aspectos como: *o que dizer; como dizer; que palavras usar...* Durante o processo de revisão, o aluno tem possibilidade de centrar esforços em questões pertinentes ao plano textual-discursivo, *como dizer mais, dizer de outro jeito, analisar e/ou corrigir o que foi dito*, visando ao sucesso da interlocução enquanto proposta de compreensão feita ao leitor (**AUTOR, ano, páginas**).

As ponderações da pesquisadora supracitadas nos levaram à noção de língua como interação e de escrita enquanto prática social. Trata-se de uma noção de língua concreta, mobilizada pelos sujeitos aprendizes. Nesse sentido, considerando os estudos bakhtinianos sobre a interação verbal, "a língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada [...], mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações" (BAKHTIN, 2009, p. 127). Assim, entendemos que a língua pressupõe, diante de qualquer enunciado, a presença do outro/interlocutor.

Serafim e Oliveira, em estudo acerca da revisão textual, para compreensão das marcas de autoria³ nos textos escritos pelas crianças, defendem que

escrever é um ato de comunicação. [...] significa instaurar uma forma de relação dialógica que ultrapassa as meras relações linguísticas, sendo um processo significativo da comunicação discursiva que tem articulações com outras esferas de valores, nos quais o discurso se estrutura em função do *outro* (SERAFIM; OLIVEIRA, 2010, p. 16).

Dessa forma, no ato da escrita, o aprendiz tem como objetivo a compreensão do texto pelo interlocutor, o que significa o compromisso com a qualidade da leitura do texto. Nesse caso, conforme as autoras, a criança não escreve por acaso, pois parece já possuir a visão do que é o texto e a noção do que subjaz à sua construção. Segundo elas, a revisão do texto pelo autor leva em consideração o outro, "que molda o seu discurso, determina a escolha das unidades lexicais e gramaticais e também a seleção das unidades de comunicação, como o estilo e o gênero textual. O outro é, portanto, um definidor da configuração textual" (SERAFIM; OLIVEIRA, 2010, p. 18).

Em trabalho recente, Spinillo (2015) destaca o aspecto dinâmico da produção textual escrita, acentuando o caráter provisório que o texto assume no decurso de composição, visto que o escritor pode retomá-lo e alterar questões pontuais e, em alguns casos, revisá-lo de maneira ampla, com o objetivo de satisfazer suas expectativas em relação à escrita.

A autora assume o conceito de revisão textual apresentado por Fitzgerald (1987), para quem a revisão compreende toda alteração realizada a qualquer momento do processo de composição escrita, porque a revisão

envolve identificar discrepâncias entre o texto pretendido e o texto efetivamente produzido, decidindo o que poderia ou deveria ser alterado no texto e como fazer as alterações desejadas. As alterações podem ou não afetar o significado do texto e podem ser

3 Para as autoras, a autoria é considerada como um conjunto de estratégias que o autor utiliza para mostrar-se responsável pelo ato de dizer.

substanciais ou mínimas. As alterações podem também ser feitas na mente do escritor, antes de realizadas sobre o texto escrito, podem ser realizadas sobre o texto quando ele está escrito e/ou após o texto ter sido escrito (FITZGERALD, 1987 *apud* SPINILLO, 2015, p. 32).

A partir do excerto, observamos que o aspecto da recursividade ganha destaque, ou seja, o entendimento de que a revisão textual poderá ocorrer em qualquer etapa do processo de composição. Considera-se também que a revisão pode ocorrer mentalmente, antes das palavras serem colocadas no papel. De fato, defende Spinillo (2015), a revisão “envolve um trabalho mental sobre os vários aspectos do texto e isso parece estar subjacente às alterações feitas pelas crianças com um maior domínio da escrita” (SPINILLO, 2015, p. 38).

Como se pode verificar, a concepção de revisão apresentada por Fitzgerald (1987) e adotada por Spinillo (2005), embora acentue o caráter recursivo da produção escrita e o trabalho mental no nível textual, não considera de forma adequada a participação do outro na construção dos procedimentos de revisão e reelaboração do texto, deixa em segundo plano a natureza interacional da linguagem, enquadrando-se na perspectiva cognitivista. A pesquisadora chama atenção para o fato de os participantes da pesquisa – alunos do 3º e 5º anos do ensino fundamental – demonstrarem que as razões que norteavam as alterações eram originadas das preocupações que tinham com aspectos formais (legibilidade e regras de português) e com aspectos semânticos (conteúdo) do texto. Dessa forma, conclui que escrever corretamente é uma inquietação que norteia tanto as alterações feitas por escritores que aparentam ter maior domínio da escrita como por aqueles que não possuem tal domínio.

Entretanto, destaca, aqueles com maior domínio da escrita, além de estarem apreensivos quanto ao aspecto formal também realizam alterações de natureza semântica. Nesse caso, por apresentarem maior domínio acerca das regras da língua, comentem menor número de erros de forma e este domínio permite que se voltem para outros aspectos da escrita mais relacionados à comunicação, no intuito de tornarem o texto claro e preciso para um possível leitor.

Considerações Finais

Neste artigo, consideramos a revisão textual como um processo de reformulação que permite à criança reelaborar aspectos relacionados à forma e ao conteúdo, com vistas à melhoria do texto, ao atendimento das próprias expectativas em relação à escrita e ao estabelecimento de algum tipo de relação com seus possíveis interlocutores. Tomamos para discussão a literatura sobre a revisão textual, a partir das contribuições de Mayrink-Sabison (1997), Abaurre (1997), Rocha (2008), Serafim e Oliveira (2010) e Spinillo (2015), no intuito de discutir seu funcionamento e compreender a revisão textual como uma etapa integrante da produção escrita, orientada por questões linguísticas, cognitivas e sociais.

Verificamos, inicialmente, nesses estudos, que os indícios de revisão escrita podem ser percebidos muito antes de a criança entender o princípio alfabético, por meio da recomposição de escritas de uma letra e/ou de mais de uma letra, o que atende a critérios próprios da criança e que, em alguns casos, as marcas de revisão textual parecem incidir sobre aspectos de ordem ortográfica, conforme Abaurre (1997). Observamos, em um segundo momento, que a revisão significa para as crianças uma forma de reelaboração do que entendem sobre a composição textual, que abrange características ligadas à informatividade, à ortografia e à caligrafia, entre outros aspectos, e que essa compreensão demonstra a preocupação do escritor com seu possível interlocutor, ou seja, visa à interlocução, nos ditos de Rocha (2008) e de Serafim e Oliveira (2010).

Em seguida, averiguamos que o texto assume caráter provisório no decurso de composição e que as alterações podem ser pontuais e/ou substanciais e que podem ocorrer em qualquer momento do processo de escrita, isso significa entender o princípio de recursividade como algo relevante. Ainda verificamos que a concepção de revisão textual apresentada por Fitzgerald (1987) e adotada por Spinillo (2005), embora acentue o caráter recursivo da produção escrita e o trabalho mental no nível textual, não considera de forma adequada a participação do outro na construção dos procedimentos de revisão e reelaboração do texto, deixando em segundo plano a natureza interacional da linguagem.

Compreendemos, a partir destas contribuições, a atividade de revisão textual como parte integrante do processo de produção do texto escrito, visto que, além de possibilitar a reflexão acerca

de aspectos concernentes às dimensões transversais da escrita – a ortografia, a pontuação, a organização microssintática do texto, conforme Nascimento (2014) – visa ao sucesso da interlocução. Assim, reconhecemos que ao refletir e agir sobre a escrita, mobilizar estratégias e tomar decisões para expressar o que pretendem, os aprendizes movem-se no espaço dinâmico do processo de revisão e colocam-se no lugar de leitor de seus textos, para avaliar a compreensão de seus possíveis interlocutores, revelando o aspecto dialógico da linguagem.

Referências

ABAURRE, M. B. M. (Re)escrevendo: o que muda? In: ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. **Cenas de Aquisição da escrita**: o sujeito e o trabalho com o texto. Campinas-SP: Associação de Leitura do Brasil (ALB); Mercado das Letras, 1997. p. 61-69.

BAKHTIN, M. (V. N. Volochínov). A interação verbal. In: _____. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009. p. 114-132.

BAKHTIN, M. O enunciado como unidade da comunicação discursiva: diferença entre essa unidade e as unidades da língua. In: _____. **Estética da Criação Verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. 270-306.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECANDIO, F. Ensinar a produção escrita. In: _____. **Dificuldades de aprendizagem**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010, p. 13-29.

FIAD, R. S. (Re)escrevendo: o papel da escola. In: ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. **Cenas de Aquisição da escrita**: o sujeito e o trabalho com o texto. Campinas-SP: Associação de Leitura do Brasil (ALB); Mercado das Letras, 1997. p. 71-77.

GARCEZ, L. H. C. O fio da meada: as pesquisas sobre a escrita. In: _____. **A escrita e o outro**: os modos de participação na construção do texto. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010, p. 23-43.

LEAL, L. de Figueiredo Viana. A formação do produtor do texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. In: VAL, M. G. C.; ROCHA, G. **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto**: o sujeito autor. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2008. p. 53-67.

MAYRINK-SABINSON, M. L. T. (Re)escrevendo: momentos iniciais. In: ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. **Cenas de Aquisição da escrita**: o sujeito e o trabalho com o texto. Campinas-SP: Associação de Leitura do Brasil (ALB); Mercado das Letras, 1997. p. 53-59.

MORAIS, M. B. O texto como objeto de estudo: escrevendo na escola. In: COELHO, L. M. (Org.). **Língua materna nas séries iniciais do ensino fundamental**: de concepções e suas práticas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 11-42.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

NASCIMENTO, E. L. Práticas de ensino e aprendizagem da escrita. In: _____. **Gêneros Textuais**: da didática das línguas aos objetos de ensino. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 83-111.

NASCIMENTO, E. L.; ZIRONDI, M. I. *Gêneros textuais em práticas de alfabetização e letramento*. In: NASCIMENTO, E. L. **Gêneros Textuais**: da didática das línguas aos objetos de ensino. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 257-289.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ROJO, R. Revisitando a produção de textos na escola. In: VAL, M. G. C.; ROCHA, G. **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto**: o sujeito autor. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2008. p. 185-205.

SERAFIM, M. S.; OLIVEIRA, R. M. L. E as crianças (re)escrevem histórias: a retificação como marca de autoria. In: **Revista Calidoscópio**, v. 8, n. 1, p. 14-23, 2010.

SPINILLO, A. G. "Por que você alterou isso aqui?" As razões que as crianças adotam quando fazem alterações ao revisar seus textos. **Letras de Hoje**, v. 59, n. 1, p. 32-39, 2015.

TOMASELLO, M. Comunicação linguística e representação simbólica. In: _____. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 131-186.

VYGOTSKY, L. S. A pré-história da linguagem escrita. In: _____. **A Formação Social da Mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Trad. José Cippola Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Astro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. 125-145.

A CONSTRUÇÃO DE SENTIDO NA ESCRITA ACADÊMICA: BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA UNIVERSIDADE

Cássio Kennedy de Sá Andrade (UFPB)
Marilene Gomes de Sousa (UFPB)
Priscilla Andrade Souza Nogueira (IFPB/UFPB)

Resumo

A leitura e a escrita acadêmicas são exigências do contexto universitário, demandando cada vez mais dos discentes algum interesse pelo desenvolvimento de gêneros textuais como resumos, resenhas, ensaios, artigos e etc. Neste sentido, estabelece-se a crença de que o gênero artigo científico pode ser trabalhado com os alunos no decorrer dos cursos de graduação inseridos em uma proposta de letramento como prática social, favorecendo a construção de sentidos, sobretudo, a partir dos textos, conforme defende Koch (1997, 2015). Outrossim, aspirando a discutir sobre o Letramento Acadêmico e seu reflexo no fazer científico no âmbito das Universidades, tratar-se-á do que vem a ser letramento Acadêmico, em seguida, lograr-se-á a compreensão sobre o gênero artigo científico, para poder-se refletir acerca de como o letramento acadêmico auxilia na construção de pesquisas. Destarte, tomou-se como base os estudos de Pereira (2014), os quais possibilitaram uma visão das propostas de letramento em diferentes cursos de graduação, enfatizando a influência da proposta de escrita acadêmica como forma de prática social direcionada e, conseqüentemente, baseada nas construções de sentido. As considerações de Kleiman (2007) e Zavala (2010) são pertinentes ao estudo, como embasamento para a teoria apresentada e para o exame das discussões postas acerca do letramento e suas significações, dentre outros. Trata-se de uma pesquisa eminentemente qualitativa, baseada na descrição, análise e interpretação

do *corpus* coletado, constituído por 3 (três) diferentes artigos científicos de autoria de um aluno de graduação do curso de Letras da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, participante de programa de iniciação científica.

Palavras-chave: Letramento acadêmico; construção de sentidos; artigo científico.

Introdução

A produção de artigos científicos no meio acadêmico é uma atividade frequente, entretanto este é um gênero textual que inspira dificuldades aos estudantes; com vistas a diminuir a incidência de possíveis dúvidas trazidas por este gênero, afirma-se que pode ser trabalhado com os alunos no decorrer dos cursos de graduação, se inseridos em uma proposta de letramento como prática social, favorecendo a que a construção de sentidos ocorra, sobretudo, a partir dos textos, conforme defende Koch (1997).

Aspirando a discutir sobre o Letramento Acadêmico e seu reflexo no fazer científico no âmbito das Universidades, tratar-se-á sobre o que vem a ser Letramento Acadêmico, no primeiro tópico para, em seguida, lograr compreensão sobre o gênero artigo científico e propor-se reflexão acerca de como o letramento acadêmico auxilia na construção de pesquisas.

O embasamento vem dos estudos de Pereira (2014), os quais possibilitaram uma visão das propostas de letramento em diferentes cursos de graduação, enfatizando a influência da proposta de escrita acadêmica como forma de prática social direcionada e, consequentemente, baseada nas construções de sentido.

As considerações de Kleiman (2007) e Zavala (2010) são pertinentes ao estudo, tendo sido usadas como embasamento para a teoria apresentada e para o exame das discussões postas acerca do letramento e suas significações.

Trata-se de uma pesquisa eminentemente qualitativa, baseada na descrição, análise e interpretação do *corpus* coletado. O *corpus* fora, pois, constituído por 3 (três) diferentes artigos científicos de autoria de um aluno de graduação do curso de Letras da UEPB e participante de programa de iniciação científica. Saliente-se que o foco da análise recai sobre as sessões de introdução de cada um dos artigos, as quais serão analisadas seguindo parâmetros baseados nos trabalhos de Swales (1990) e Kock e Elias (2015), cujas pesquisas contribuem diretamente para o fazer científico, já que apresentam os caminhos a serem seguidos rumo à construção de textos.

A escrita no meio acadêmico

É certo que, para ingressar no ensino superior, os estudantes necessitam atingir o aprendizado do conteúdo programático referente às diversas disciplinas estudadas no decorrer do ensino médio, porém, não obstante sejam aprovados nas provas vestibulares e busquem matricular-se na universidade, não há garantia de que estejam aptos a lidar com as demandas de letramento acadêmico que ali são exigidas, e isso se dá, primordialmente, em razão da ausência de contato prévio com o discurso acadêmico. Conforme Zavala (2010, p. 72), os problemas com a escrita na Universidade derivam, basicamente, da falta de familiaridade com discursos de cunho acadêmico.

Considerando os alunos universitários como sujeitos sócio-históricos provindos das mais diversas camadas sociais, cujas vivências e realidades são também diversificadas, impor-lhes um modelo de escrita que não lhes é habitual configura enorme problemática que se faz presente nas salas de aula de muitas Universidades. Kleiman (2005) alerta que as práticas de letramento têm por objetivo desenvolver habilidades e competências discentes, podendo ser ou não relevantes para eles, pois “a língua escrita é uma das barreiras mais difíceis de serem transpostas” (KLEIMAN, 2005, p. 33).

Zavala alerta que “o letramento não é algo que se pode ensinar formalmente em uma série de seções introdutórias” (ZAVALA, 2010, p.72-73), destarte, consiste em um processo que remete os alunos à observação e interação com membros de um contexto específico até que as formas de falar, atuar, pensar, sentir e valorizar desses membros se tornem naturais a eles (ZAVALA, 2010, p. 73).

As práticas e eventos de letramento presentes nas Universidades se apresentam como modelos que regem a produção e circulação do conhecimento científico, comuns aos professores e demais pesquisadores, mas alheios e totalmente novos para os alunos recém-chegados.

Destarte, para que se situem no contexto acadêmico, possuir habilidades com a leitura e escrita de textos acadêmicos não é suficiente. É preciso ainda que o sujeito seja capaz de adquirir uma nova identidade, pois é a partir dela que descobrirá novas práticas discursivas. Assim, a identidade é entendida aqui como algo mutável e flexível. Seguindo este pensamento, Hoffnagel defende que a

identidade é “uma realização interacional, negociada e alcançada em eventos comuns, como traços constitutivos de encontros sociais” (HOFFNAGEL, 2010, p. 64).

Tais eventos comuns equivalem a certos acontecimentos cotidianos, bem como a “eventos mais formais e ritualizados, como aqueles a que o estudante de graduação precisa se submeter para construir sua persona social no ambiente acadêmico” (BEZERRA, 2015, p. ?). Nesse sentido, é possível construir e assumir diferentes identidades quando se quer dirigir a uma pessoa ou quando se está atuando perante os mais diversos contextos sociais, bem de acordo com a concepção bakhtiniana de gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003), que se estabelecem conforme o surgimento de novas esferas da atividade humana, demandando finalidades discursivas específicas.

A partir do momento em que os estudantes adentram a Universidade, subentende-se que possuam ou devam possuir certas competências para lidar com o contexto acadêmico e, dessa maneira, os professores universitários naturalmente exigem de seus alunos que passem a utilizar a escrita acadêmica, tendo em vista que, uma vez iniciados em curso superior, os alunos sejam capazes de lidar com o letramento acadêmico. É sabido, porém, que as práticas de letramento surgem conforme a necessidade pessoal de quem escreve e também pelo contato com textos acadêmicos que atravessam o tempo até se tornarem relevantes socialmente para os estudantes, ou seja, “a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida” (VIGOTSKY, 2007, p. 144).

A imposição do discurso acadêmico obriga os estudantes a adentrarem na tradição intelectualizada, o que remete ao distanciamento exigido no discurso sobre os assuntos que são estudados em contexto acadêmico. Em consequência dessa escrita distanciada, o afetivo e o emocional que estão arraigados nos discursos estudantis são suspensos, em detrimento da construção do conhecimento realmente tido como relevante para a aquisição do saber científico dentro das Universidades.

Sobre este aspecto Zavala afirma que “Os professores não são conscientes de que a evolução da escrita acadêmica no contexto de uma tradição intelectual e cultural dominante coloca obstáculos para estudantes de grupos minoritários em sua vida acadêmica.” (ZAVALA, 2010, p. 90).

Assim é que ocorre, de certo modo, a anulação do conhecimento de mundo e da formação sociocultural do estudante, quando

visto do lado de fora do contexto da Universidade. Dito de outra maneira, o estudante perde parte de sua identidade ao adentrar no discurso e nas práticas de letramento acadêmico e, perfazendo-se incapaz de desempenhar satisfatoriamente o exigido pelos professores, é taxado de problemático e limitado, quando comparado aos outros estudantes que conseguiram desempenhar satisfatoriamente suas atividades científicas.

O artigo acadêmico: um gênero textual

O gênero artigo acadêmico-científico constitui-se na principal forma de veiculação e divulgação do saber acadêmico e científico. O referido gênero tem o condão de estabelecer comunicação entre uma comunidade específica, constituída principalmente por pesquisadores, profissionais, professores e alunos de graduação e pós-graduação. Nesse diapasão, pode-se dizer que os artigos “são trabalhos técnico-científicos, escritos por um ou mais autores, com a finalidade de divulgar a síntese analítica de estudos e resultados de pesquisas.” (LEIBRUDER, 2000, p. ?).

Sabe-se que o trabalho com gêneros textuais é de suma importância para o desenvolvimento comunicativo social dos alunos, pois os gêneros textuais já estão presentes na sociedade e fazem parte do cotidiano, embora muitos não o saibam. Bakhtin (1979 *apud* MARCUSCHI, 2008) afirma que “os gêneros são apreendidos no curso de nossas vidas como membros de alguma comunidade” (MARCUSCHI, 2008, p. ?). Destarte, no intuito de fortalecer esse pensamento, Köche, Boo e Marinello afirmam que

Na vida diária, a interação social ocorre por meio de gêneros textuais específicos que o usuário utiliza, disponíveis num acervo de textos constituído ao longo da história pela prática social, e não simplesmente por meio de tipologias textuais, como a narração, descrição ou dissertação. A escolha do gênero textual depende da intenção do sujeito e da situação social comunicativa em que está inserido: quem ele é para quem escreve, com que finalidade e em que contexto histórico ocorre a comunicação. (KÖCHE, BOFF; MARINELLO, 2010, p. 11).

Considerando a linguagem como uma atividade sócio-interativa, entende-se por compreensão, uma atividade de construção de sentido que emerge de uma relação estabelecida entre dois sujeitos, a saber, um “eu” e um “tu”, ou seja, concebe-se que o gênero textual está sempre atrelado à uma ação social. Segundo Koch e Elias,

Existe, porém, uma concepção segundo a qual a escrita é vista como produção textual, cuja realização exige do produtor a ativação de conhecimentos e a mobilização de várias estratégias. Isso significa dizer que o produtor, de forma não linear, “pensa” no que vai escrever e em seu leitor, depois escreve, lê o que escreveu, revê ou reescreve o que julga necessário, em um movimento constante e on-line guiado pelo princípio interacional (KOCH; ELIAS, 2015, p. 34). (Grifo do autor).

Ainda segundo as autoras supracitadas, no âmbito de uma concepção interacional da língua, ou seja, tanto o autor de um texto quanto seu interlocutor são entendidos como “atores/construtores sociais, sujeitos ativos que - dialogicamente - se constroem e são construídos no texto” (KOCH; ELIAS, 2015, p. 34).

Dessa forma, Koch e Elias (2015) afirmam que a escrita requer de quem a faz a utilização de estratégias, tal como se vê na tabela 1:

Tabela 1: estratégias ativadas na produção escrita

Ativação de conhecimento sobre componentes da situação comunicativa (interlocutores, tópicos a ser desenvolvido e configuração textual adequada à interação em foco)
Seleção, organização e desenvolvimento das ideias de modo a garantir a continuidade do tema e sua progressão
“Balanceamento” entre informações explícitas e implícitas, entre informações “novas” e “dadas” levando em conta o compartilhamento de informações com o leitor e o objetivo da escrita
Revisão da escrita ao longo do processo guiada pelo objetivo da produção e pela interação que o escritor pretende estabelecer com o leitor

Tabela organizada com referência em Koch e Elias (2015) p. 44.

Tal como Koch e Elias (2015), que apresentam estratégias para produção da escrita, Swales (1990) traz a noção de propósito comunicativo e, de acordo com Sousa (2014), é através dele que se delineia a fórmula, o conteúdo e o estilo de um gênero, se relacionando também com a noção de comunidade discursiva, a qual tem em comum um conjunto de propósitos comunicativos públicos empregado com o fito de possibilitar a realização de diferentes ações sociorretóricas.

O quadro abaixo representa o modelo desenvolvido por Swales (1990), este modelo foi recriado para fins de análise de introduções de artigos de pesquisa e, além de ser utilizado como modelo de análise também fora considerado para fins de ensino desse gênero, deveras configurando um propósito comunicativo.

Modelo CARS* de Swales

Movimento 1:	Estabelecer um território
Passo 1	Asseverar a importância do assunto e/ou
Passo 2	Fazer generalizações sobre o assunto e/ou
Passo 3	Revisar itens de pesquisa prévia
Movimento 2:	Estabelecer um nicho
Passo 1A	Apresentar argumentos contrários a estudos prévios ou
Passo 1B	Identificar lacunas no conhecimento ou
Passo 1C	Fazer questionamentos ou
Passo 1D	Continuar uma tradição
Movimento 3	Ocupar o nicho
Passo 1A	Esboçar os objetivos ou
Passo 1B	Anunciar a presente pesquisa
Passo 2	Anunciar principais resultados
Passo 3	Indicar a estrutura do artigo

*Create a Research Space

A discussão que se fará acerca dos dados apresentados facultará observar tanto as estratégias apresentadas por Koch (2015) quanto os movimentos elencados por Swales (1990), de forma mais detalhada e exemplificada através do *corpus* coletado.

Metodologia

É uma pesquisa eminentemente qualitativa, baseada na descrição, análise e interpretação do corpus coletado, o qual se constitui de 3 (três) diferentes artigos científicos de autoria de um aluno de graduação do curso de Letras da UEPB, participante de programa de iniciação científica, artigos estes produzidos e apresentados no decorrer dos anos de 2008 e 2009.

O enfoque fora dado às seções de introdução dos artigos a serem analisados, tal como apresentado na proposta de Sousa (2014), pois, de acordo com a autora, "a introdução é uma das partes do artigo de pesquisa que merece bastante atenção, pois é a partir dela que o leitor terá razões ou não de seguir a leitura do texto, daí seu viés argumentativo" (SOUSA, 2014, p. 317-318). Outrossim, para fazer análise dos textos, tomaram-se como parâmetros os trabalhos de Swales (1990) e Kock e Elias (2015), já previamente enunciados.

Análise dos dados e discussão

Ante o exposto, seguem as sessões de introdução dos três artigos utilizados neste estudo. Destes trabalhos, um fora produzido durante o ano de 2008 e os dois últimos no decurso do ano de 2009, apresentando-se cronologicamente abaixo.

Texto 1

O homem, como ser social, utiliza-se diariamente de meios linguísticos, escritos ou orais, que fundamentam o ato da comunicação. Partindo desse princípio, de que a língua é uma atividade social, é fácil perceber o caráter indispensável dos gêneros textuais, uma vez que estes são entidades sócio-comunicativas.

Este fato despertou-nos para a realização de uma pesquisa destinada ao estudo do gênero textual, mais especificamente a "capa de revista", pois, se por um lado ainda é pouco abordado, por outro, proporciona em um só meio várias formas de expressão, tais como aspectos icônicos e linguísticos, bem como seus efeitos de sentido.

O homem, como ser social, utiliza-se diariamente de meios linguísticos, escritos ou orais, que fundamentam o ato da comunicação. Partindo desse princípio, de que a língua é uma atividade social, é fácil perceber o caráter indispensável dos gêneros textuais, uma vez que estes são entidades sócio-comunicativas.

Este fato despertou-nos para a realização de uma pesquisa destinada ao estudo do gênero textual, mais especificamente a “capa de revista”, pois, se por um lado ainda é pouco abordado, por outro, proporciona em um só meio várias formas de expressão, tais como aspectos icônicos e linguísticos, bem como seus efeitos de sentido.

Sob essa ótica, tomamos como foco norteador do nosso estudo o seguinte questionamento: Em que medida o emprego de determinadas palavras em um contexto específico, no caso, a capa da revista, reflete a ideologia do público leitor e influencia este no que diz respeito à aquisição do periódico? Assim, objetivamos relacionar o nome que intitula as revistas em estudo com suas respectivas chamadas, no que tange às escolhas lexicais e seus efeitos de sentido, bem como, estabelecer uma comparação entre os dois textos em estudo, considerando o público-alvo a que se destinam.

Assim, o nosso estudo enfoca duas revistas, Cláudia (editora Abril, nº 8, ano 47, agosto de 2008) e Atrevida (Editora Escala, nº 168, agosto de 2008), periódicos mensais, de circulação nacional, destinados a públicos diferentes, sobretudo, no que diz respeito à faixa etária. O ponto de destaque são as capas destes periódicos, pois constituem nosso objeto de estudo.

Tomamos como fonte teórica o campo da linguística e os aspectos discursivos imanentes a todo e qualquer texto, vertentes aqui representados por: Bakhtin (2003), Basílio (2006), Costa (2000), Fernandes (2007), Marcuschi (2002), Possenti (2002), Travassos (2003).

Texto 2

O homem é um ser social, que vive em comunidade e, consequentemente, está em constante relação com o mundo e utiliza a língua, entre outros meios, para o estabelecimento da comunicação com o outro. Este imprescindível processo de interação torna insuficiente uma análise da língua tomando-a como objeto formal abstrato, cuja função é a expressão do pensamento, tal como afirma a abordagem linguística formalista. Tal constatação deixa transparecer a necessidade de libertar-se da clausura do sistema e encontrar o extralinguístico, as condições discursivas, enfatizando a língua como um instrumento de interação social, que tem a função de promover a comunicação entre os usuários.

Esta concepção caracteriza a abordagem funcionalista, que, por observar a língua em uso, enaltece o eixo pragmático – semântico – sintático na medida em que busca, na situação comunicativa, a motivação para os fatos linguísticos.

Considerando esta sujeição sintática aos aspectos norteadores do contexto real de comunicação e observando, mais especificamente,

a categoria da transitividade verbal, vê-se que esta, abordada tradicionalmente como uma propriedade intrínseca ao verbo enquanto item lexical, adquire, sob um enfoque funcionalista, um novo matiz, uma vez que passa ser vista como um continuum, como um complexo de parâmetros sintático-semânticos independentes, que focalizam a efetividade com a qual uma ação se dá e os diferentes ângulos de transferência da ação em uma porção diferente da sentença.

Diante desta abrangência de foco, fruto da necessidade de se trabalhar com dados reais de fala ou escrita recortados de contextos efetivos de comunicação, pretende-se, ao realizar uma análise de cunho funcionalista do gênero capa de revista, observar, principalmente, a relação entre a estruturação das chamadas do referido gênero, ressaltando a propriedade da transitividade, e a tríade objetivo da interação - participantes - contexto discursivo, associando-a ao processo de afetação do leitor e de possível aquisição do periódico. Para realização de tal estudo, optou-se pela escolha das revistas *Atrevida* e *Capricho*, ambas de circulação nacional e direcionadas a um público-leitor, em sua maioria, feminino, de uma mesma faixa etária.

Texto 3

Ainda há muito para se discutir no que diz respeito ao ensino de gramática na escola. No entanto, o progresso alcançado pelas teorias linguísticas vem ocasionando uma grande reviravolta no ensino de Língua Portuguesa. Nessa linha de atuação, a linguagem é uma atividade de produção de significação realizada por interlocutores em interação e veiculada pela língua. Podemos dizer, então, que a língua é concebida como um sistema de representação da atividade de linguagem, sendo esta última uma forma de interação. A partir de uma articulação entre língua e linguagem, estudos linguísticos realizados por meio desta perspectiva visam explicitar as operações de linguagem responsáveis por gerar a significação veiculada pela língua. Segundo Fiorin (2001), a linguagem condensa, cristaliza e reflete as práticas sociais, ou seja, é governada por formações ideológicas.

A linguagem de textos opinativos, por sua vez, também tem o mesmo papel de condensar, cristalizar e refletir as práticas sociais. Esse aspecto abarca uma concepção de língua norteadas por estratégias de argumentação que permeia pontos de vista, resultado das intencionalidades dos enunciadores. Do mesmo modo, o texto jornalístico está voltado para a esfera dos valores éticos, sociais e políticos e, igualmente o emissor utiliza-se de recursos de manipulação disfarçada para convencer o receptor, não deixando transparecer, de forma explícita, suas verdadeiras intenções. A meta deste trabalho, pois, é mostrar como a estratégia de nominalização, em textos opinativos e em textos jornalísticos, é um interessante mecanismo para trabalhar o aspecto semântico textual do substantivo em sala de aula, aspecto este que é esquecido pelos compêndios gramaticais, como também pelos professores.

Analisaremos, destarte, os processos de nominalização em algumas cartas da sessão "Leitor", da revista Veja, a fim de fazer um paralelo com as reportagens principais as quais aquelas remetem, bem como verificaremos os mecanismos de nominalização presentificadas nas próprias reportagens publicadas. Objetivamos, ainda, identificar se a expressão nominal apresenta caráter neutro ou avaliativo em relação ao enunciado/enunciação, uma vez que, é sabido que uma forma nominalizada permite referência neutra ao processo verbal, sendo, portanto, uma estratégia básica de estruturação textual, em especial por causa da referência anafórica. Entretanto, a nominalização também pode ter função designadora, avaliativa, em casos que o enunciador utiliza-se do significado básico do verbo para fazer uma interpretação semântica do que foi dito antes, deixando transparecer seu ponto de vista.

Apoiando-nos num quadro teórico já definido pela linguística textual em associação com o conceito de referenciação, oriundo da semântica argumentativa, esta pesquisa busca explicar a ocorrência de estruturas resultantes de nominalização como uma estratégia socialmente trabalhada, dependente de discursos anteriores sobre os quais os interlocutores atuam. A par do exposto, ressaltamos o pensamento de Koch (2004) quando assegura que os segmentos precedentes do texto são encapsulados sob o uso de formas nominais que, conseqüentemente, os transformam em uma entidade discursiva. Ou seja, toda a informação antecedente ou conseqüente passa a receber uma atribuição lexical, uma rotulação determinada, que a eleva ao estatuto de um referente.

Para operacionalizar o estudo, partimos de um corpus formado por três cartas da Seção "Leitor" e a entrevista das "Páginas amarelas" a qual as cartas remetem. A escolha do referido corpus foi originada pelo fato de que essa entrevista motivou 649 leitores a escrever para a redação. Um recorde na história da VEJA.

A nossa pesquisa ainda encontra-se em fase inicial, mas já sinaliza para a eficácia de se trabalhar os processos de nominalização/referenciação como uma forma de contribuir para a competência leitora/escritora do educando. Do ponto de vista prático, as expressões nominais/referências contribuem e orientam o leitor na construção de sentido, assim como, o conduzem à orientação argumentativa do autor relacionando com a intencionalidade do mesmo.

Note-se que a primeira diferença evidenciada nestes três fragmentos é a extensão dos textos, o primeiro com 285 palavras, o segundo com 329 e o último com 605 palavras. Considera-se, pois, que quanto maior for a quantidade de palavras utilizadas, maior será a quantidade de conteúdo informativo, o que se constata comparando-se apenas os primeiros parágrafos de cada um dos três textos.

Movimento 1: Estabelecer um território

Texto 1:

O homem, como ser social, utiliza-se diariamente de meios linguísticos, escritos ou orais, que fundamentam o ato da comunicação. Partindo desse princípio, de que a língua é uma atividade social, é fácil perceber o caráter indispensável dos gêneros textuais, uma vez que estes são entidades sócio-comunicativas.

Este fato despertou-nos para a realização de uma pesquisa destinada ao estudo do gênero textual, mais especificamente a "capa de revista", pois, se por um lado ainda é pouco abordado, por outro, proporciona em um só meio várias formas de expressão, tais como aspectos icônicos e linguísticos, bem como seus efeitos de sentido.

Conforme o supratranscrito fragmento do Texto 1, identifica-se que o autor conseguiu seguir os passos do movimento 1: no primeiro parágrafo o autor faz generalizações acerca do assunto escolhido e assevera a importância do assunto quando escreve que: "Este fato despertou-nos para a realização de uma pesquisa destinada ao estudo do gênero textual, mais especificamente a "capa de revista", pois, se por um lado ainda é pouco abordado".

É importante frisar, ainda, que consoante as estratégias de escrita propostas por Koch e Elias (2015), subentende-se que o autor determina o público através de sua escolha lexical e, para isso, utiliza-se de termos específicos de uma determinada área do conhecimento, tais como: "meios linguísticos, escritos ou orais", "gêneros textuais", "entidades sócio-comunicativas".

Movimento 2: Estabelecer um nicho

Ante o Texto 2 não se constata marcas dos três primeiros passos que são apresentados pelo movimento 2, pois o autor não apresenta argumentos contrários a estudos prévios, não identifica lacunas no conhecimento e não levanta questionamentos acerca da temática que ora se apresenta, porém, destaque-se que a partir da inserção do trecho abaixo, o autor, referindo-se à "abordagem funcionalista", segue o passo 1D, continuando uma tradição dos estudos da abordagem a qual se dedica:

[...]pretende-se, ao realizar uma análise de cunho funcionalista do gênero capa de revista, observar, principalmente, a relação entre a estruturação das chamadas do referido gênero, ressaltando a propriedade da transitividade, e a tríade objetivo da interação - participantes - contexto discursivo, associando-a ao processo de afetação do leitor e de possível aquisição do periódico.

Movimento 3: Ocupar o nicho

Texto 3:

A meta deste trabalho, pois, é mostrar como a estratégia de nominalização, em textos opinativos e em textos jornalísticos, é um interessante mecanismo para trabalhar o aspecto semântico textual do substantivo em sala de aula [...].

Objetivamos, ainda, identificar se a expressão nominal apresenta caráter neutro ou avaliativo em relação ao enunciado/enunciação [...].

A par do movimento 3, percebe-se nos trechos acima que em dois momentos distintos o autor esboça os objetivos da pesquisa; em um momento ele se utiliza do verbo “mostrar” como forma mais ampla de trabalhar a temática do estudo que se destina a fazer e, logo em seguida, se utiliza do verbo “identificar” que, neste caso, funcionará como forma específica de tratar o assunto proposto durante o artigo.

O autor, através do trecho abaixo, anuncia os principais resultados do trabalho apresentado, embora deixe claro que se trate de uma pesquisa em andamento.

A nossa pesquisa ainda encontra-se em fase inicial, mas já sinaliza para a eficácia de se trabalhar os processos de nominalização/referenciação como uma forma de contribuir para a competência leitora/escritora do educando. Do ponto de vista prático, as expressões nominais/referências contribuem e orientam o leitor na construção de sentido, assim como o conduzem à orientação argumentativa do autor relacionando com a intencionalidade do mesmo.

Evidencia-se que o autor, nesta seção, não fez anúncio sobre a pesquisa que irá desenvolver e também não indicou a estrutura de tópicos que seguiria o artigo, porém, é fato que ao longo deste último texto produzido o autor segue a uma das estratégias da produção de escrita proposta por Koch e Elias (2015), uma vez que seleciona,

organiza e desenvolve as ideias com vistas a garantir a continuidade do tema e sua progressão.

Considerações finais

Como se vê, muitos estudantes adentram a Universidade sem contar com o devido preparo para atenderem as demandas de escrita exigidas pelo contexto acadêmico. Outrossim, é forçoso reconhecer que muitos professores, no interregno do desempenho das atividades propostas, requerem o ingresso do estudante no universo da escrita acadêmica como condição para que possa atingir o nível de escrita considerado relevante cientificamente, talvez como forma de difundir a prática científica, bem como o conhecimento que é produzido no contexto acadêmico.

Todavia, é preciso considerar que, ao adentrar no contexto acadêmico o estudante necessariamente precisará de tempo hábil para que consiga se equipar de um discurso pertinente ao contexto no qual se insere e, desta forma, percebe-se que este mesmo estudante realmente encontra dificuldade para manejar o discurso acadêmico, tendo em vista que o contato prévio com a escrita e com o próprio discurso acadêmico não ocorrera antes do seu ingresso na Universidade.

Conforme os dados apresentados, nota-se que a escrita presente nas seções introdução revelam um pouco da apropriação do discurso científico por parte dos estudantes, verificando-se também que esta apropriação vai-se modificando e que a sua escrita fica cada vez mais próxima dos recursos exigidos pelo meio acadêmico, e isso tudo se dá em virtude da integração do estudante no meio acadêmico e das práticas de letramento acadêmico que vão ganhando significado, conforme o saber destes estudantes vai-se aprimorando.

Referências

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

BEZERRA, B. Letramentos acadêmicos e construção da identidade: a produção do artigo científico por alunos de graduação. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 15, n. 1, p. 61-76, 2015.

COSTA, A. R. **O gênero textual artigo científico**: estratégias de comunicação. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística), UFPE, 2003.

HOFFNAGEL, J. C. A narrativa como lugar da expressão de identidade social. In: HOFFNAGEL, J. C. **Temas em antropologia e linguística**. Recife: Bagaço, 2010. p. 63-79.

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua Materna. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, 2007.

_____. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?**. Campinas: Unicamp, 2005. Disponível em: http://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletras/biblioteca_professor/arquivos/5710.pdf. Acesso em 27 de Julho de 2015.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

_____. **O texto e a construção de sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997.

KÖCHE, V. S.; BOFF, O. M. B.; MARINELLO, A. F. **Leitura e produção textual**: gêneros textuais do argumentar e expor. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LEIBRUDER, A. P. O discurso de divulgação científica. In: BRANDÃO, H. N. **Gêneros do discurso na escola**: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica. São Paulo: Cortez, 2000. p. ?.

MARCUSCHI, L. A. Processos de produção textual. In: MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. ?.

PEREIRA, R. C. M. **Ateliê de gêneros acadêmicos**: didatização e construção de saberes. João Pessoa: Ideia, 2014.

SWALES, J. M. **Genre analysis**: English in academic and researching settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

SOUSA, S. C. T. Escrita acadêmica no ensino superior: um estudo em introduções de artigos científicos de alunos de graduação. In: PEREIRA, R. C. M. **Ateliê de gêneros acadêmicos**: didatização e construção de saberes. João Pessoa: Ideia, 2014. p. 315-346.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZAVALA, V. Quem está dizendo isso?: Letramento acadêmico, identidade e poder no ensino superior. In: VÓVIO, C. SITO, L.; DE GRANDE, P. **Letramentos**: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada. Campinas, SP: Mercado das letras, 2010. p. ?.

A NASALIDADE EM NEGAROTÊ (FAMÍLIA NAMBIKWÁRA)

Ana Gabriela Modesto Braga
(UFPE/VU Amsterdam/ CNPq)

Resumo:

A língua Negarotê, do grupo homônimo, conta atualmente com cerca de 140 falantes (dados da Funai local em 2013) e raros registros. Nas línguas da família Nambikwára, da qual faz parte o Negarotê, fenômenos que envolvem a nasalização são amplamente discutidos, especialmente em função da presença de consoante nasal em coda associada a vogais orais e nasais, bem como à existência de consoantes orais e nasais na subjacência, estas podendo ocorrer seguidas ou não de consoante nasal. Neste trabalho, que é parte do projeto em andamento que visa a descrição e análise do componente fonológico da língua indígena Negarotê, discutiremos os fenômenos que envolvem a nasalidade nesta língua, apresentando as evidências da ocorrência de vogais nasais e consoantes nasais fonológicas, bem como tratando do comportamento dos segmentos com este traço. Os dados analisados foram coletados pela pesquisadora em visita a campo no ano de 2013, junto a quatro falantes da língua, e foram submetidos ao programa de análise acústica PRAAT, para o tratamento mais seguro dos dados fonéticos.

Palavras-chave: Fonologia; Nasalidade; Línguas Indígenas; Negarotê; Nambikwára

1. Introdução

Embora considerado um país monolíngue, subsistem no país cerca de 180 línguas indígenas, localizando-se a maior parte delas no interior do país (SEKI, 2000, p.238)¹. O desaparecimento de um número tão alarmante de línguas (em torno de 80%, estimativamente²) pode ser atribuído em grande parte a uma política de extermínio linguístico, em favor da oficialização de uma língua única, que deveria ser adotada por todos os habitantes do território brasileiro: a língua portuguesa. Afora isto, contribuíram ainda a redução e o extermínio das comunidades indígenas, em decorrência de embates entre grupos diferentes e, especialmente, com os não índios (europeus e descendentes), das epidemias de doenças contagiosas e do desmembramento de grupos étnicos em razão do deslocamento forçado de seus territórios tradicionais.

Dentre as línguas ainda faladas no Brasil, destacamos o Negarotê, do grupo homônimo, que tem atualmente cerca de 140 falantes³. O grupo vive na Terra indígena (TI) Lagoa dos Brincos, na Reserva Vale do Guaporé, município de Comodoro – MT, onde

1 Os primeiros contatos entre os colonizadores e os indígenas se deram pelo litoral. O interior do país foi explorado tardiamente e, especialmente a região amazônica, oferecia muitas dificuldades para os se aventuravam a desbravá-la. Até os dias hoje, existem regiões pouco ou não exploradas. Estes fatores podem explicar o extermínio precoce das populações indígenas da faixa litorânea e a resistência de um número maior de grupos na região amazônica.

2 Como não temos contabilizado o número exato de línguas existentes naquele período, nem o número exato de línguas ainda vivas, não podemos afirmar com certeza o percentual de línguas que desapareceu. Sobre a contabilização das línguas indígenas no país, Rodrigues, explica que não sabemos números exatos: "não só porque até hoje não se incluem nos recenseamentos oficiais brasileiros informações lingüísticas, nem informações sobre os povos indígenas, mas também porque línguas são coisas muito difíceis de contar, mesmo quando são bem conhecidas. [...] Quando as línguas são mal conhecidas, como é freqüentemente o caso das línguas indígenas brasileiras, essa situação de indefinibilidade ocorre muitas vezes: há uma língua Tupi-Guarani? ou uma língua Tupi e uma língua Guarani? ou diversas línguas Tupi e diversas línguas Guarani? Mesmo quando se adquire conhecimento razoável das línguas ainda restam problemas técnicos, como a definição de língua em contraposição à definição de dialeto, a distinção entre formas antigas e modernas do que pode ser uma mesma língua" (RODRIGUES, 2002, p.19).

3 De acordo com dados da Funai local, em 2013.

coabita com outras etnias — entre as quais, o grupo Mamaindê, falante da língua Mamaindê, muito próxima, do ponto de vista tipológico, do Negarotê.

O presente artigo é um recorte do projeto que visa à descrição e análise do componente fonológico da língua Negarotê e tem como objetivo apresentar os fenômenos que envolvem a nasalidade nesta língua. Nas línguas da família Nambikwára — da qual faz parte o Negarotê —, os fenômenos que envolvem a nasalização são largamente discutidos, especialmente pela presença de consoantes nasais em coda silábica associadas às vogais orais e nasais.

O Negarotê conta, na subjacência, com seis segmentos vocálicos nasais, na posição do acento, e duas consoantes nasais: /m/ e /n/, sendo a última com ponto de articulação subespecificado, quando, na sílaba, ocupa a posição de coda — seguindo vogais orais e nasais, sem, necessariamente, que haja o espraçamento do traço [nasal].

Para a realização desta pesquisa, utilizamos como *corpus* gravações em áudio de entrevistas realizadas *in loco*, pela pesquisadora, com quatro informantes: um homem e três mulheres, com idades entre 21 e 54 anos.

O artigo está dividido da seguinte forma: primeiro, apresentaremos brevemente a história e situação linguística do grupo Negarotê; em seguida, realizaremos uma descrição sucinta da fonologia segmental desta língua: os segmentos vocálicos e consonantais e a sílaba, necessária para uma melhor compreensão dos fenômenos relacionados à nasalidade. Na terceira parte, trataremos mais propriamente da nasalidade, mostrando evidências da ocorrência de vogais nasais na subjacência, o processo de assimilação regressiva do traço nasal, o comportamento das consoantes nasais e evidências da nasal em coda silábica. Por fim, na Conclusão, trataremos uma breve comparação entre os fenômenos que ocorrem no Negarotê e nas línguas-irmãs, Latundê e Mamaindê, utilizando como base os trabalhos de Telles (2002) e Eberhard (2009), respectivamente.

2. Negarotê: história e situação linguística

O grupo indígena Negarotê, composto por cerca de 140 pessoas, habita a Terra Indígena Lagoa dos Brincos, na Reserva Vale do Guaporé, na cidade de Comodoro – MT, onde coabitam com índios

das etnias Mamaindê, Hahaintesu. Alantesu, Yaikisu e Wasllhsu, todos Nambikwára. De acordo com Eberhard, "Cada um desses grupos tem o seu espaço tradicional na reserva e, embora suas áreas sejam contíguas, eles normalmente não se aventuram uns nas áreas dos outros" (Eberhard, 2009, p.4), a exceção seria quanto aos grupos do Norte, Negarotê e Mamaindê, que mantêm uma relação pacífica, com muitos casamentos interétnicos.

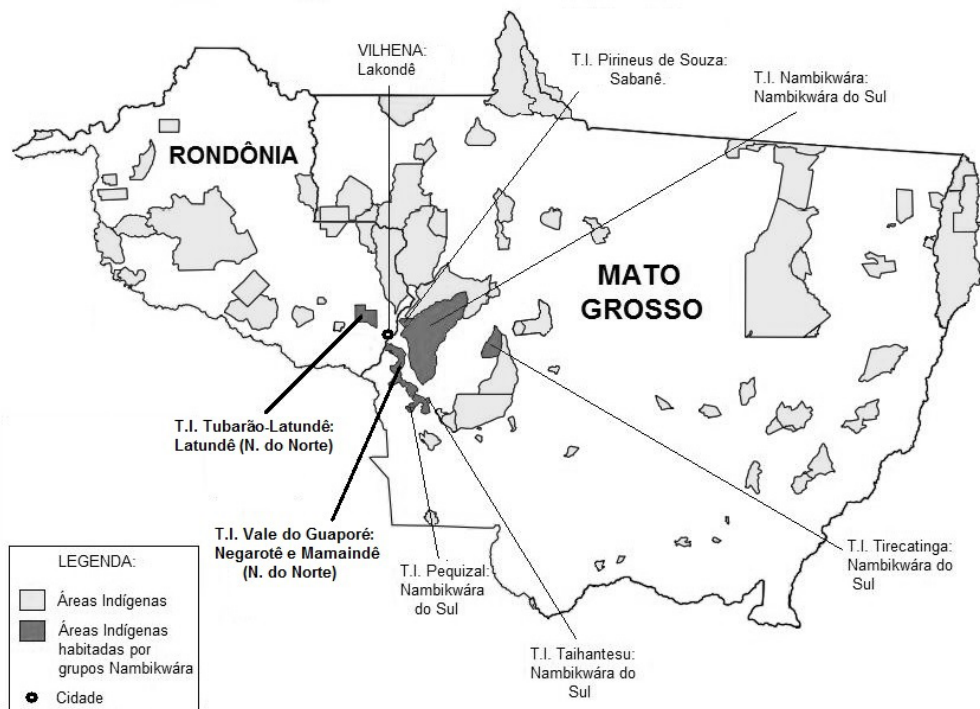


Figura 1. Localização do grupo indígena Negarotê. Adaptado de Braga (2012).

Os primeiros contatos com os órgãos oficiais datam do final da década de 1940 e início da década de 1950, quando os seringueiros começaram a entrar no território Negarotê. Com o contato, as epidemias e os assassinatos de índios tornaram-se constantes. No início dos anos 1970, uma epidemia de sarampo vitimou grande parte do grupo, restando apenas doze pessoas (oito adultos e quatro crianças), dos quais descendem hoje todos os membros da etnia.

A língua Negarotê pode ser considerada um símbolo de resistência do grupo, bem como marca a sua identidade étnica. Em

relatório para identificação da área indígena Lagoa dos Brincos, Soares explicita que

o uso da língua portuguesa entre os Negarotê é restrito àquelas situações de interação com não-Índios. Há diferentes graus de bilinguismo no grupo. Os mais velhos são virtualmente monolíngues, todos os seus relatos foram feitos na língua nativa e posteriormente traduzidos pelo índio Zezinho, eleito tradutor oficial pelo grupo (SOARES, 1992, p.16).

Esta realidade linguística permanece. Em 2013, na nossa visita às aldeias Negarotê, pudemos registrar a existência de pessoas monolíngues em Negarotê — a maior parte formada por pessoas idosas — ou com baixa proficiência em português, bem como a resistência das crianças ao uso da “língua do branco”, mesmo em contatos com não índios.

Apesar da luta do grupo para manter a língua e sua tradição, há uma forte pressão externa para a perda da língua, tanto pela convivência com grupos étnicos majoritários (falantes de outras línguas) e com não índios quanto pela falta de apoio por parte de órgãos oficiais para a manutenção linguística. O grupo Negarotê tem, dentro do seu território, duas escolas indígenas, em que os professores, embora sejam indígenas, recebem capacitação e material para aulas e alfabetização na língua portuguesa, o que dificulta o ensino formal da língua tradicional, uma vez que não há até o presente momento registro escrito da língua Negarotê.

Dessa forma, o nosso trabalho consiste em um primeiro passo para a documentação desta língua e visa contribuir com a manutenção da tradição linguística do povo Negarotê.

3 Resumo da fonologia segmental do Negarotê

Nesta seção, apresentaremos brevemente aspectos da fonologia segmental do Negarotê, que serão necessários para a compreensão dos fenômenos que envolvem a nasalidade.

As línguas Nambikwára do Norte têm como característica comum apresentarem na sua fonologia, em nível segmental, inventários vocálicos mais extensos que os consonantais. Estas línguas podem alcançar um número superior a quinze segmentos vocálicos distintivos. Além das vogais orais, são observadas vogais com os

traços nasal e laringal (*creaky voice*), que podem ocorrer sozinhos ou combinados.

O Negarotê possui onze fonemas consonantais e dezesseis vocálicos, dentre os quais são nasais dois fonemas consonantais e seis vocálicos, conforme pode ser visto nas tabelas 2 e 3.

Tabela 2. Fonemas consonantais do Negarotê

	Labiais		Coronais		Dorsal	Glottais
	+ anterior	- anterior	+ anterior	- anterior	- anterior	- anterior
Oclusivas	p		t		k	ʔ
Nasais	m		n			
Lateral			l			
Fricativa			s			h
Glides		w				

Tabela 3. Fonemas vocálicos do Negarotê

	VOGAIS			VOGAIS LARINGAIS		
	Frontais	Central	Posteriores	Frontais	Central	Posteriores
Altas	i		u	ĩ		ũ
Altas Nasais	ĩ		ũ	ĩ		ũ
Médias	e		o	e		o
Baixas		a			a	
Baixas Nasais		ã			ã	

A estrutura máxima de sílaba no Negarotê é (C)(C)V(V)(C)(C), com até duas consoantes em *onset*, núcleo ramificado com duas vogais, sendo uma delas o único elemento obrigatório, e duas posições de coda, apenas licenciadas a consoantes. Esta estrutura é a mesma encontrada na língua-irmã Mamaindê (Eberhard, 2009). Já as também línguas-irmãs Latundê (Telles, 2002) e Lakondê (Braga, 2012) apresentam uma estrutura um pouco mais simples, licenciando apenas uma posição no *onset* silábico. A figura 2 mostra os segmentos que podem ocupar cada posição na sílaba.

Apenas duas classes de consoantes são licenciadas a ocupar a coda silábica na língua Negarotê: as coronais, /t, n, s/ e as glottais,

/ʔ, h/. Destas, destacamos a consoante nasal /n/, que em coda silábica tem o seu ponto de articulação subespecificado, tendo a sua realização na superfície condicionada ao ponto da vogal que a antecede.

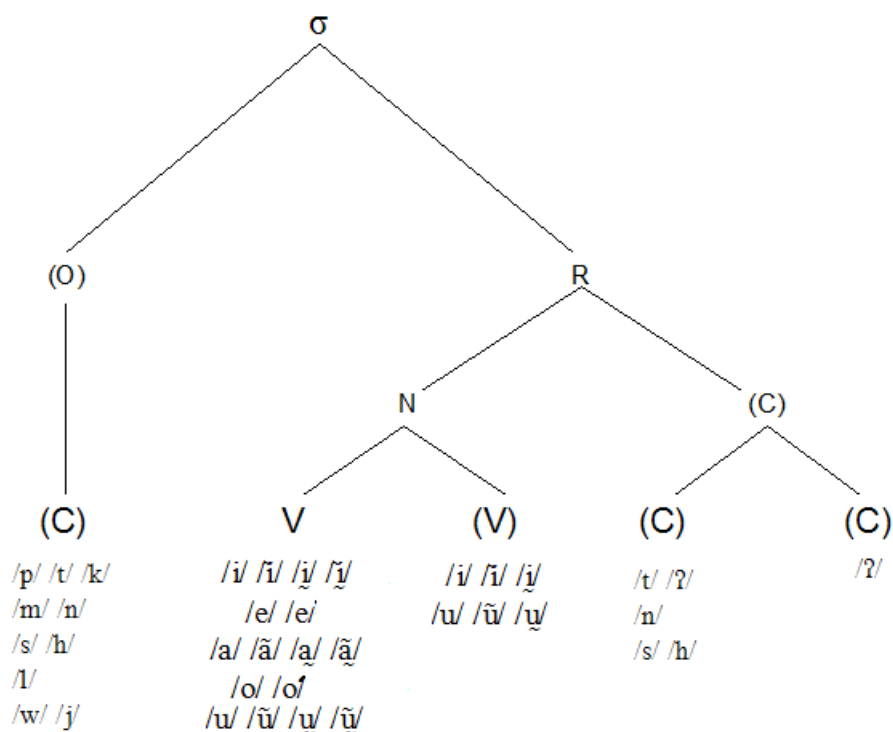


Figura 2. A estrutura silábica Negarotê

4 A nasalidade em Negarotê

O fenômeno da nasalidade pode se apresentar nas línguas naturais de duas formas distintas: como traço subjacente às vogais e consoantes do sistema ou como realização fonética, resultante de processo fonológico. Embora seja um fenômeno bastante corrente, é comum que as línguas façam uma opção entre ter a nasalidade com *status* fonológico em vogais ou em consoantes, ou seja, apenas uma classe natural de segmentos com *status* fonológico fazendo parte do sistema linguístico.

Nas línguas Nambikwára, dentre as quais está inserido o Negarotê, os fenômenos que envolvem a nasalização são largamente discutidos,

especialmente pela presença de consoantes nasais em coda silábica associadas às vogais orais e nasais. Estas, por sua vez, têm também status fonológico. Nessas línguas, portanto, encontramos duas classes de segmento distintas com o traço nasal na subjacência. Além disso, em posição átona pode ocorrer o processo de nasalização. Embora não distintivo, o processo resulta em mais dois segmentos que podem ser realizados foneticamente como nasais.

4.1 Os segmentos nasais

O Negarotê apresenta na subjacência seis segmentos vocálicos nasais /ã, ĩ, ũ, ɛ̃, ĭ, ʊ̃/⁴. As vogais nasais são realizadas com frequência na língua, embora sejam menos recorrentes que as vogais orais. As vogais nasais laringais, no entanto, são as menos frequentes dentre todos os tipos de vogais. Na sílaba, as vogais com nasalidade na subjacência ocorrem sempre em sílaba acentuada, podendo ocorrer sozinhas no núcleo ou ocupar a primeira posição do núcleo ramificado, seguidas de vogal alta, /i, u/, na segunda posição.

/ĩ/	/tuta'ĩn-si-tu/	[duda'ĩ:ĩru]	"1º pajé"
	/ih'mĩn-tu/	[ihĩ'mĩ:tu]	"pássaro, tipo de."
/ã/	/wi'an-nã-ti-tu/	[wi'a:nã:ĩru]	"resina de jatobá"
	/wi'hãĩ-tu/	[wi'hãĩru]	"bicho-preguiça"
/ũ/	/nũsja/	[nũ:sja]	"nós"
	/ta'nũn-ki-tu/	[ta'nũ:keru]	"beija-flor"
/ĩ̃/	/sĩh-tu/	[sĩ̃:ru]	"casa"
	/mĩn-ni-tu/	[mĩ̃:niru]	"pai"
/ã̃/	/ka'mãnla/	[ka'mã̃:la]	"molhado"
	/kama'mãh-ki-tu/	[kama'mã̃:ki:ru]	"borboleta"
/ʊ̃/	/wa'nũn-'sei?-tã/	[wa,nũ̃:'fei?,tã]	"falar bonito"

4 O símbolo "~" colocado abaixo das vogais, como em /g/ indica o traço [+laringal].

O inventário fonológico consonantal do Negarotê conta com duas consoantes nasais, /m, n/, que na estrutura silábica ocupam a posição de onset, podendo ocorrer diante de qualquer vogal oral ou nasal.

/m/	/'mãĩn-ki-tu/	['mãĩŋgĩru]	“caju do banco”
	/'mĩnhi-'late/	['mĩ'hi la:te]	“choveu”
/n/	/'tẽhne-tu/	['dẽ:hneru]	“mulher”
	/'nũn-tu/	['nũ:ndu]	“bicho”

Na posição de coda silábica, o segmento que ocorre com maior frequência na língua é uma consoante nasal com ponto de articulação não especificado, /n/. Esta consoante, cuja realização fonética varia sofrendo influência da vogal que a antecede, é uma das mais complexas do Negarotê e, por isso, um dos casos mais interessantes da língua. A nasal pode ser realizada como alveolar, /n/, bilabial, /m/, velar, /ŋ/, ou ainda ser pré-oralizada, realizando-se como um segmento de contorno.

/n ⁵ /	/naũn-tã-tu/	['naũm da:ru]	“tipo de abelha sem ferrão”
	/i' tãñ-tu/	[i' ta:ndu]	“dinheiro”
	/'deun-tu/	['dẽmdu]	“pelota”
	/hai' ein-tu/	[hai' ei⁹ndu]	“maria-fedida”
	/'sun-tu/	['ju⁹ndu]	“matar”

4.2 Evidência do *status* fonológico das vogais nasais

Comprovamos o *status* fonológico das vogais nasais tendo como fundamento três evidências. A primeira delas parte da noção de contraste. Vogais nasais e orais são contrastivas em sílabas tônicas, em mesmo ambiente ou em ambiente análogo. Em sílaba átona, no entanto, há neutralização do contraste.

/a/ : /ã/	/naun-tu/	['nam di]	“doce”
	/nãun-tu/	['nãmdu]	“cupim”
/ĩ/ : /ĩ̃/	/'sih-tu/	['ʃi:ru]	“tucangureira”
	/'sih̃-tu/	['ʃĩ:ru]	“casa”

Em sílaba tônica as vogais orais, mesmo em ambiente nasal, não assimilam este traço na superfície e, na maior parte dos casos, são realizadas com alongamento, o que contribui para a manutenção do traço oral.

Como terceira evidência, ainda que seja mais raro, é possível encontrar vogais nasais em ambiente oral, sem coda silábica nasal que possa favorecer a nasalização, o que indica que as vogais nasais existem *per si*, sem necessariamente serem resultado de processo fonológico.

(001) /'nihe-tu/ [ˈnihe:ru] “cipó”

4.3 Evidências do *status* fonológico da consoante nasal em coda

Uma evidência para a confirmação da existência na subjacência de uma vogal nasal fonológica em coda silábica é que sílabas com a presença desta nasal ocorrem com grande frequência em posição tônica, o que já indica que a presença da consoante nasal adiciona peso à sílaba. Além disso, a vogal nasal em coda silábica é responsável por engatilhar um dos processos fonológicos mais recorrentes na língua Negarotê: o vozeamento das consoantes oclusivas.

No inventário fonológico do Negarotê há quatro consoantes oclusivas, todas surdas: /p, t, k, ʔ/. Na superfície, porém, há realização de sete oclusivas, três das quais, /b, d, g/, sonorizadas através da assimilação do traço [+voz] da consoante que a precede. Sempre que precedida pela consoante nasal com ponto de articulação não especificado, /n/, na coda da sílaba anterior, as consoantes oclusivas em onset são vozeadas. Este processo pode ocorrer no interior do morfema ou em fronteira de morfemas.

(002) /'kuN-ki-tu/ [ˈkuŋgɪru] “algodão feito”

(003) 'kaN-tu/ [ˈkaɳdu] “abacaxi do campo”

Além das evidências fonológicas, encontramos também evidências fonéticas da ocorrência dessa consoante. Submetemos os dados ao programa de análise acústica PRAAT e verificamos que quando a consoante nasal em coda é realizada, sua duração é equivalente – às vezes até maior – à duração de um segmento vocálico.

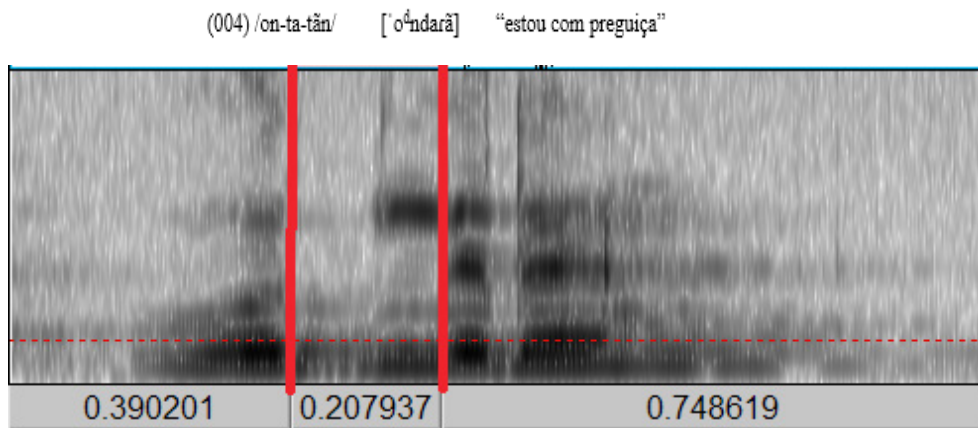


Figura 2. Nasal pré-oralizada [ɰ̃]: espectrograma de “Estou com preguiça”

Mesmo quando a consoante nasal não é realizada na superfície, o processo de vozeamento das oclusivas, o qual é engatilhado por ela, ocorre. Nesse caso, a vogal nuclear sofre alongamento compensatório.

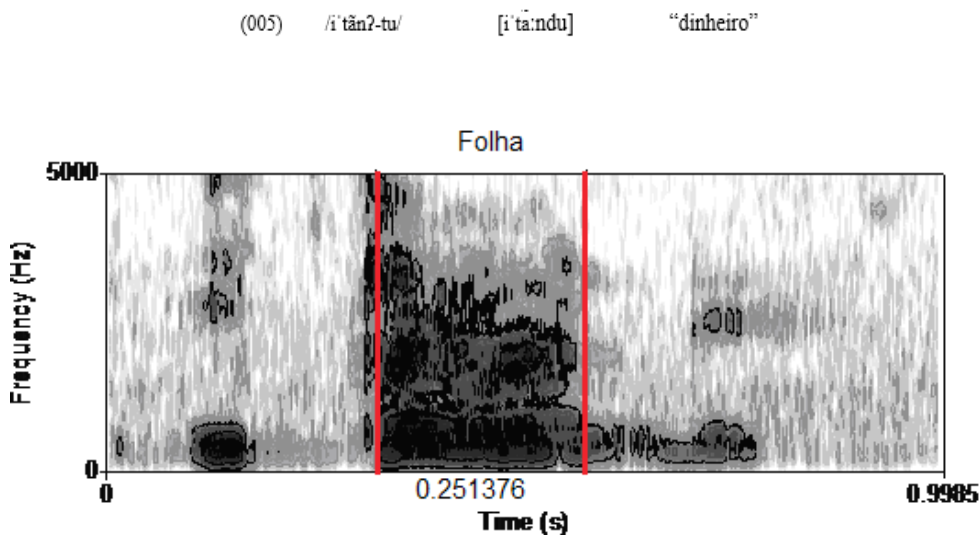


Figura 3. Vogal alongada [ã]: espectrograma de “dinheiro”

5 Nasalização

Além dos segmentos nasais na subjacência, na superfície podem ser realizadas vogais nasalizadas que não são contrastivas. O processo de nasalização em Negarotê é apenas regressivo e atinge somente vogal em sílaba não acentuada — preferencialmente sílabas abertas seguidas de consoante nasal em onset da sílaba seguinte. As vogais /i, a, o, u, ɪ, ʊ, ʉ/ podem sofrer nasalização. Podem engatilhar nasalização as consoantes nasais /m, n/, em onset silábico, nasalizando a vogal nuclear da sílaba anterior, e /n/, consoante nasal com ponto de articulação não especificado, em coda de sílaba átona, nasalizando a vogal nuclear da mesma sílaba.

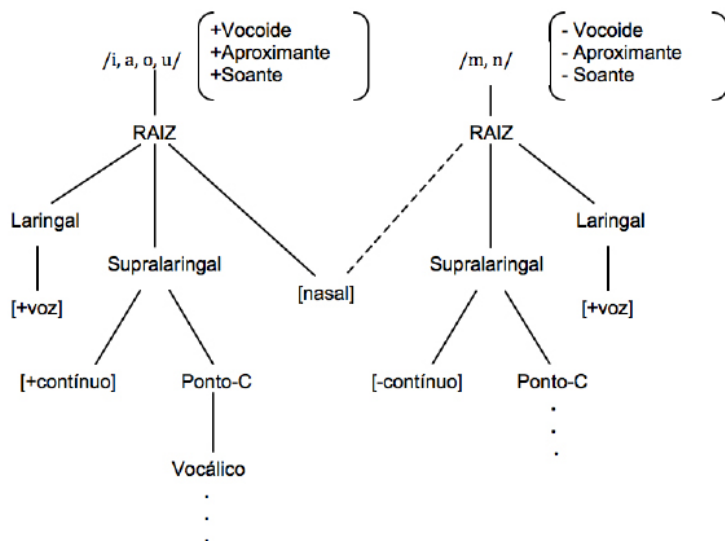


Figura 4. Processo de nasalização

(006) /na'nait-tu/	[nã'nait ^h u]	“raiz”
(007) /tə-i-kanĩ-du/	[tə'i:kã,nĩdu]	“meu olho”
(008) /ja'măn?-tu/	[jã'mã:2t ^h u]	“flauta sagrada”

6 Considerações finais

A língua Negarotê, do grupo homônimo, faz parte da família linguística Nambikwára, ramo Nambikwára do Norte, que é composto por mais três línguas: Latundê, Lakondê e Mamaindê. Nas línguas desta família, os fenômenos que envolvem a nasalização são largamente discutidos, especialmente pela presença de consoantes nasais em coda silábica associadas às vogais orais e nasais, comuns às quatro línguas aqui citadas. A nossa proposta, neste trabalho, foi tratar de fenômenos que envolvem a nasalidade, especialmente com relação às vogais da língua Negarotê (Nambikwára do Norte), cujo comportamento associado à consoante nasal ainda merece maior discussão.

O Negarotê apresenta na subjacência seis segmentos vocálicos nasais, na posição do acento, e duas consoantes nasais. Na estrutura silábica, apenas uma consoante nasal com ponto não especificado ocupa a posição de coda. As vogais nasais podem ou não ocorrer com uma consoante nasal na coda. As vogais orais, na posição do acento, podem ser seguidas por nasal tautossilábica, sendo que não sofrem o espraimento nasal da consoante que a segue. Esse comportamento define a oposição entre as vogais orais e nasais, confirmando seu status fonológico na língua. A consoante nasal em coda de sílaba acentuada, com vogal nuclear oral, além de não favorecer a nasalização alofônica da vogal, engatilha um processo de alongamento vocálico que parece propiciar a manutenção da oralidade vocálica.

Nas línguas-irmãs do Negarotê, encontramos fenômeno semelhante. Em todas elas é relatada a existência de vogais nasais subjacentes, com associação ou não do traço laringal, bem como das duas consoantes nasais, sendo que apenas uma, /n/, ocorrendo em posição de coda silábica e com larga variação. O apagamento desse segmento em coda é comum em todas estas línguas, como também a sua realização pré-oralizada seguindo vogais orais. Este fenômeno, entretanto, requer um tratamento mais acurado. Uma vez que ele ocorre apenas em algumas palavras e, nestas, não observamos variação da consoante de contorno com a consoante nasal simples, ainda é necessário maior aprofundamento na investigação para compreendermos melhor a seguinte questão: por que a pré-oralização é preferida em algumas palavras e em outras, no mesmo ambiente, é evitada?

Referências

CAGLIARI, L. C. **Análise Fonológica**: Introdução à teoria e à prática, com especial destaque para o modelo fonêmico. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

EBERHARD, D. M. **Mamainde Grammar**: a Northern Nambikwara language and its cultural context. Tese (Doutorado em Letras). Amsterdam: Vrije Universiteit Amsterdam, 2009.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO (FUNAI). Disponível em: <<http://www.funai.gov.br/>>. Acesso em: 20 de dezembro 2011.

HYMAN, LARRY M. **Phonology**: Theory and Analysis. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1975.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. **Povos Indígenas do Brasil**. Disponível em: <<http://pib.socioambiental.org/pt>>. Acesso em: 20 de dezembro de 2011.

KENSTOWICZ, M. **Phonology in Generative Grammar**. Oxford: Blackwell, 1994.

LASS, Roger. **Phonology**: An Introduction to basic concepts. Cambridge: Cambridge University, 1984.

LÉVI-STRAUSS, C. La vie familiale et sociale des indiens Nambikwara. **Journal de la Société des Américanistes**. v. 37. p.1-132, 1948.

LOWE, I. Nambiquara. In: DIXON, R. M. W.; AIKHENVALD, ALEXANDRA Y. **The Amazonian languages**. Cambridge: Cambridge University Press. 1998. p.269-291.

PRICE, D. Parici, Cabixi, Nambiquara: a Case Study in the Western Classification of Native Peoples. **Journal de la Société des Américanistes**. v. 69. p.129-148, 1983.

PRICE, D.; COOK, C. E. The Present Situation of the Nambikwara. American Anthropologist. **Journal of the American Anthropological Association**. v.71. p.688-693, 1969.

SEKI, L. Línguas indígenas do Brasil no limiar do século XXI. **Impulso**, Piracicaba, v. 12, n. 27, p. 233-246, 2002.

TELLES, S. **Fonologia e Gramática Latundê/Lakondê**. Tese (Doutorado em Letras). Amsterdam: Vrije Universiteit Amsterdam, 2002.

A FORÇA ILOCUCIONÁRIA DO DISCURSO DOS RACIONAIS MC'S: UMA BREVE ANÁLISE DA MÚSICA “A VIDA É DESAFIO” NUMA PROPOSTA DE CONTESTAÇÃO AO PRECONCEITO

Laeiglea Bezerra de Souza (UFRPE)

Resumo

Este estudo tem como objetivo apresentar um questionamento do preconceito com o gênero musical rap, fazendo uma análise da música “A vida é desafio” do grupo de rap Racionais Mc's. Sua realização centra-se na Teoria dos Atos de Fala, desenvolvida inicialmente por Austin (1962) e debatida posteriormente por outros filósofos, entre os quais Searle (1969), o de maior destaque. Para isso, considera-se a taxonomia deste como aspecto importante para identificar o possível tipo de força ilocucionária e a ideologia presente na letra da música em questão, bem como a importância do discurso do grupo para as classes menos favorecidas. Na análise, constatou-se que as forças ilocucionárias utilizadas são as assertivas e diretivas, uma vez que se busca relatar “verdades” e fazer com que as pessoas a quem o discurso de se dirige façam algo para mudar a vida e escapar do racismo latente.

Palavras-chave: Preconceito. Racionais Mc's. Atos de Fala. Força Ilocucionária.

1 Introdução

A comunicação é uma necessidade inerente ao ser humano desde os primeiros tempos. Antes mesmo de existir uma linguagem estruturada, já se buscavam formas para entender e ser entendido, de interagir, enfim. E quando se estuda a linguagem, é possível perceber que ela é uma entidade formal, constituindo um sistema e um lugar de investimentos sociais, históricos, ideológicos e psíquicos. (CARDOSO, 2005)

Da relação entre linguagem e realidade, surge a *Filosofia da Linguagem* com vários adeptos como Ludwig Wittgenstein que escreveu o “*Tractatus Logico-Philosophicus*” buscando explicar como a linguagem consegue representar o mundo; Wilhelm von Humboldt que seria o primeiro linguista europeu a identificar a linguagem humana como um sistema regido por regras, cujas ideias serviram de base para a teoria de Chomsky; Austin (1962) e Searle (1969) com a Teoria dos Atos de Fala a ser abordada aqui.

Austin foi o precursor no desenvolvimento dessa teoria, tentando manter que os constituintes elementares do uso e da compreensão da linguagem natural são atos de fala tendo condições de sucesso e de felicidade para a sua realização o que lhe causou certa dificuldade a ser superada quando Searle observou os atos de maneira fragmentada e preencheu lacunas deixadas pelo seu antecessor.

Nos estudos tanto de Austin quanto de Searle, os atos de fala possuem forças capazes de, por exemplo, produzir reações nos interlocutores ou demonstrar a intencionalidade do locutor, trazendo formações ideológicas que nem sempre estão explícitas. Levando em consideração que as classes mais populares constituem o público das escolas e que há uma identificação com as letras de rap por tratar de temas recorrentes em seu meio, no decorrer dessa discussão busca-se verificar a força ilocucionária presente no discurso do grupo de rap Racionais Mc's, através da análise da letra “A vida é desafio” (2002), relacionando à sua ideologia.

2 A Teoria dos Atos de Fala de Austin

A Teoria dos Atos de Fala originou-se na Filosofia da Linguagem, sendo apropriada posteriormente pela Pragmática. Até então, os linguistas e filósofos pensavam que as afirmações serviam apenas para descrever um estado de coisas e, portanto, eram verdadeiras

ou falsas. Austin põe em xeque essa visão descritiva da língua, mostrando que certas afirmações não servem para descrever nada, mas sim para realizar ações, anunciado “todo dizer é um fazer”, ou seja, quando se diz algo, é porque há uma intencionalidade subjacente.

A concepção básica de Austin consiste em manter que os constituintes elementares do uso e da compreensão da linguagem natural são atos de fala tendo condições de sucesso e de felicidade para sua realização e não proposições possuindo condições de verdade tal como mantido pelas teorias do significado da vertente lógica da filosofia da linguagem [...]. (MARCONDES, 2003, p.5)

O ponto de partida de Austin foi a distinção entre enunciados *constatativos* – que se limitam a realizar afirmações ou descrições sobre algo - e *performativos* – capazes de realizar ações quando são ditos. Como o próprio denominou:

Proponho denominá-la *sentença performativa* ou *proferimento performativo*, ou, de forma abreviada, “um performativo”. O termo “performativo” será usado em uma variedade de formas e construções cognatas, assim como se dá com o termo “imperativo”. Evidentemente que este nome é derivado do verbo inglês *to perform*, verbo correlato do substantivo “ação”, e indica que ao se emitir o proferimento está - se realizando uma ação, não sendo, conseqüentemente, considerado um mero equivalente a dizer algo. (AUSTIN, 1990, p. 25)

Os performativos estariam na essência de sua teoria, por afirmar que se quer fazer algo ao falar, por exemplo, quando José pergunta se alguém tem cigarro, na verdade ela está pedindo um. Já para os constatativos Austin (1990, p. 22-23):

Já se reconhece que muitas palavras que causam notória perplexidade quando inseridas em declarações aparentemente descritivas [...] são usadas para indicar (e não para relatar) as circunstâncias em que a declaração foi feita, as restrições às quais está sujeita ou a maneira como deve ser recebida, ou coisas desse teor. Deixar de levar em conta tais possibilidades, como era comum antigamente, denomina-se falácia “descritiva” [...]. Nem todas as declarações verdadeiras ou falsas

são descrições, razão pela qual prefiro usar a palavra "constatativa". (AUSTIN, 1990, p. 22-23)

Um exemplo de constativo típico é "Maria está arrumando o cabelo" e de performativo, "Prometo que lerei o livro". Enquanto constativos podem ser verdadeiros ou falsos em relação aos fatos que descrevem, um performativo não é realmente verdadeiro ou falso, uma vez que não descreve um fato, mas deve ser considerado como bem ou mal sucedido, dependendo das circunstâncias e consequências da realização do ato.

Austin logo percebeu que esta dicotomia era inadequada uma vez que o constativo tem também uma dimensão performativa, isto é, descrever é também um ato que se realiza e que pode ser bem ou mal sucedido; assim como os performativos têm uma dimensão constativa já que mantêm uma relação com um fato.

Partindo dessas considerações nas quais o dizer e o fazer se confundem, ele apresenta três tipos de atos linguísticos denominados atos locucionários, atos ilocucionários e atos perlocucionários.

Austin, depois de explicitar os três tipos de atos, comenta (1990, p. 95):

Em primeiro lugar, distinguimos um conjunto de coisas que fazemos ao dizer algo, que sintetizamos dizendo que realizamos um ato *locucionário*, o que equivale, a grosso modo, a proferir determinada sentença com determinado sentido e referência, o que, por sua vez, equivale, a grosso modo, "significado" no sentido tradicional do termo. Em segundo lugar dissemos que também realizamos atos *ilocucionários* tais como informar, ordenar, prevenir, avisar, comprometer-se, etc., isto é, pro ferimentos que têm uma certa força (convencional). Em terceiro lugar também podemos realizar atos *perlocucionários*, os quais produzimos porque dizemos algo, tais como convencer, persuadir, impedir ou, mesmo, surpreender ou confundir. (AUSTIN, 1990, p. 95)

O ato locucionário consiste na emissão de sons produzidos pelo falante, a partir de regras gramaticais para realizar uma proposição, na qual as palavras se articulam sintaticamente. O ato ilocucionário atribui a essa proposição, a esse enunciado uma força de ordem, pedido, pergunta, de asserção, de promessa, dependendo do

contexto em que é enunciado, a que se chama força ilocucionária. Já o ato perlocucionário designa os efeitos e consequências produzidos sobre o interlocutor, como os de persuadir, amedrontar, afligir, entre outros. Tais efeitos, entretanto, podem ocorrer ou não.

Conforme a taxonomia de Austin (1962), os atos ilocucionários podem ser classificados de acordo com sua força ilocucionária:

- Vereditivos: aqueles com os quais se faz um veredito sobre um fato oficial ou não oficial (inocentar, condenar, absolver, calcular, avaliar, analisar, estimar).
- Exercitativos: Consistem em atos nos quais o falante se posiciona favoravelmente ou contra uma determinada ação (ordenar, mandar, nomear, demitir, conceder, aconselhar, proclamar).
- Compromissivos ou Comissivos: designam atos com os quais o falante se compromete com uma determinada linha de ação (prometer, concordar, assegurar, jurar, planejar, consentir, garantir).
- Comportativos: relacionam-se a atitudes e comportamentos sociais dos falantes (desculpar-se, agradecer, brindar, compadecer-se, congratular, felicitar, aplaudir, criticar, dar boas vindas).
- Expositivos: usados para emitir opiniões, conduzir argumentos, elucidar usos e referências e para a explanação de concepções (afirmar, negar, informar, ilustrar, responder, relatar, aceitar, formular, classificar, identificar).

Como esse estudo realizado por Austin possuía lacunas, os seus sucessores usaram essa proposta e a complementaram, sobretudo Searle, que conseguiu dar mais ênfase para a classificação dos atos de fala e principalmente para a força ilocucionária.

3 A taxonomia de Searle

No desenvolvimento de sua teoria, Searle apresenta uma nova visão sobre os atos ilocucionários, os distinguindo em cinco categorias, considerando a força ilocucionária:

- Assertivos - consistem naqueles com os quais o falante expressa um conteúdo proposicional e se compromete com a verdade expressa, de modo que os membros dessa classe são avaliáveis em verdadeiro ou falso (gabar-se, reclamar, concluir, deduzir, sugerir).

- Diretivos - seu propósito ilocucionário se manifesta na tentativa do falante de levar o ouvinte a realizar alguma ação (pedir, convidar, mandar, rezar, rogar, permitir, aconselhar, afrontar, desafiar, contestar).
- Compromissivos ou Comissivos - atos com os quais o falante se compromete a realizar uma ação futura (prometer, garantir).
- Expressivos - o propósito ilocucionário é expressar um estado psicológico, especificado no conteúdo proposicional (agradecer, congratular, desculpar-se, dar pêsames, deplorar, dar as boas vindas).
- Declarativos - a realização bem-sucedida de um de seus membros assegura a correspondência entre o conteúdo proposicional e o mundo (definir, intitular, nomear).

Para Adam (2008, p. 129-130) a classificação “vale apenas pelas grandes distinções que põe em evidência”:

Assertivo-constativos: por meio dos quais dizemos a alguém, de maneira verdadeira ou falsa, como são (ou serão) as coisas. [...] *Diretivos*: por meio dos quais tentamos fazer alguém fazer alguma coisa. [...] *Engajantes*: por meio dos quais nós nos engajamos em fazer tal ou tal coisa (promissivos ou metadiscursivos). [...] *Declarativos*: para, simultaneamente, enunciar e provocar mudanças no mundo. [...] *Expressivos*: por meio dos quais exprimimos nossos sentimentos e nossas atitudes. [...]. (ADAM, 2008, p. 129-130)

Assim como Austin, Searle elabora componentes que serviram de apoio para a classificação dos diferentes atos. Uma força ilocucionária necessita preencher uma série de condições para que possa ser definido o tipo de ato que foi realizado. Eles são classificados em sete:

1. Propósito ou objetivo;
2. Grau da força do objetivo ilocucionário;
3. Modo de realização;
4. Condição relativa ao conteúdo proposicional;
5. Condição preparatória;
6. Condição de sinceridade;
7. Grau de força da condição de sinceridade.

Para Searle (1981), os verbos performativos, o modo verbal, a entonação e a ordem das palavras constituem-se processos linguísticos que marcam a força ilocucional de um ato de fala. Isso não ocorrendo, cabe ao contexto determinar a força posta pelo falante ao seu proferimento, realizando-o com determinadas intenções, numa dada situação, sob certas condições de produção.

Searle defende também que há uma série de situações que fazem com que o ato ocorra sem a necessidade do uso do verbo performativo. Assim ele faz mais uma divisão: atos de fala diretos e atos de fala indiretos. Os diretos quando realizados por meio de formas linguísticas especializadas, isto é, típicas daquele tipo de ato. Há, por exemplo, uma entonação típica para perguntas; as formas imperativas são tipicamente usadas para dar ordens ou fazer pedidos; expressões como *por favor*, *por gentileza*, são tipicamente usadas para fazer pedidos ou solicitações. Eis alguns exemplos: *Que horas são?* (ato de perguntar); *Saia daqui* (ato de ordenar); *Por favor, traga-me um copo d'água* (ato de pedir). Os indiretos quando a força ilocucionária é obtida de maneira indireta por meio de outro ato, ou seja, dentro de um mesmo ato pode-se obter duas ou mais interpretações. Nesse sentido, "dizer é fazer uma coisa sob a aparência de outra". Exemplo: *Você tem um cigarro?* (pedido com aparência de pergunta) Quem enuncia essa frase não está perguntando se o alocutário tem ou não um cigarro, mas sim lhe pedindo que ceda um cigarro.

[...] há muitos atos de fala indiretos que são realizados de modo indireto porque, por diversas razões, devem permanecer indiretos, porque não podem ter sua força ilocucionária explicitada, caso contrário fracassariam ou seriam mal sucedidos. A ironia e a insinuação são exemplos disso [...]. (MARCONDES, 2003, p. 13)

O principal mecanismo interpretativo que intervém na decodificação dos atos de fala indiretos são as célebres máximas conversacionais do linguista Paul Grice (1990). Quanto menos convencionalizado é um ato de fala indireto, mais ele necessita do contexto para esclarecer seu valor ilocutório. Para que o locutor obtenha o resultado esperado é preciso uma interpretação adequada por parte do alocutário, ou seja, ambos devem estar inseridos no mesmo contexto.

4 A força ilocucionária do discurso dos Racionais Mc's através da análise da música "A vida é desafio"

Geralmente os professores dão mais importância a textos literários de autores mortos, brancos e consagrados do que às manifestações vivas como o rap. Esse gênero surgiu nos Estados Unidos nos anos 70 com o nome de Hip Hop, num cenário de grave crise: desemprego, racismo, segregação e luta por direitos civis dos negros. Nasceu da diversão, registrada por um DJ conhecido como Afrika Bambaataa e aos poucos foi incorporando as manifestações políticas e contestatórias (Lodi, 2005).

É perceptível que ao longo da história mundial nem sempre se teve liberdade de expressividade, principalmente as classes menos favorecidas, sofrendo um processo permanente de exclusão.

Em uma sociedade como a nossa, conhecemos, é certo, procedimentos de exclusão. O mais evidente, o mais familiar também, é a interdição. Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar qualquer coisa. (FOUCAULT, 1996, p. 9)

Numa visão marxista, essas classes são oprimidas pelo sistema capitalista, racista e excludente, que impossibilita o diálogo e, consequentemente, a solução. O rap possibilita uma luta simbólica, no campo da arte, através do engajamento, mobilização e, em alguns casos, a reversão do problema. Sendo assim, configura-se como um espaço discursivo que deve adentrar as escolas públicas, de modo a proporcionar a inclusão cultural, democratização, discussões sociais e políticas.

A música "A vida é desafio" faz parte do álbum "Nada como um dia após o outro dia" (2002) dos Racionais Mc's, principal grupo do gênero no país e com maior expressividade. Formado por Mano Brown, Edi Rock, Ice Blue e Kl Jay, há 25 anos produzem raps que mostram a realidade das periferias, sempre com uma mensagem de paz e esperança.

A letra¹ começa com a representação do discurso chamado "colonial":

¹ A letra não será apresentada na íntegra por ocupar quatro laudas em fonte tamanho 12, mas trechos serão analisados.

Sempre fui sonhador, é isso que me mantém vivo
Quando pivete, meu sonho era ser jogador de futebol
[...] Mas o sistema limita nossa vida de tal forma Que
tive que fazer minha escolha, sonhar ou sobreviver Os
anos se passaram e eu fui me esquivando do ciclo dos
vícios
Porém, o capitalismo me obrigou a ser bem sucedido
Acredito que o sonho de todo pobre é ser rico [...].

A definição desse tipo de discurso é melhor apresentada por Bhabha (1998, p. 111):

O objetivo do discurso colonial é apresentar o colonizado como uma população de tipos degenerados com base na origem racial de modo a justificar a conquista e estabelecer sistemas de administração e instrução. Apesar do jogo de poder no interior do discurso colonial e das posicionalidades deslizantes de seus sujeitos (por exemplo, efeitos de classe, gênero, ideologia, formações sociais diferentes, sistemas diversos de colonização, e assim por diante), estou me referindo a uma forma de governamentalidade que, ao delimitar uma "nação sujeita", apropria, dirige e domina suas várias esferas de atividade. (BHABHA, 1998, p. 111)

Trata-se de um novo tipo de racismo: o econômico, uma vez que gera exclusão de milhares de pessoas negras e pobres que, apesar do discurso neoliberal que enfatiza a competência e o esforço individual, encontram pouca oportunidade de sair da marginalização em que se encontram. Do mesmo modo, o estereótipo aparece em:

Enquanto o mano desempregado, viciado, se afunda
[...] Várias famílias, vários barracos
Uma *mina* grávida
E o *mano* tá lá trancafiado
Ele sonha na direta com a liberdade
Ele sonha em um dia voltar pra rua longe da maldade
[...] Fazer o que se o maluco não estudou
500 anos de Brasil e o Brasil aqui nada mudou.

É notório que essa realidade faz parte da vida das pessoas que moram nas periferias, seja por falta de oportunidade, por querer ganhar dinheiro mais rápido ou seja qual for o motivo, há um

esfacelamento das famílias de geração para geração, conforme o estereótipo colonial, como reforça Bhabha (1998, p. 105-106):

[...] a força da ambivalência que dá ao estereótipo colonial sua validade: ela garante sua repetibilidade em conjunturas históricas e discursivas mutantes embasa suas estratégias de individuação e marginalização; produz aquele efeito de verdade probabilística e predictabilidade que, para o estereótipo, deve sempre estar em excesso do que pode ser provado empiricamente ou explicado logicamente. (BHABHA, 1998, p. 105-106)

Numa visão determinista é como se todas as pessoas pobres vivessem nas mesmas condições e que o fim de todos seria o mesmo: miséria, drogas, violência, crime, prisão, morte.

Quanto aos atos ilocucionários percebe-se a presença de dois tipos em uma boa parte da música: os assertivos e diretivos (Searle, 1981):

A ambição é como um véu que cega os irmãos [...]
A vida não é o problema, é batalha, é desafio
Cada obstáculo é uma lição, eu anuncio. [...]
Na cidade grande é assim
Você espera tempo bom e o que vem é só tempo ruim
[...] O que é bom é pra si e o que sobra é do outro [...]
A gente reza, foge, continua sempre os mesmos problemas [...].

Nesses trechos, o compositor apresenta uma força ilocucionária assertiva, já que usou a língua como propósito de dizer às pessoas como as coisas são, “o falante se compromete (em diferentes graus) com o fato de algo ser o caso, com a verdade da proposição expressa” (SEARLE, 1979, p.19). Esses atos podem aparecer apenas como afirmações ou através de afirmações associadas a assertivos explícitos, tais como ‘afirmar’, ‘dizer’, ‘achar’, ‘concluir’. É importante notar que o que é explicitado pelos verbos assertivos, diferentemente dos outros verbos performativos, tem mais a ver com a relação entre emissão e contexto do que com a explicitação do ato de fala realizado. Nos termos do que propôs Grice (1990), os falantes infringem a “Máxima de Quantidade”, na medida em que são mais informativos do que necessário. Tratando-se de uma

violação explícita da máxima, torna-se possível estabelecer a implicatura de que a construção em questão coloca-se a serviço de estratégias interacionais.

Sendo assim, não é necessário que na música tenha o uso dos verbos assertivos, pois o que se afirma já é o suficiente: uma afirmação da permanência histórica dos problemas sociais, desde antes de Cristo, como afirma:

Desde o povo antigo foi sempre assim
Quem não se lembra que Abel foi morto por Caim.

Traição, morte, violência e desigualdade fazem parte de uma realidade que para muitos não deixa outra saída a não ser virar um criminoso:

Ser empresário não dá, estudar nem pensar
Tem que *trampar* ou *ripar* pra os irmãos sustentar
Ser criminoso aqui é bem mais prático
Rápido, sádico ou simplesmente esquema tático [...].

Nesse meio totalmente negativo, é valorizada a união da família, que para ele é a única coisa que deve permanecer e tem o poder de manter no mínimo a fé que haverá uma mudança positiva.

Falo do amor entre homem, filho e mulher
A única verdade universal que mantém a fé
Olhe as crianças que é o futuro e a esperança
Que ainda não conhecem, não sentem o que é ódio e ganância [...].

Nos outros trechos que se seguem, foi usada a força ilocucionária diretiva, pois foi o ato foi produzido com o objetivo de levar o interactante, especificamente as pessoas que se encontram na situação relatada nos atos assertivos, a mudar de postura e fazerem algo para mudar o seu destino.

É necessário sempre acreditar que o sonho é possível
Que o céu é o limite e você, truta, é imbatível
Que o tempo ruim vai passar, é só uma fase
E o sofrimento alimenta mais a sua coragem
Que a sua família precisa de você
Lado a lado se ganhar pra te apoiar se perder [...]

Mais uma vez coloca-se o pensamento neoliberal de esforço individual em detrimento das pressões sofridas pelo meio, tendo como apoio ou pretexto de mudança.

O rap é um gênero que possui características semelhantes ao poema e com uma linguagem mais informal, com uso constante de gírias para aproximar da variedade dialetal mais utilizada nas periferias, pois “as regras que governam a produção apropriada dos atos de linguagem levam em conta as relações sociais entre o falante e o ouvinte” (GNERRE, 1991, p.6).

O aprendizado foi duro
E mesmo diante desse revés não parei de sonhar
Fui persistente, porque o fraco não alcança a meta
Através do rap corri atrás do *preju*
E pude realizar meu sonho [...].

O gênero rap é colocado como uma saída para a vida difícil que a população vive, principalmente uma oportunidade para os jovens não se envolverem com as drogas e reforçam que se deve ter persistência:

É isso aí, você não pode parar
Esperar o tempo ruim vir te abraçar
Acreditar que sonhar sempre é preciso
É o que mantém os irmãos vivos. [...]
Não espere o futuro mudar sua vida
Porque o futuro será a consequência do presente
Parasita hoje, um coitado amanhã
Corrida hoje, vitória amanhã
Nunca esqueça disso, irmão.

Essa é a forma como a música é encerrada, com o vocativo “irmão”, para tentar aproximar o ouvinte e levá-lo a refletir sobre sua condição social, aconselhando-o que a busca pela evolução deva ser constante, sobressaindo a importância do rap na vida dos que moram nas periferias, pois é a sua realidade que está sendo contada ali com uma mensagem de esperança.

5 Conclusão

Em um primeiro momento, a preocupação foi apresentar um referencial teórico dos estudos de Austin sobre os Atos de Fala e confrontá-los com os de Searle, este complementando teoria daquele com uma taxonomia mais adequada para a análise da letra da música "A vida é desafio" dos Racionais Mc's.

Na análise constatou-se que uma boa parte da música apresenta atos com a força ilocucionária assertiva e diretiva, que correspondem aos objetivos do grupo com as produções realizadas. Assertiva porque tentam fazer um retrato da realidade vivida nas periferias dos grandes centros urbanos, indiretamente afirmando e/ou relatando problemas desses lugares. Já a força diretiva é utilizada pela preocupação deles em conscientizar as pessoas a resgatar a autoestima e mobilizar forças, sugerindo e aconselhando que nesse meio que anula, pode-se fazer algo para melhorar a sua vida.

Considerando que "as pessoas falam para serem ouvidas, às vezes para serem respeitadas e também para exercer uma influência no ambiente em que realizam os atos linguísticos" (GNERRE, 1991, p. 5), chega-se à conclusão de que músicas como "A vida é desafio" dos Racionais Mc's têm uma grande importância para todos como um meio de informação e conscientização através da arte, o que justifica a necessidade de não haver preconceito com o gênero rap, pois possui uma linguagem e temática que o torna necessário nas escolas para atender a todos os públicos.

Referências

ADAM, Jean- Michel. **A linguística textual**: introdução à análise textual dos discursos. São Paulo: Cortez, 2008.

AUSTIN, John L. **Quando dizer é fazer**. - Trad. Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Editora: Artes Médica, 1990.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

CARDOSO, Sílvia Helena Barbi. **Discurso e ensino**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1991.

GRICE, H. P. **Studies in the way of words**. Boston: Harvard Univ. Press, 1990.

LODI, C.A. **Manifestações culturais juvenis**: "O Hip Hop está com a palavra", Rio de Janeiro, 2005. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro.

MARCONDES, Danilo. Desenvolvimentos recentes na teoria dos atos de fala. In: **O que nos faz pensar**, nº 17. Rio de Janeiro: Departamento de Filosofia da PUC-Rio, dezembro de 2003.

RACIONAIS MC's. A vida é desafio. In: **Nada como um dia após o outro dia**. São Paulo: Cosa Nostra, 2002.

SEARLE, John Searle. **Os actos de fala** – um ensaio de filosofia da linguagem. Coimbra: Livraria Almedina, 1981.

ANÁLISE DE ERROS NA REALIZAÇÃO FÔNICA DO SISTEMA VOCÁLICO ESPANHOL POR ALUNOS BRASILEIROS

Sheila Raposo

Resumo

As línguas espanhola e portuguesa têm o mesmo tronco linguístico e uma história evolutiva paralela, o que as torna “línguas irmãs”. Devido às semelhanças, o estudante de espanhol que é luso falante sofre mais interferências da língua mãe ao se comunicar na língua meta. Esse foi o ponto de partida deste trabalho, que analisou a realização fônica do sistema vocálico espanhol por estudantes brasileiros, tendo como base teórica a Linguística Contrastiva prática e seus três modelos: análise contrastiva, análise de erros e interlíngua. Para tal, foram utilizadas gravações de textos em língua espanhola, realizadas por alunos brasileiros do segundo ano de licenciatura em letras (habilitação em espanhol) da Universidade Estadual da Paraíba, Campus VI, em Monteiro-PB. Com esse material, as estruturas fonéticas/fonológicas das duas línguas foram contrastadas, tendo como ferramenta o Praat, software utilizado em análise e síntese da fala. As formantes 1 e 2 das vogais gravadas foram medidas e comparadas, o que permitiu a descrição dos erros específicos deste corpus, como também de algumas estratégias utilizadas por esses estudantes para “driblar” as dificuldades fonéticas encontradas durante a gravação. Por fim, este trabalho sugeriu, para evitar a fossilização de tais erros, que as aulas de fonética e fonologia na citada instituição tivessem o apoio de um laboratório de fonética, material didático apropriado e professores com diretrizes bem definidas sobre como ensinar essa disciplina, tanto do ponto de vista segmental (pronúncia dos sons) quanto suprasegmental (acento, entonação, velocidade, pausas e ritmo), elementos que são praticamente ignorados em sala de aula.

Palavras chave: Linguística Contrastiva; Fonética; Língua Espanhola; Sistema Vocálico

Introdução

O processo de aquisição da língua espanhola por falantes de português é facilitado e dificultado, ao mesmo tempo, pela proximidade entre os dois idiomas, que têm no latim vulgar o mesmo tronco linguístico. Devido às semelhanças (encontradas em nível morfológico, sintático, semântico e fonético-fonológico), o estudante brasileiro se sente favorecido no começo da aprendizagem, já que não é um principiante absoluto e pode entender e fazer-se entender de maneira razoável. Dessa facilidade, surge o equívoco de que não é necessário muito esforço para comunicar-se em espanhol, o que, muitas vezes, favorece a fossilização de erros interlinguais e leva ao *portunhol* – que é um sinal de progresso (interlíngua), desde que o falante não assuma esse nível como suficiente e deixe de progredir.

No caso específico do ensino da fonética espanhola a brasileiros, à falta de estímulo por parte dos aprendizes se soma a atenção insuficiente dada em sala de aula à disciplina. Férriz (2001, p. 305) destaca que "(...) la relativa ligereza didáctica con que se suelen tratar las cuestiones fónicas sería la responsable de ciertas lagunas y errores fosilizados que presentan con frecuencia nuestros aprendientes". Professores e estudiosos, como também os próprios estudantes, estão de acordo sobre o papel fundamental da fonética no processo de aprendizagem das habilidades orais em língua estrangeira, mas as dificuldades e dúvidas que cercam a sua transposição didática fazem com que a fonética seja vista como uma disciplina muito técnica e distante dos professores que não são especialistas na área. Ou seja, no plano teórico, as questões fônicas são vistas como fundamentais, mas, na prática, seguem sendo marginalizadas.

O ensino dos elementos fônicos nas aulas de espanhol da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campus VI, instituição cujos alunos fizeram parte do corpus desta investigação, é ainda precário. Não há um laboratório para as práticas orais e auditivas, o acervo bibliográfico em fonética da língua espanhola é escasso e o material didático ainda não é apropriado. Os professores também não têm uma diretriz bem definida sobre como transmitir essa disciplina em sala de aula, nem do ponto de vista teórico nem prático. Assim, os conhecimentos básicos da fonética e da fonologia espanholas, como também a realização dos elementos suprasegmentais (acento, entonação, velocidade, pausa, ritmo), são praticamente

ignorados. Os professores se esforçam em falar na língua espanhola, mas o português permanece até em níveis mais avançados – além disso, os erros fonéticos são corrigidos, na maioria das vezes, com uma simples repetição.

Essa dificuldade, no entanto, não é exclusiva da UEPB (nem mesmo do Brasil), como é possível ver em vários estudos. Carbó *et al* (2003), por exemplo, destacaram que, no campo do ensino do espanhol como língua estrangeira, faltam materiais com abordagens comunicativas para o aprendizado da pronúncia e metodologia adequada para a correção fonética. Gil Fernández (2007, p.97) também aponta para essa carência e acrescenta que a pronúncia é o “aspecto más descuidado en la enseñanza de idiomas extranjetos y sobre el que más confusión existe encuanto a objetivos y metodología”. Sobre o caso específico da realização fônica do sistema vocálico espanhol, essa autora diz que os elementos vocálicos, embora sejam poucos, constituem quase 50% da cadeia falada, o que mostra o quanto é importante que os aprendizes dessa língua pronunciem bem as vogais.

Para formar o corpus desta investigação, foram utilizadas gravações orais realizadas por quatro alunos brasileiros do segundo ano da licenciatura em língua e literatura espanhola da UEPB. O objetivo foi verificar a interferência do português brasileiro na realização fônica do sistema vocálico espanhol, com base na linguística contrastiva prática e seus três modelos: Análise Contrastiva (AC), Análise de Erros (AE) e Interlíngua (IL).

Sistemas vocálicos do espanhol e do português brasileiro

As semelhanças entre os sistemas vocálicos português e espanhol estão no fato de ambos serem “triangulares” (embora, em espanhol, as vogais se mantenham em sílabas tônicas, átonas e em posição final de palavra, enquanto em português as vogais variem de acordo com o acento e a posição na palavra) e se classificarem pela altura da língua (altas, médias e baixas), a posição articulatória (anteriores, centrais e posteriores) e o arredondamento dos lábios.

A despeito dessas semelhanças, esses dois sistemas vocálicos têm características próprias. Em posição tônica, o número de fonemas é diferente em cada língua: em espanhol, são cinco; em português, sete. Em posição átona, o espanhol mantém seus cinco fonemas, inclusive em posição final; o português do Brasil, pelo contrário, reduz

seus fonemas a cinco, exceto se estão em posição final – nesse caso, o número se reduz a três. Em posição final, o som das letras **e** e **o** relaxam tanto que os brasileiros as pronunciam como /i/ e /u/, respectivamente. O mesmo ocorre quando essas vogais estão em posição anterior ou posterior a sílabas tônicas e no interior das palavras.

Outra característica na articulação das vogais que é específica do sistema vocálico português é a nasalidade. No espanhol, como sublinham Quilis e Fernández (1982), há apenas uma espécie de vogal oronasal, com menos ressonância do que a correspondente portuguesa. Assim, se acrescentamos as vogais nasais às sete vogais apresentadas, vemos que o português exibe um sistema vocálico composto por 12 fonemas, entre orais e nasais, enquanto o espanhol segue apresentando somente cinco orais.

Análise acústica das vogais

As diferentes qualidades de uma vogal são percebidas por meio dos valores relativos dos formantes. Um formante é o pico de intensidade no espectro de um som; trata-se da concentração de energia (amplitude da onda) que ocorre em uma determinada frequência. Os formantes mais utilizados na análise acústica das vogais são o primeiro e o segundo, abreviados como F1 e F2.

O F1 terá frequência mais baixa quanto mais elevada estiver a língua – assim, quanto mais fechada for uma vogal, menor será a frequência do F1. O segundo formante, por sua vez, tem frequência maior quanto mais adiantada estiver a língua – quer dizer, quanto mais anterior for a vogal, maior será o F2. O F2 se relaciona diretamente com a posição anterior-posterior da língua.

Metodologia da investigação

Para a gravação, foi elaborada uma lista com 30 palavras isoladas, compostas por fonemas que, aparentemente, indicariam as interferências do sistema vocálico português na realização fônica das vogais espanholas por parte dos alunos brasileiros. Além dessa lista, os alunos também leram um texto no qual as mesmas palavras (antes, isoladas) se entrelaçavam em um contexto narrativo. A imposição de um texto previamente preparado, e não de uma entrevista sujeita a surpresas, foi fundamental para que se pudesse comparar os erros.

Para Corder (1967), os erros são importantes no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira porque informam sobre o estado dessa aquisição. Segundo ele, a primeira etapa da Análise de Erros (AE) **é o reconhecimento do “dialeto idiossincrático” do aluno**. Em seguida, deve-se compará-lo à língua materna e à língua meta, mediante o modelo formal de análise das categorias linguísticas e suas relações sintáticas, comum aos dois sistemas contrastados. A última etapa é explicativa, na qual é possível encontrar fundamentos psicolinguísticos do como e do porquê do dialeto idiossincrático.

Para aplicar a AE, esta investigação adotou a ordem proposta por Torijano (2002): identificação do erro em seu contexto; descrição; classificação; explicação; e valoração da sua gravidade.

Interferências sugeridas

A partir da consideração de que a expressão oral de brasileiros falantes de espanhol não mostra deficiências que possam interferir de maneira relevante na comunicação, esta investigação sugeriu algumas dificuldades que costuma ter o estudante brasileiro. Por exemplo:

1. Nasalização da vogal central **a** diante de sons consonânticos nasais;
2. Nasalização da vogal final de uma sílaba que está acompanhada de consoante nasal;
3. Articulação da consoante lateral /l/ ao final da sílaba, transformada na semivogal /w/;
4. Adição de /i/ depois de oclusivas finais mudas;
5. Neutralização das átonas finais e internas /e, o/;
6. Realização de vogais de 1º grau.

As gravações com os quatro informantes foram analisadas com o programa Praat, ferramenta para o estudo da fala desenvolvida por Paul Boersma e David Weenink, do Instituto de Ciências Fonéticas da Universidade de Amsterdam.

Foram colhidos os valores de F1 e de F2 de cada palavra (dita de maneira isolada e também inserida no texto) e, com base nesses números, obtiveram-se os valores médios por palavra, por problema e por letra.

A base para fazer a comparação entre os formantes encontrados no material de estudo e os valores das vogais espanholas foram os valores frequenciais **médios tomados por Martínez Celdrán (1995)**:

Vocal	F1 (Hz)	F2 (Hz)
i	313	2200
e	457	1926
a	699	1471
o	495	1070
u	349	877

Carta de formantes

A carta de formantes é uma análise que permite obter a configuração dos elementos articulatórios que se produzem nas distintas vogais, em um gráfico que se constrói a partir da relação do primeiro e do segundo formante.

Em uma carta de formantes, o eixo das abcissas (horizontal, de 500 Hz a 4000 Hz) diz respeito aos valores de F2, enquanto o das ordenadas (vertical, de 200 Hz a 1000 Hz) se refere aos valores de F1.

No eixo das ordenadas, é possível observar o grau de abertura do conduto vocal, pois há uma relação constante e direta entre a abertura bucal e o nível de frequências representado nesse eixo. De maneira oposta, o eixo das abcissas indica a longitude da cavidade bucal, já que existe uma relação constante e inversa entre a longitude da cavidade bucal e o nível de frequências representado por esse eixo.

Por exemplo, a vogal **a**, aparece na parte inferior da carta de formantes, por ter a frequência mais alta e maior abertura do conduto vocal. O contrário acontece com as vogais **i** e **u**.

A carta de formantes a seguir mostra o triângulo vocálico formado a partir dos valores frequenciais que caracterizam a vogal espanhola, segundo Martínez Celdrán (1995).

Fig. 1 – Triângulo vocálico espanhol

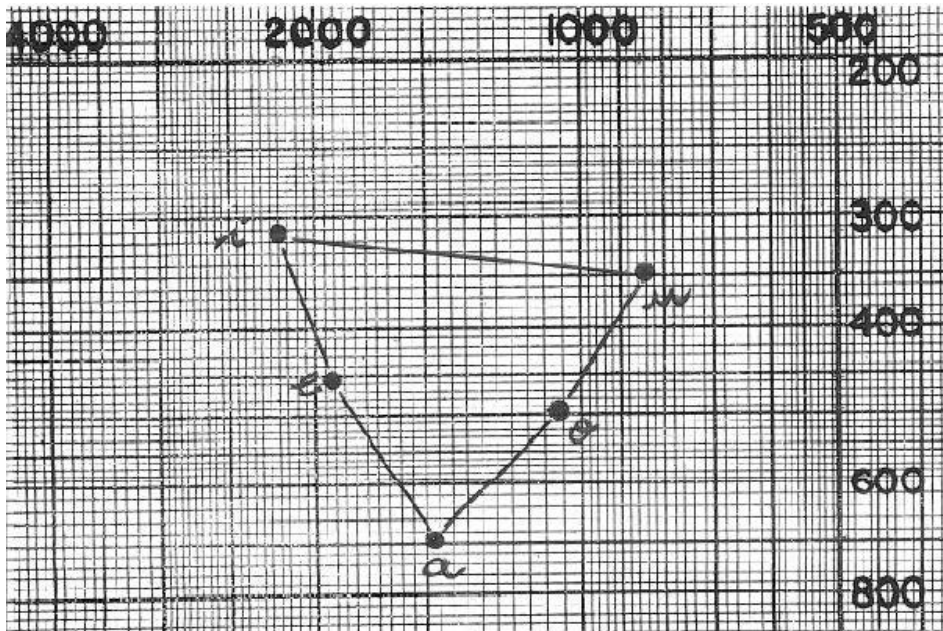


Fig. 2 – Triângulo vocálico das vogais /a, e, o/ dos informantes brasileiros

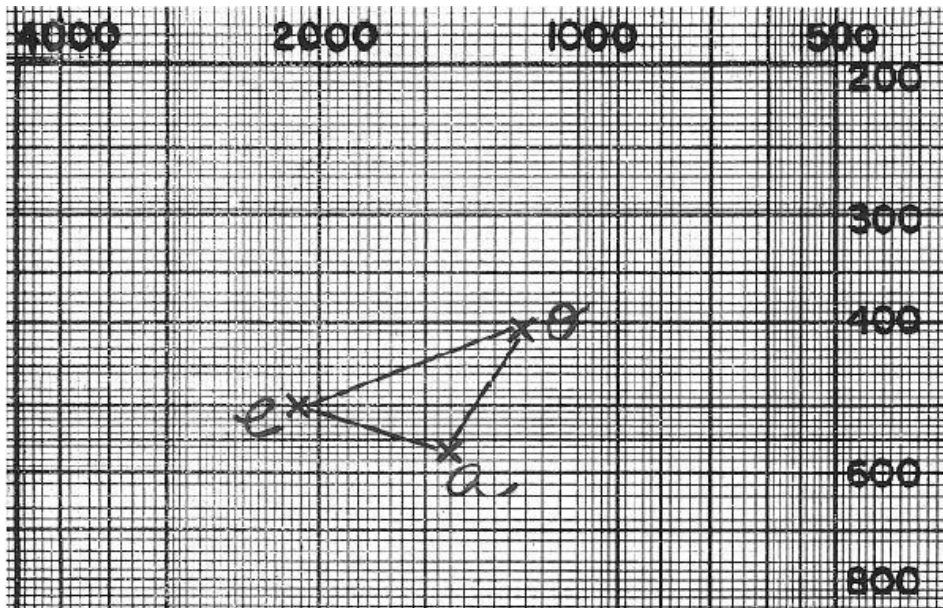
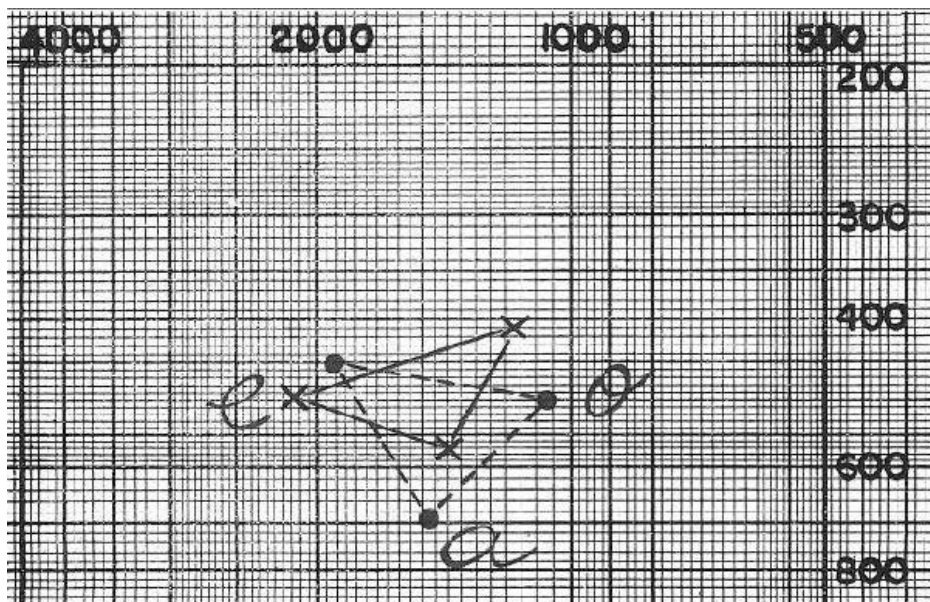


Fig. 3 – Interseção entre os triângulos vocálicos de /a, e, o/ do espanhol e do português



Conclusões

Este trabalho buscou estudar e analisar os erros na realização fônica do sistema vocálico espanhol por alunos brasileiros, com a intenção de contrastar as estruturas fonéticas/fonológicas das duas línguas em estudo; medir e contrastar os formantes 1 e 2 das vogais nas palavras apresentadas (ditas de maneira isolada e inseridas em um texto); descrever e justificar os erros específicos deste corpus; e, por fim, identificar algumas estratégias que costumam utilizar os alunos para a comunicação oral em espanhol.

Sobre os problemas sugeridos, concluímos que:

1. Nasalização

Na descrição do sistema vocálico português, foi visto que uma das características mais fortes dessa língua é a nasalidade das vogais (ou as vogais nasais). Nobiling (1903), citado por Callou & Leite (2001, p. 87), destacou, em um dos primeiros trabalhos sobre essas vogais, que, além de haver diferentes graus de nasalidade, esse fenômeno é mais forte no português brasileiro que no europeu.

Assim, seguindo o padrão da língua materna, os brasileiros tendem a transformar as oronasais de palavras espanholas em nasais. Durante a realização fônica das palavras *amanecer*, *España*, *gitano*, *gramo*, *campana*, *aman*, *invitaban*, *produjeron*, *quedarían* e *quieren*, por exemplo, os informantes enfatizaram a nasalização da /a/ diante de sons consonânticos nasais e das letras **a**, **e**, e **o** finais de uma sílaba acompanhada de consoante nasal.

Outra ocorrência: embora não tenha se dado com todas as palavras, os quatro informantes debilitaram a pronúncia da sílaba nasalizada quando ela não era forte (característica da língua portuguesa que, ao contrário da espanhola, não tem uma pronúncia silábica das palavras). Em português, a terceira pessoa do plural do presente do indicativo dos verbos regulares terminados em **ar**, **er** e **ir** finalizam com /am/ e /em/, como em “amam”, “querem” e “produzem”, por exemplo. Quando pronuncia a sílaba final dessas palavras, o falante brasileiro obstrui o conduto bucal e faz um som totalmente nasalizado – e, muitas vezes, debilitado.

Houve ainda quem buscou estratégias para fugir da nasalização, como neutralizar a **ñ** de *España*, pronunciando-a *Espana*.

O fato é que a média frequencial encontrada para F1 e F2 da /a/ pronunciada pelos alunos foi de 570,5 Hz e 1427 Hz, respectivamente. Enquanto isso, o fonema /a/ de Martínez Celdrán (1995) possui os valores 699 Hz para F1 e 1471 Hz para F2. Ou seja, por ter um F1 com frequência mais alta, a **a** espanhola é mais aberta que a dos informantes brasileiros, o que indica uma nasalização mais forte que a normal no caso das palavras escolhidas para este estudo.

2. Articulação da consoante lateral /l/ ao final da sílaba na semivogal /w/

A velarização da lateral /l/ ocorreu em todas as palavras utilizadas nesta investigação (*al*, *del*, *el*, *Raúl*, *sol*), mas não em todas as suas realizações – como também foi mais comum nas palavras inseridas no texto. No português falado no Brasil, a lateral /l/, quando se encontra no fim de uma sílaba, tem o som da semivogal /w/. As palavras “normal”, “fiel”, “barril”, “farol” e “azul” têm o mesmo som de /w/ para a /l/ final, ao contrário do que acontece em espanhol, idioma no qual a /l/, esteja em que sílaba estiver, é sempre lateral coronal.

Quando disseram isoladamente as palavras sugeridas para analisar esse problema, os informantes pronunciaram como em

espanhol, em alguns momentos, e como em português brasileiro, em outros. Quando as disseram inseridas no texto, com frequência, pronunciaram-nas “mutiladas”, ou seja, além de não articular a /l/ espanhola, também não a trocaram pela semivogal /w/, como costumam fazer na língua materna. Isso ocorreu principalmente em /del/ e /sol/.

3. Adição de /i/ depois das oclusivas finais mudas

É comum, na fala do português brasileiro, acrescentar /i/ depois de oclusivas finais mudas em palavras como “ritmo”, “abrupto”, “pneu”, “istmo”, o que leva os vocábulos terem uma sílaba a mais. O mesmo poderia ocorrer na pronúncia, por falantes brasileiros, de palavras espanholas similares, e por isso se investigou esse problema.

No entanto, das cinco palavras propostas para confirmar (ou refutar) tal problema, apenas duas apresentaram dificuldades em sua realização fônica: *ritmo* e *aptitud*. A primeira corroborou o que foi colocado e foi pronunciada com /i/ depois da oclusiva final muda. A segunda não, mas tampouco foi dita sem interferências: para driblar a dificuldade que encontraram na sua articulação, os informantes a disseram de outras maneiras, como “aptudi”, “apitudi” e “atitud”.

As outras palavras (*abrupta*, *adaptaba* e *raptado*) não apresentaram problemas. Houve apenas certo receio em sua realização, pois foram pronunciadas de forma bastante tímida.

4. Neutralização das átonas finais e internas /e, o/

Na língua portuguesa, os fonemas /e/ e /o/ se relaxam tanto em posição final que os brasileiros os pronunciam como /i/ e /u/, respectivamente.

Em artigo sobre a neutralização das átonas, Bisol (2003) afirma que, no Brasil:

(...) a neutralização da átona final é um processo em andamento no que diz respeito à opção pela vogal alta, uma vez que a variação permanece em certas comunidades. Note-se, todavia, que a neutralização, entendida como perda do traço distintivo entre vogais médias e altas, é uma regra geral nesta posição, e

que a preferência para a realização da alta tende a generalizar-se.

Como esse é um traço cada vez mais comum no português brasileiro, supõe-se que pode causar interferências na realização do espanhol como segunda língua – principalmente, quando se leva em conta que esta é uma língua irmã daquela.

De fato, os informantes tenderam a neutralizar /e, o/ em /i, u/ em todas as palavras sugeridas (*de, me, niño, pequeño, pronto, se*). Houve também aqueles que pronunciaram /de/ e /me/ com o alofone [ɛ] e os que sequer pronunciaram /de/, em algumas orações inseridas no texto.

5. Realização de vogais de 1º grau

As vogais médias do português têm graus: as vogais abertas /ɛ/ e /ɔ/ são de 1º grau e as vogais fechadas /e/ e /o/ são de 2º grau. Neste estudo, ficou confirmado que o brasileiro falante de espanhol costuma transferir, à pronúncia das palavras espanholas, o mesmo fonema aberto das vogais médias de 1º grau do português.

De modo geral, os informantes articularam as palavras *abierto, época, fiesta, mujer* e *periódico* com /e/ e /o/ mais abertos do que costuma o falante nativo de espanhol. Na carta de formantes, a comparação entre o valor de /e/ dos informantes brasileiros e o de Martínez Celdrán (1995) ratificou essa abertura: o valor colhido nesta investigação foi mais baixo que o do estudioso. Ou seja, mais próximo do ponto onde estaria o som de /ɛ/ no triângulo vocálico do português brasileiro do que no espanhol.

Na realização da primeira vogal **o** na palavra *periódico* também ocorreu abertura, pois a média frequencial dos informantes foi de 582.6 Hz (F1) e 1117 Hz (F2), enquanto os valores médios espanhóis são F1 = 495 y F2 = 1070. Deve-se ressaltar, no entanto, que essa abertura não ocorreu na média geral dessa vogal, que tendeu a se “fechar” mais, seja em direção ao som em espanhol, seja em direção a /u/.

As vogais problemáticas

Esta investigação concluiu que as vogais **i** e **u** não apresentaram dificuldades em sua realização fônica por falantes brasileiros

– mesmo porque não se consideraram problemas referentes diretamente a essas vogais. A **i**, por exemplo, foi inserida onde não existe; e a **u** sequer entrou em um dos seis problemas (apenas a semivogal /w/, que se inseriu no lugar da lateral /l/).

O resultado foi: articulação nasalizada de /a/; realização mais aberta de /e/; e a vogal **o** mais articulada para /u/ do que para a **o** espanhola.

Por isso, a carta de formantes encontrada neste estudo mostrou apenas os valores médios de /a, e, o/, as três vogais que apresentaram problemas em sua realização por brasileiros falantes de espanhol. A partir desses valores, desenhou-se um triângulo, posteriormente comparado ao das mesmas vogais espanholas (mostrados nas figuras 2 e 3, anteriormente apresentadas).

Considerações finais

O trabalho iniciado com esta investigação poderá seguir a partir de sua utilização, por meio dos professores do curso de espanhol da UEPB, para o planejamento de aulas e a escolha de material didático que busque diminuir as lacunas deixadas no aprendizado de seus alunos no que se refere à fonética/fonologia da língua espanhola.

Sugere-se uma análise do material pedagógico em vigor e a consequente substituição do que for considerado ineficiente para que os alunos adquiram uma pronúncia adequada da língua meta. É um trabalho árduo, principalmente pelo fato de a universidade não dispor de um laboratório e de um bom acervo referente ao tema em sua biblioteca. Entretanto, é uma tarefa que o corpo docente pode levar a cabo para que se alcance o objetivo de melhorar o ensino e a aprendizagem da língua espanhola nessa instituição.

Referências

- ANDRADE NETA, Nair Floresta. *Aprender español es fácil porque hablo portugués: ventajas y desventajas de los brasileños para aprender español*. http://www.cuadernos cervantes.com/lc_portugues.html. Acesso em: 30 out. 2008.
- BISOL, Leda. *A neutralização das átonas*. http://www.lettras.ufpr.br/documentos/pdf_revistas/bisol.pdf. 2003. 5f. Acesso em: 29 out. 2009.
- CALLOU, Dinah; LEITE, Yonne. *Iniciação à Fonética e à Fonologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- CARBÓ, C. et al. *Estándar oral y enseñanza de la pronunciación del español como primera lengua y como lengua extranjera*. http://homepage.mac.com/joaquim_llisterri/publicacions/Carbo_et_al_ELUA03.pdf. 2003. Acesso em: 15 abr. 2009.
- CORDER, S. P. The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics*, v. 5, p. 161-170. 1967. <http://www.uky.edu/~tm-clay/Corder%201967.pdf>. Acesso em: 30 out. 2008.
- DURÃO, A. B. *Análisis de errores en la interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués*. Londrina: Eduel, 2004.
- EBNETER, T. *Lingüística Aplicada*. Madrid: Gredos, 1982.
- FERNÁNDEZ, S. *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa, 1997.
- FÉRRIZ, M. C. *Fonología contrastiva del portugués y el castellano - Una caracterización de la interlengua fónica de los castellano hablantes que aprenden portugués*. 2001. 201 f. Tese (Doutorado em Teoria da Tradução) – Universitat Autònoma de Barcelona, 2001. [Orientador: Prof. Dr. Francisco José Cantero Serena]. Disponível em: <http://www.tdx.cbuc.es/bitstream/handle/10803/5253/mcfm1de2.pdf?sequence=1>. Acesso em: 14 mar. 2009.
- GIL FERNÁNDEZ, J. *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. Madrid: Arcos/Libros, 2007.

GÓMEZ TORREGO, L. *Gramática didáctica del español*. Madrid: Ediciones SM, 1998.

LLORACH, Alarcos E. *Fonología española*. Madrid: Gredos, 1991.

MARTÍNEZ CELDRÁN, E. En torno a las vocales del español: análisis y reconocimiento. *Revista Estudios de Fonética Experimental*, v. 7, p. 195-218. 1995. <http://www.raco.cat/index.php/EFE/article/view-File/144415/256847>. Acesso em: 12 nov. 2008.

MATTOSO CÂMARA JR., Joaquim *Estrutura da língua portuguesa*. Petrópolis: Vozes, 1970.

QUILIS, Antonio; FERNÁNDEZ, Joseph A. *Curso de fonética y fonología para estudiantes angloamericanos*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1982.

TORIJANO PÉREZ, J. A. *Análisis teórico-práctico de los errores gramaticales en el aprendizaje del español – L2: expresión escrita*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2002.

A GESTUALIDADE EM CONTEXTOS LÚDICOS DE INTERAÇÃO MÃE-BEBÊ

Ediclécia Sousa de Melo (UFPB)
Valdenice Pereira de Lima (UFPB)

Resumo

A criança desde mais tenra idade se encontra inserida em situações lúdicas, e no que tange à aquisição da linguagem, são nesses contextos emergem uma série de gestos e produções vocais variadas. Neste trabalho, apresentamos cenas referentes ao processo de construção da gestualidade infantil produzidas em situações em que o brincar se mostra na interação da dupla mãe-bebê. Para tanto, partimos da premissa de que “gesto e fala formam um conjunto indissociável”. Essa perspectiva se baseia no conceito de que o funcionamento da língua é sempre multimodal (MCNEILL, 1985), ou seja, as produções vocais emergem concomitantemente com os gestos, e não isoladamente. Entendemos por gestualidade um conjunto de gestos que formam um contínuo de produção, a gesticulação, os emblemas e as pantomimas (KENDON, 1982). Para a coleta de dados, o Laboratório de Aquisição da Fala e da Escrita (LAFE) conta com nove díades mãe-bebê. A díade que está sendo analisada para o trabalho é a díade I, que compreende a faixa etária entre 9 (nove) e 28 (vinte e oito) meses. As análises apontam que o processo constitutivo da gestualidade e a ludicidade estão presentes de forma significativa em contextos de interação mãe-bebê.

Palavras chave: Gestualidade. Contexto lúdico. Interação mãe-bebê. Aquisição da linguagem.

Introdução

Os estudos sobre a aquisição da linguagem focalizando o aspecto multimodal da língua têm ganhado espaço na literatura da área. Neste sentido, tais estudos consideram que, no processo de aquisição da linguagem, desde a mais tenra idade, as crianças estão inseridas em contextos de interação os com os adultos, e dessa forma, a linguagem é consolidada envolvendo a utilização dos gestos, da fala e do olhar e da expressão facial, assim, por meio deles, as crianças conseguem exprimir seus desejos e intenções, e ainda são capazes compreender o que o outro visa mostrar ou dizer.

Neste trabalho, o nosso objetivo é observar e analisar a gestualidade presente nos primeiros anos de vida da criança nos contextos de interação mãe-bebê em que são produzidos. Segundo Vygotsky (1991), o brincar é de suma importância para o desenvolvimento da criança, e nesses contextos a criança pode manifestar seus desejos de ocupar diferentes papéis sociais na interação. O autor parte da concepção de que essa a interação social é relevante para o desenvolvimento infantil.

Partindo de uma abordagem de que as crianças são seres sociais e estão inseridas em situações comunicativas com os adultos, Tomasello (2003) enfatiza as crianças muito novas interagem e cooperam com os co-específicos, diferenciando-se dos primatas. Nesta perspectiva, muito antes da criança dar seus primeiros passos, já está interagindo através do olhar com os adultos.

No que compreende à multimodalidade, ponto de partida deste trabalho, McNeill (1985) propõe que gesto e fala são indissociáveis, funcionando de forma simultânea, neste sentido, a linguagem é, portanto, entendida sob uma perspectiva multimodal. Quanto à gestualidade, destacaremos os estudos de Kendon (1982), sobre a utilização dos aspectos multimodais na comunicação humana.

Ao longo do trabalho, mostraremos a relação entre a gestualidade infantil e a interação mãe-bebê nas situações em que há trocas comunicativas, e a medida em que essas trocas acontecem, a gestualidade e a produção vocal infantil se mostram mais evidentes e cooperadoras para a aquisição da linguagem.

Os gestos e a gestualidade em contextos lúdicos de interação

O estudo sobre os gestos e a relação com a aquisição da linguagem se mostram evidentes nos últimos anos (CAVALCANTE, 1994; ÁVILA-NÓBREGA, 2010; CAVALCANTE & BRANDÃO, 2012). Tais pesquisas apontam para o fato de que a produção oral infantil não pode ser dissociada da produção gestual, ou seja, ambas constituem a multimodalidade linguística, perspectiva vista nos estudos de Kendon (1982), uma vez que afirma que gesto e fala são componentes interligados em um só plano global.

McNeill (1985) propõe que gesto e fala são indissociáveis, funcionando de forma simultânea, neste sentido, a linguagem é, portanto, entendida sob uma perspectiva multimodal. Quanto a classificação dos gestos e suas relações com a fala, destacaremos os estudos de Kendon (1982) sobre a utilização dos aspectos multimodais na comunicação humana.

Kendon (1982) organiza um contínuo gestual que relaciona os gestos com a produção oral. Encontram-se inseridos nesse contínuo integrantes do conjunto gesticulatório, dentre eles estão: a gesticulação; a pantomima; os emblemas; a (s) língua (s) de sinais.

Kendon (1982) organiza seu contínuo a partir de quatro relações estabelecidas entre gesto e fala: relação com a produção de fala (1); relação com as propriedades linguísticas (2); relação com as convenções (3), relação com o caráter semiótico (4), conforme tabela a seguir:

	Gesticulação	Pantomima	Emblemáticos	Língua de sinais
Contínuo 1	Presença obrigatória de fala	Ausência de fala	Presença opcional de fala	Ausência de fala
Contínuo 2	Ausência de propriedades linguísticas	Ausência de propriedades linguísticas	Presença de algumas propriedades linguísticas	Presença de propriedades linguísticas
Contínuo 3	Não convencional	Não convencional	Parcialmente convencional	Totalmente convencional
Contínuo 4	Global e sintética	Global e analítica	Segmentada e analítica	Segmentada e analítica

O contínuo de Kendon foi apresentado por McNeill (1985) e envolve a gestualidade associada à fala adulta, logo, faz-se necessário uma breve explanação sobre cada gesto do contínuo e de como esses gestos se presentificam na aquisição da linguagem.

- A gesticulação é um tipo de gesto que está atrelado ao fluxo da fala, ou seja, a medida em que o falante desempenha a gesticulação a fala ocorre de forma simultânea (Kendon, 1982). Nos meses iniciais de vida da criança, a gesticulação ocorre atrelada à produção vocal, juntamente aos movimentos braçais, cabeça, postura corporal e pernas, demonstrando marcas da comunidade de fala e traços do estilo pessoal de cada indivíduo (SILVA, 2011).
- As pantomimas são simulações de ações cotidianas emergem exclusivamente com a ausência oralidade em sua produção (Kendon, 1982). Na aquisição da linguagem pantomima é um gesto que se desenvolve especialmente dentro de contextos lúdicos, nos quais a mãe interage com o bebê através de brincadeiras e objetos (CAVALCANTE, 2009). As pesquisas recentes apontam para a multimodalidade presente na produção das pantomimas, estes gestos também ocorrem atrelados à produção vocal, especialmente às holófrases e blocos de enunciados. São pantomimas simulações de brincar de esconde-esconde, simulações de fazer comida, e simulações de falar ao telefone, a mãe incentiva e, ainda, produz pantomimas em contextos lúdicos e interativos (MELO, 2014).
- Os emblemas ou gestos emblemáticos são aqueles determinados culturalmente (são convencionais) tais como o uso em nossa cultura, por exemplo, do gesto que envolve a mão fechada e polegar levantado significando aprovação e o gesto de balançar a mão para se despedir de alguém. (CAVALCANTE, 2009). O apontar, de acordo com Cavalcante (2009), são tipos de emblemas que inicialmente são indefinidos pela criança, mas que amadurecem ao longo das interações. Conforme a autora, primeiramente a criança aponta com os dedos semi-flexionado e a mão semi-aberta. “De acordo com a nomenclatura de Cavalcante (1994) para os tipos de apontar, os mais frequentes são: o apontar exploratório (tocando no objeto), o apontar com

a mão toda e o semi-estendido. É com o passar dos meses, com o desenvolvimento sensorio motor e as interações que o apontar convencional (dedo indicador em direção ao objeto)" (CAVALCANTE, 2009)

No contínuo de Kendon, os gestos estão organizados de forma contínua, ou seja, as suas produções não emergem de forma estanque, no sentido de que um tipo gesto pode estar atrelado à outros gestos nos momentos de produção. O contínuo mencionado foi elaborado partindo de observações da gestualidade dos adultos, mas, entendemos que no processo de aquisição da linguagem os gestos também se manifestam, principalmente nos contextos de interação. São nas cenas de interação mãe-bebê que objetivamos mostrar a presença da multimodalidade linguística, a medida em que a criança está construindo a linguagem.

Metodologia

O laboratório de Aquisição da fala e da escrita (LAFE) conta com nove díades mãe-bebê. O período analisado das díades compreende a faixa etária que vai de 0 (zero) a 36 (trinta e seis) meses.

Os dados são retirados de gravações feitas por vídeo-cassete na casa da díade (mãe-bebê), com duração aproximadamente de 15 a 20 minutos cada sessão. Os bebês e as mães são gravados em situação natural.

A díade que está sendo analisada, no presente momento, corresponde a díade I. Trata-se de um bebê do sexo masculino em contextos interativos com a mãe. É nesse contexto que visamos observar a relação entre a gestualidade e as holófrases, sob uma perspectiva multimodal da linguagem. As situações comunicativas apresentam a seguinte estrutura de transcrição e análise interpretativa.

Resultados e discussões

Para a realização das análises, é necessário selecionarmos fragmentos das transcrições que fazem parte das sessões destacadas neste trabalho. Observamos a multimodalidade na interação, ou seja, o olhar, os gestos e a produção verbal infantil e materna.

Partindo das análises, compreendemos a construção dos gestos pantomímicos e a tipologia verbal atrelada aos gestos.

Vejamos as cenas interativas.

1ª situação comunicativa

Idade da criança: 10 meses e 12 dias

Contexto: Mãe brinca com o bebê no jardim de casa. O bebê está no andajá.

Tempo	Mãe	Criança
10:47	Nãum jogue nu sapinhunãum!	
10:51		Eita! (levanta e abaixa os braços)
10:52	Eita! Se você jogá ele nãum vai mais brincá. Ai sujou agora.	
10:58		Aua, auu,auu!! estira os braços para frente)
11:02	Acabou agora. Qué água?	
11:03		Aua! (estira os braços) gesticulação

Nesta situação comunicativa, o bebê e a mãe interagem de forma espontânea no quintal de casa. A mãe, inicialmente pede para o filho não jogar o objeto que está em suas mãos. A criança, por sua vez, não joga o objeto, e em 10:58 produz a holófrase “Aua” de forma repetida. As holófrases são os primeiros enunciados da entrada da criança na língua materna (SCARPA,1999). A produção verbal da criança “aua”é compreendida pela mãe como um pedido de água feito pelo bebê. Os enunciados produzidos pelo infante vêm acompanhados de gestos no decorrer da interação. Esses gestos foram produzidos de forma desordenada, concomitantemente ao fluxo da produção vocal, tais movimentos dos braços, formam o que chamamos de gesticulação. Segundo Cavalcante e Brandão (2012), a gesticulação se caracteriza como o conjunto de gestos que acompanham o fluxo da fala, envolvendo braços, movimentos de cabeça e do pescoço, postura corporal e pernas. O bebê aos 10 meses e dois dias parece iniciar seus primeiros passos na construção dos gestos e da produção vocal gesticulando e produzindo holófrases simultaneamente, mostrando, assim, a multimodalidade existente na língua (MCNEILL, 1985), antes mesmo dos doze meses de idade.

2ª Situação comunicativa

Idade da criança: 12 meses e 16 dias

Contexto: A mãe está dando comida ao bebê no chão da sala.

Tempo	Mãe	Criança
04:02	(com prato na mão) Vem cá iguinhu!	(abaixa os braços em sai andando repetindo) Bo! Bo! Boa!
04:06	Oh aqui a bola!	(de pé bem na frente da câmera) bo!
04:13	(aponta para a bola com o dedo indicador) Aqui! olha a bola, vem cá!	(se vira para a mãe, estira a mão em direção a bola e depois vira-se para a câmera novamente)
04:14		Bo!, boa! Am! (balança a cabeça em forma de sim e estira o braço em direção ao objeto)

No fragmento acima, é notável que a mãe que estava tentando dar comida ao bebê, chama-o no momento em que sai andando e produzindo vocalmente “bo, bo, boa”. Depois da fala da criança, a mãe em 04: 06 diz “ oh aqui a bola!”, e em seguida aponta para o objeto com o dedo indicador produzindo um gesto emblemático, o gesto de apontar. Em 04: 14, a criança produz holófrases “bo, boa”, fragmentos da palavra bola, e ao mesmo tempo produz emblemas ao balançar a cabeça em direção ao objeto indicando positividade e estirando o braço apontando para o objeto. Os emblemas são gestos convencionais e conhecidos de acordo com cada cultura (KENDON, 2000), e nesta situação, a criança produz dois tipos de emblema: ao balançar a cabeça para cima e para baixo e ao estirar o braço apontando para o objeto que desejava mostrar para a mãe. Observamos que novamente a criança produz gestos atrelados às holófrases e que a figura materna interage com a criança neste período de aquisição da linguagem.

3ª Situação comunicativa

Idade da criança: 15 meses

Contexto: O infante está no quarto brincando a com a mãe. Ambos estão no chão do quarto.

Tempo	Mãe	Criança
05: 45	Olhando para caderno que se encontra no chão, abre-o e fala: <i>Faz aí seu nome, como é seu nome?</i>	Olhando para o caderno, simula escrever. <i>A neném!</i>
05:47	Olhando para a criança. <i>Neném não, I-go!</i>	Olhando para a mãe. <i>Neném!</i>

O fragmento acima mostra o momento em que a criança e a mãe estão sentadas no chão do quarto, a criança está de frente para a mãe. Neste espaço, encontram-se um caderno e um lápis entre eles, e a mãe pede para que o filho escreva seu próprio nome no caderno. A criança pega o lápis e risca o caderno simulando escrever, nesse mesmo momento, parece tentar responder o questionamento feito pela mãe dizendo “a neném”, uma holófrase, que por sua vez, emerge naturalmente no processo de aquisição da linguagem, e neste caso, a criança produz a mesma holófrase duas vezes, em uma situação de faz de conta. É notável que a mãe participa da construção do gesto pantomímico, pois pega o caderno e solicita ao infante que escreva, incentivando, dessa forma, a produção gestual infantil, corroborando com a perspectiva de Cavalcante (2012), referente ao fato de que as pantomimas ocorrem em contextos lúdicos de interação mãe-bebê.

4ª situação comunicativa

Idade da criança: 27 meses e 2 dias.

Contexto: mãe e criança estão no terraço brincando. A mãe mostra uma revista a criança.

Tempo	Mãe	Criança
9:12	(Olha a Revista e Aponta para a figura) <i>Issu aqui é u quê? olhai ginhu!!</i>	Olha para a revista
9:14	(Apontando) <i>Comu é qui essi homi fais?</i>	Olha para Revista e depois para a mãe. Ai ai ui ui ! (Bota a cabeça de lado e parece imitar alguém)

9:16	(Olhando para a criança) Ri toca no rosto da criança Ai ai ui uiiii! (risos)	(Olha para a câmera)
9:20	Sabicomu é u nomi deli?	Balança um pouco a cabeça shabi
9:23	Comu é?	(Olhando a revista) Aiaiaiuui..
9:26	Balança a cabeça para baixo Ai aiaiuuimai u nomi deli é silvo santus!	Shantus!
9:28	Olhando para a criança Muito bem!	

Nesta situação interativa, a mãe e a criança estão sentadas no chão do terraço e ambos olham uma revista. A mãe está com a revista no colo e interage com a criança perguntando o que ela está vendo na revista. Em 9:14, percebemos que a criança realiza um gesto pantomímico, uma vez que ao interagir com a mãe, respondendo seu questionamento, o infante mexe a cabeça, deixa de lado e produz “aiaiaiuui”. Em 9: 20, a mãe parece compreender o gesto da criança e pergunta “sabi comu é u nomi deli?”, a criança balança a cabeça indicando positividade, por meio de um gesto emblemático, um dos primeiros gestos produzidos na infância que é definido no Continuo de Kendon, por não exigir obrigatoriamente a prevalência da fala, podendo vir acompanhado das holófrases ou substituindo-as. Ao responder a mãe, é produzida pela criança a holófrase “shabi”. Carvalho (2006) acrescenta que, sendo as holófrases enunciados de um mesmo vocábulo, designam sentenças completas, ou seja, elas substituem estruturas da língua maduras. Nesta situação comunicativa a criança produz gestos pantomímicos e emblemáticos associados às holófrases, brincando de forma espontânea com a mãe, mostrando, assim, que a multimodalidade existente na língua é um contínuo (KENDON, 1982), uma vez que os gestos emergem fluentemente nos diálogos mãe-bebê.

Considerações finais

Por meio de todas as discussões realizadas, verificamos através dos conceitos e das análises de dados, o importante papel da multimodalidade na aquisição da linguagem, uma vez que as produções

enunciativas e os gestos são agentes que influenciam de forma significativa nesse processo de aquisição.

Percebemos que a presença da gestualidade e da multimodalidade se dá nas interações mãe-bebê naturalmente, e antes mesmo dos doze meses de idade da criança, pois aos 10 meses a criança gesticula e produz holófrases concomitantemente. Os gestos presentes no contínuo de Kendon (1982), que são a gesticulação, os gestos pantomímicos e os emblemas são produzidos pela criança de forma simultânea às holófrases, e observamos que um gesto pode ocorrer de forma bastante aproximada a outro gesto, eles inicialmente podem emergir de forma desordenada, como por exemplo os primeiros gestos emblemáticos ao apontar para algo, mas no decorrer das interações são amadurecidos. Com o tempo e conforme as interações, a criança vai desempenhando gestos cada vez mais concretos e perfeitos iguais a de um sujeito que obtém o seu contínuo gestual já amadurecido.

Neste trabalho, vimos as brincadeiras nas interações e mãe e a criança produzem gestos variados, observamos ainda, o incentivo materno no momento da produção dos gestos, a mãe, por sua vez, interage com a criança no período de aquisição da linguagem, e ambos, expõem a multimodalidade sendo construída nos contextos interativos.

Referências bibliográficas

CAVALCANTE, M. C. B. **O gesto de apontar como processo de co-construção nas interações mãe-criança**. Dissertação de Mestrado. UFPE, 1994.

CAVALCANTE, M. C. B.; BRANDÃO, L. P. Gesticulação e fluência: contribuições para a aquisição da linguagem. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, volume 54 (1), 2012. (Artigo aceito para publicação).

CAVALCANTE, M. C. B.; Rotinas interativas mãe-bebê: constituindo os gêneros do discurso. **Revista Investigações**, 2008, Vol. 21.2, p.165-169.

CARVALHO, Glória. A mudança em aquisição de linguagem: Levantamento de questões sobre a singularidade da fala da criança. **Signótica**, v. 18, n. 2, p. 245-267, jul./dez. 2006

KENDON, A. **The Study of Gesture: some remarks on its history**. *Recherches sémiotiques/semiotic inquiry* 2: 45-62, 1982.

KENDON, A. **Language and Gesture: Unity or Duality?** In D. MCNEILL, (ed.) **Language and Gesture**, Cambridge University Press: Cambridge, UK. p. 47-63, 2000.

McNEILL, D. So you think gestures are non verbal? **Psychological Review**. Vol 92(3) 350-371, Jul. 1985.

McNEILL, D. Introduction. In: MCNEILL, D. (ed.) **Language and Gesture**. Cambridge University Press, Cambridge, UK, 2000.

MELO, E. S. **Gestos pantomímicos e produção vocal na aquisição da linguagem**. Trabalho de conclusão de curso, UFPB, 2014.

SCARPA, E. M. O lugar da holófrase nos estudos de aquisição da linguagem. VI Congresso Internacional da ABRALIN. Mesa-redonda **os desafios /impasses da (s) /na (s) pesquisas em aquisição da linguagem**. João Pessoa, março de 2009.

SILVA, P. M. S.; CAVALCANTE, M. C. B.; BARROS, A. T. M. C. Gesticulação e holófrases infantis: aspectos multimodais da linguagem. In: Abralín

2011, 2011, Curitiba. **Anais do VII Congresso Internacional da Abralín**, 2011.

TOMASELLO, Michael. Um enigma e uma hipótese. In:____. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

PORTUGUÊS BRASILEIRO? DE ONDE VEIO ESTA LÍNGUA? BREVE REFLEXÃO SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA DE FORMAÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Marilene Gomes de Sousa (UFPB)

marilenegomes92@hotmail.com

Priscilla Andrade Souza Nogueira (IFPB/UFPB)

priscillaandradercg@gmail.com

Cássio Kennedy de Sá Andrade (UFPB)

cassio.kennedy@gmail.com

Resumo

Conhecer uma língua implica conhecer suas condições de formação histórica e geográfica, as influências que receberam de outras línguas, os diversos contextos de produção e suas variações, bem como entender seu funcionamento, sua estrutura. Este trabalho tem como objetivo refletir sobre o ensino de Língua Portuguesa no que diz respeito a sua parte histórica e sua importância de ser apresentado aos estudantes da educação básica que usam esta língua. Trata-se de um estudo qualitativo interpretativo. O corpus foi constituído por três gramáticas de Língua Portuguesa utilizadas na educação básica de uma escola da rede privada de ensino. Buscou-se saber se estas gramáticas abordavam conhecimentos sobre a parte histórica da Língua Portuguesa e se levam a refletir sobre as origens da língua Portuguesa. Os resultados deste estudo apontam que apenas uma das três gramáticas analisadas abordam questões históricas do Português brasileiro com contribuições significativas para o ensino de Língua Materna. Dessa forma, ressalta-se a necessidade de se fazer conhecido pelos professores e estudantes de nível básico detalhes

históricos sobre a língua que deu origem ao Português. Como embasamento teórico foi consultado autores como Carneira (2006), Almeida (2000) e Coutinho (1959).

Palavras-Chave: Ensino de Língua Portuguesa; Latim; Professor de língua materna.

Introdução

Conhecer uma língua implica conhecer suas condições de formação histórica e geográfica, as influências que receberam de outras línguas, os diversos contextos de produção e suas variações, bem como entender seu funcionamento, sua estrutura. Este trabalho tem como objetivo refletir sobre o ensino de Língua Portuguesa no que diz respeito a sua parte histórica e sua importância de ser apresentado aos estudantes da educação básica que usam esta língua.

Mas será que os materiais didáticos têm se preocupado em apresentar pontos históricos sobre a língua materna? Esta é a pergunta de pesquisa que impulsiona este trabalho.

Conforme aponta Cardeira (2006), a história do idioma que chamamos Português perpassa mudanças linguísticas que lhe foram dando forma. Por se tratar de um sistema aberto e sempre em elaboração, as línguas mudam. Um exemplo dessa evidência de mudança no português é notado se lançarmos nosso olhar para textos escritos na época medieval. Os traços linguísticos que demandam dificuldade de compreensão encontrados nestes escritos revelam o quanto o português antigo era diferente do português que ouvimos, falamos e escrevemos hodiernamente.

O presente trabalho se estrutura da seguinte forma: Primeiro abordar-se-á sobre os motivos pelos quais o Brasil tem o idioma Português como língua materna, em seguida, levar-se-á o leitor a refletir como o conhecimento a cerca da origem da língua pode ajudar a sanar algumas dúvidas advindas dos educandos e dos próprios professores, a metodologia, análise e discussão dos dados e por fim, uma palavra final sobre a importância de o professor de língua materna ter conhecimento da origem do idioma que fala e ensina.

Chega-se à conclusão que refletir sobre as origens, a mudança ocorrida ao longo do tempo em uma língua pode ser proveitosa para compreensão sobre como se configura tal língua agora, no presente. Explorar o ensino de pontos históricos numa aula de língua materna, provavelmente, promoverá conhecimento para além de normas linguísticas.

Por que falamos Português?

Cardeira (2006) explica que o Latim vulgar dá origem as línguas românticas e é uma vertente da língua latina observada através da fala “Nas cidades, a escolarização promove um Latim culto e conservador. Mas em regiões menos colonizadas, ou menos escolarizadas, classes sociais menos cultas tornar-se-ão, com facilidade, permeáveis à aceitação de inovações linguísticas” (CARDEIRA, 2006, p. 25).

De acordo com Cardeira (2006, p. 19) “todas as línguas ibéricas, à exceção do Basco, derivam do Latim, a origem do Português, portanto, remonta o Latim”. Mas será que esta informação é conhecida pela comunidade falante de Português Brasileiro? Os livros didáticos trazem informações sobre a origem da língua da qual o livro trata de ensinar? Os professores têm preenchido prováveis lacunas sobre aspectos históricos?

Segundo Ilari (2009), foi no século XVI que o português chegou ao Brasil. Tendo passado cinco séculos, a língua portuguesa é a língua de uma nação com 8,5 milhões de quilômetros quadrados. O referido autor diz que “muitos aspectos da formação do Brasil como país são importantes para entender a situação linguística que o Brasil vive atualmente” (ILARI, 2009, p. 49).

Ainda de acordo com o autor supracitado, “[...] o Brasil é o maior país de língua portuguesa em extensão territorial. Além disso, é também o país onde vive o maior número de falantes de português (cerca de 182 milhões de habitantes em 2004)” (ILARI, 2009, p. 49-50).

A Língua Portuguesa não nos chegou aqui por acaso, e não é por acaso que falamos este idioma. Segundo Câmara Jr. (1975)

O Brasil foi descoberto, por uma frota portuguesa de exploração do Atlântico, no primeiro ano do século XVI. Só nos meados desse século, entretanto, começou o movimento de ocupação e colonização do litoral. Intensificou-se na medida em que declinava o Império Romano do Oriente e o Brasil passava a ser visto como grande colônia ultramarina de Portugal (CÂMARA Jr., 1975, p. 28).

O fato é que já havia, no litoral brasileiro, ocupantes com cultura e língua estabelecidas. Estamos falando das tribos Tupi, que eram advindas do sul do continente em grandes movimentos migratórios. Estes foram os primeiros a manter contato com os portugueses.

Câmara Jr. (1975) conta que os portugueses subjugarão e aculturaram, em grande parte, os Tupi da costa, que foram os seus guias e aliados na caminhada rumo à penetração na terra.

No litoral do Brasil (entre Bahia e Rio de Janeiro), a língua e a cultura eram homogêneas. O dialeto falado por este grupo logo foi aprendido pelos brancos. Surge, neste contexto, o desenvolvimento de uma língua geral de intercurso, chamada de tupinambá. Este dialeto foi logo aprendido pelos jesuítas, os quais tinham a finalidade de catequizar os índios. Este dialeto geral servia não só para se comunicar com os índios Tupi, mas também era o meio de contato com os índios em geral. Observa-se que esta língua geral, assim se estabeleceu, ao lado do português no dia a dia da nova colônia. Dessa forma, algumas mudanças surgiram neste dialeto. Entre estas, mudanças de cunho fonológico e semântico. (CÂMARA Jr., 1975).

Ainda de acordo com o autor acima citado, no início do século XVII inserem-se neste contexto linguístico anteriormente apresentado, um novo dado. Trata-se da chegada de escravos nas terras brasileiras. Estes logo trataram de criar, por causa do novo *habitat* uma língua de intercurso, a saber, o português crioulo. Contudo, adaptaram-se com facilidade ao uso da língua geral dando-lhe mais estímulo e expansão.

Tanto a língua geral quanto o português crioulo definham com o aumento de imigração e de valores culturais trazidos e disseminados pelos portugueses no cenário brasileiro (CÂMARA Jr., 1975).

Teyssier (2001) aponta que a língua geral entra em decadência na segunda metade do século XVIII, em razão do grande número de imigrantes portugueses que chegaram ao Brasil seduzidos pela descoberta das minas de ouro e diamantes. Outro fator causador deste declínio é o Diretório criado pelo marquês Pombal em 3 de maio de 1757 que proibia o uso da língua geral e obrigava-se oficialmente o da língua portuguesa. Essa decisão foi primeiramente aplicada aos estados do Pará e do Maranhão para todo o Brasil em 17 de agosto de 1758. Os jesuítas eram os principais protetores da língua geral porém foram expulsos em 1759, cinquenta anos depois os portugueses já teriam eliminado definitivamente a língua comum, restando apenas algumas palavras integras ao português local e muitos topônimos.

Com a chegada da família real para o Brasil em 1808 e com a independência política do Brasil passou-se a formular discussões sobre questões da língua nacional, uma vez que esta já se encontrava

cada vez mais presente no parlamento brasileiro. A configuração da língua portuguesa em território brasileiro também mudou em decorrência da presença da família real, uma vez que houve um aumento significativo de portugueses em um curto espaço de tempo, assim como também pela transformação do Rio de Janeiro em capital do império e a criação da Biblioteca Nacional e da Imprensa. Em consequência disto, a língua portuguesa passou a ter maior circulação e maior vitalidade à vida cultural, incorporando seus aspectos às relações sociais em território brasileiro (GUIMARÃES, 2005).

Ao estudar fases passadas da história de uma língua somos colocados diante de um problema, a saber, os testemunhos. “É uma evidência que estaremos inelutavelmente limitados a recorrer à documentação escrita, esperando que a língua escrita desses documentos espelhe, em maior ou menos grau, a língua falada na época” (CARDEIRA, 2006 p. 44).

O autor supracitado afirma que:

“Para percebermos o Português actual precisamos escavar até os alicerces: as raízes de traços tornados estruturais perdem-se no fundo dos séculos, apagada a sua memória pelo excesso do tempo. Só a preservação da memória permite entender como o passado ilustra o presente” (CAEDEIRA, 2006, p. 80).

A história explica

De onde vêm os irregulares? Por que eu digo “me deu o livro” quando o certo é De-me o livro? Como algumas perguntas podem suscitar uma discussão sobre a história da língua portuguesa.

Em aulas de língua portuguesa é provável a emergência, advinda dos educandos, do tipo: “Professor, por que na conjugação do verbo ouvir a primeira pessoa do singular fica *eu ouço*, e a terceira pessoa do singular fica *tu ouves*?” Este verbo é apenas um de alguns dos verbos com conjugação irregular dentro da língua portuguesa. Para que o professor possa dar uma explicação coerente para tal questionamento precisa ter conhecimento sobre os radicais dos verbos no latim clássico.

Para responder tal questionamento faz-se necessário retomar a história da língua. Voltar ao latim clássico para explicar o que hoje temos em nossa língua. Em Cardeira (2006) encontramos que

“Com o resultado de mudanças linguísticas regulares, alguns verbos apresentavam um lexema para a primeira pessoa do indicativo e para o presente do conjuntivo oposto ao dos restantes dos tempos” (CARDEIRA, 2009, p. 54).

Sobre a colocação pronominal, no Português Antigo o pronome átono podia surgir antes ou depois do verbo: “Deu-me um livro” ou “Me deu um livro”. Havia uma preferência pela ênclise “Deu-me um livro”, pois a inversão causava ênfase. Já entre o século XIII e XVI houve uma valorização pela próclise, portanto se dizia “Me deu um livro”. “Na primeira metade do século XVI houve preferência pela ênclise, “Deu-me um livro” o que se predomina atualmente” (CARDEIRA, 2006).

Mesmo com a preferência da ênclise, é difícil escutar na reprodução oral da língua a sentença “Dê-me um livro”, ao passo que se ouve a todo tempo “Me dê um livro”.

Portanto, o Português dos finais dos séculos XV e início do XVI, o Português que acompanha a primeira fase do processo expansionista dos descobrimentos, o Português “exportado”, nos primeiros tempos, para as novas terras, era uma língua que preferia a próclise” (CARDEIRA, 2006, p. 56).

Com estes dois exemplos de prováveis perguntas que podem surgir nas aulas de língua materna é possível ver que conhecimentos sobre a história da formação da Língua Portuguesa, conhecimentos básicos sobre as mudanças ocorridas do Latim Clássico para o Vulgar e deste para o Galego português poderiam contribuir com as aulas de língua portuguesa.

Análise e discussão dos dados

Trata-se de um estudo qualitativo, no qual o corpus constitui-se de três gramáticas, que são: “Aprender e praticar gramática” volume único de autoria de Mauro Ferreira publicada em 2011 pela editora São Paulo; “Gramática de Hoje” obra de Ernani & Nicola, para Ensino Fundamental II, publicada em São Paulo pela editora Scipione em 2008 e, por fim a “Gramática, texto, reflexão e uso” um volume único de Cereja & Magalhães, obra publicada em São Paulo pela editora Atual no ano de 2002, ou seja, uma voltada para o ensino fundamental e duas para o ensino médio.

Gramática de Ernani & Nicola (2008)

A primeira gramática a ser analisada foi a de Ernani & Nicola (2008). Logo na apresentação os autores citam que a obra busca mostrar que a língua não está pronta e acabada, mas que é dinâmica. Vejamos os recortes:

Recorte 1

“Preocupamo-nos em mostrar que a língua é dinâmica e varia em decorrência de fatores diversos” (ERNANI & NICOLA, 2008, p. 3)

No recorte acima, percebe-se que a informação encontrada ainda na apresentação da gramática é pertinente, pois é importante saber que a língua não é estática. No decorrer do texto o autor não cita nenhum fator causador de mudança na língua. Questiona-se “por que mostrar esta dinamicidade da língua buscando elencar e estudar apenas o hoje”? Por que não voltar na história e apresentar em sua obra mudanças ocorridas quando a língua portuguesa ainda era usada apenas na Europa? E se os autores atentassem que, hoje, temos expressões usadas na linguagem informal que foram resquícios deixados ao longo do tempo por um Português arcaico falado em Portugal, língua que se originou do Latim vulgar?

Recorte 2

“Como você sabe, o Brasil foi descoberto e colonizado por portugueses que nos impuseram valores culturais, entre os quais a língua que falamos e que estudaremos neste livro: o português” (ERNANI & NICOLA, 2008, p. 11)

O fragmento acima faz parte do capítulo 01 intitulado por “Comunicação”. Observa-se que o autor trás informações sobre um fato histórico “descoberto e colonizado por portugueses”, contudo a informação é apresentada de forma superficial, uma vez que não consta datas dos acontecimentos, motivações dos portugueses, bem como a informação sobre a língua base da qual se originou o português falado em Portugal (país colonizador).

Recorte 3

“A língua é um patrimônio das pessoas que formam a sociedade. Ela pertence a todos aqueles que a empregam como meio para se comunicar. A língua portuguesa, por exemplo, é o código utilizado por toda a sociedade brasileira e a que a ela pertence” (ERNANI & NICOLA, 2008, p. 12)

No recorte 3 os autores trazem a seguinte informação “A língua portuguesa, por exemplo, é o código utilizado por toda a sociedade brasileira e a que a ela pertence” deixa a desejar uma vez que se questiona: “Todo cidadão brasileiro sabe falar português?” O questionamento parece ter como resposta “sim”. Contudo, se pararmos para pensar, há tribos indígenas que desconhecem este idioma e mesmo assim são brasileiros. O recorte mostra que os autores generalizaram ao usar “código utilizado por toda sociedade brasileira”.

De acordo com os dados do IBGE coletados no censo 2010 constatou-se que 97,3% dos índios com 50 anos ou mais não falavam português em suas terras, os mesmos dados apontam que 97,9% dos indígenas que recebiam até um salário mínimo falavam língua indígena e não falavam português. Portanto, não é coerente apresentar para alunos que todo cidadão brasileiro fala português.

Recorte 4

“A maioria das palavras da língua portuguesa, no entanto, veio do grego ou do latim, língua falada no antigo Império Romano. É importante que você tenha contato com alguns radicais e prefixos gregos e latinos, pois isso o ajudará a compreender o significado de nossa língua” (ERNANI & NICOLA, 2008, p. 69).

Este fragmento faz parte do capítulo 05 direcionado ao estudo da estrutura das palavras da língua portuguesa. Ao colocar que “A maioria das palavras da língua portuguesa, no entanto, veio do grego ou do latim, língua falada no antigo Império Romano” o autor não incrementa que a língua portuguesa vem deste idioma falado no antigo Império Romano. Tal informação poderia ter sido acrescida para dar uma informação de forma mais completa ao educando.

Nas páginas seguintes os autores trazem uma tabela que consta radicais de origem latina que geralmente aparecem como primeiro elemento na composição de palavras, bem como uma segunda lista de prefixos de origem latina. Dependendo da postura do professor,

esta informação dada pelos autores pode transformar-se em uma aula produtiva que suscite discussões ou pode ser uma aula enfadonha na qual acontecerá apenas a leitura das listas sem despertar nem uma motivação nos alunos.

A gramática de Cereja & Magalhães (2012)

Em Cereja & Magalhães (2012) encontramos na apresentação uma direção para o uso da gramática. Diferentemente dos autores acima citados, nesta gramática não é mencionado nada sobre variedade linguística na apresentação.

Já no capítulo III intitulado por “As variedades de uma língua plural” encontramos tópicos sobre variação linguística e preconceito social, tipos de variação linguística, oralidade e escrita, entre outros.

Os autores não se preocupam de explicar que variedade linguística tem muito a ver com questões históricas e geográficas. Nota-se nesse ponto uma oportunidade em que o autor pudesse acrescentar algumas noções históricas da língua contemplada para o ensino. Em nenhum outro capítulo há abordagem histórica da língua portuguesa.

A gramática de Ferreira (2011)

Já em Ferreira (2011), diferentemente das duas anteriores, não houve preocupação por parte do autor em fazer uma apresentação. Esta gramática apresentou nos capítulos iniciais conteúdo sobre o universo da linguagem e abordou sobre variações linguísticas.

Na unidade 01 o autor apresenta as diferenças entre a gramática internalizada, considerando-a como “um sistema de regras que constituem a estrutura de funcionamento do idioma e que são assimiladas naturalmente”; e a gramática normativa tomada como uma teoria que referencia o uso da língua de forma sistematizada, seguindo “um conjunto de normas e orientações para se falar/escrever”. Contudo, não aborda sobre a existência e importância da gramática histórica.

Segundo Travaglia (2009, p. 36) a “gramática histórica – tem um caráter diacrônico, estudando “uma sequência de fases evolutivas de um idioma”. Clemente (2012) complementa que a gramática histórica busca apresentar a língua do seu surgimento até a atualidade, bem como analisa as evoluções linguísticas que aconteceram, podendo-se, dessa forma, examinar como a língua se configurava

no século passado e compará-la à configuração que hoje se apresenta. Assim, salienta-se que é importante que os educandos saibam que não só existe uma gramática normativa da língua, mas que além dessa gramática há outras pelas quais a língua é vista e analisada sob diferente ponto de vista.

Na segunda unidade Ferreira (2011) aborda a questão das variações linguísticas, apresentando os tipos e os aspectos relacionados a elas conforme o quadro abaixo:

Recorte 01

Tipos	Aspetos aos quais se relacionam
Variação sociocultural	Idade, sexo, nível de escolaridade, condições econômicas do falante e grupo social do qual faz parte.
Variação geográfica	Região em que o falante vive.
Variação histórica	Tempo (época) em que o falante vive.
Variação situacional	Situação específica, particular em que se realiza o ato de comunicação.

(FERREIRA, 2011, p. 44)

Esta foi a única gramática, dentre as analisadas, que se preocupou em dedicar uma parte para explanar sobre as origens da língua portuguesa. O ponto que tratou do assunto recebeu o nome de “A língua portuguesa – origens e geografia” nele o autor cita origem da língua portuguesa de forma detalhada e ainda acrescenta um mapa para mostrar quais os países onde o idioma é falado.

Recorte 02

“A língua portuguesa teve origem no latim, por isso é chamada de língua neolatina. Na Roma antiga, sede do poderoso Império Romano, eram faladas duas variedades de latim: o latim vulgar (língua falada espontaneamente pelo povo) e o latim literário (usado pelos escritores e demais homens cultos da época)” (FERREIRA, 2011, p. 47) (grifos do autor).

Recorte 03

“O Império Romano, durante séculos, expandiu-se por inúmeras regiões do mundo. quando, com seus exércitos, os romanos dominavam um povo, eles levavam para a nova região conquistada seus costumes, suas leis e também sua língua. Como a língua falada no cotidiano era o latim vulgar, essa variedade, com o passar do tempo, misturava-se à língua local, dando origem a uma nova língua, que ia evoluindo e ficando cada vez mais diferente do latim” (FERREIRA, 2011, p. 47).

Recorte 04

“Foi isso que aconteceu na Península Ibérica (onde ficam Portugal e parte da Espanha) entre o século II a.C. e o século V d. C., período durante o qual os romanos ocuparam a região e dominaram os celtiberos e alguns outros povos que lá viviam. A língua resultante da fusão do latim vulgar com o idioma dos celtiberos foi se modificando e, mais tarde, recebeu influências de povos bárbaros e árabes que, depois dos romanos, também dominaram a Península. Aos poucos, essa língua foi se transformando na língua portuguesa” (FERREIRA, 2011, p. 47) (grifos do autor).

Recorte 05

“Séculos depois, quando Portugal se tornou um vasto império marítimo, a língua portuguesa espalhou-se pelo mundo. Atualmente, além de Portugal e Brasil, também tem o português como idioma oficial os seguintes países: Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, Angola, Moçambique e Timor Leste” (FERREIRA, 2011 p. 48).

O que mais chamou atenção foi o ponto que Ferreiro (2011) apresentou a variação histórica da língua. Nele o autor se preocupou em explicar que a língua portuguesa nem sempre foi como a conhecemos hoje. Ele fez com tal capricho, a ponto de colocar um texto datado de 1500 escrito em português por Pero Vaz de Caminha e ainda questiona o leitor sobre possível estranheza ao se deparar com um texto escrito daquela forma.

O autor supracitado ainda acrescenta uma caixa de texto ao lado deixando claro que a língua não é estática e sim dinâmica. Para tanto ele cita um trecho do livro “Norma oculta” do linguista Marcos Bagno (2003). Isso mostra o cuidado que Ferreiro (2011) teve ao escrever esta gramática.

Considerações finais

Diante do que vimos nas análises das gramáticas acima percebe-se que as gramáticas tradicionais analisadas deixam muito a desejar sobre as questões históricas da língua que usamos no Brasil.

Para diminuir as lacunas deixadas, o professor de língua portuguesa precisa dominar conhecimentos básicos sobre a história da formação do português e, dessa forma, ir além do livro didático. É importante que o aluno não saia da Educação básica sem que, antes, tenha contato com tais informações sobre a língua que faz uso.

Para tanto, recomendamos que o professor, antes de tudo seja um professor não acomodado e que estudo sobre o assunto em questão. Torna-se necessário que seja um professor pesquisador e que questione seus alunos a fim de saber se já ouviram falar da origem da língua portuguesa e instigue os educandos a quererem conhecer de onde vem a língua que usamos todos os dias.

Uma atividade que poderia ser desenvolvida por professores de língua materna seria a de um projeto que trate sobre aspectos históricos da língua portuguesa. Buscar parceria com professores das disciplinas de História e Geografia daria ao projeto um caráter interdisciplinar. Juntos, estes professores podem traçar algumas metas e dividirem tarefas. Os professores de História e Geografia podem, por exemplo, fazer um resgate histórico e o professor titular da disciplina de língua portuguesa pode apresentar, a partir de vídeos, aulas expositivas e pequenas pesquisas o processo de algumas mudanças ocorridas desde o latim clássico perpassando o latim vulgar, até os dias atuais busca fazer ligações com a realidade de seus alunos.

Contudo, muitas outras atividades podem ser desenvolvidas a fim de promover o conhecimento das origens da língua portuguesa. Aqui deixamos apenas uma pequena amostra do que pode ser realizado. Cabe ao professor, lançar olhos de professor pesquisador sobre a gramática adotada pela escola, buscando encontrar aspectos históricos ou encontrando com algumas lacunas nas informações postas pelo livro sobre a língua procurando criar oportunidades para discutir sobre o assunto.

É certo que nenhuma produção científica está acabada. Há sempre algo a acrescentar, a refazer, a aprofundar. Dessa forma lança-se aqui o desafio de se fazer novas análises de materiais didáticos, pesquisa aplicada à alunos e professores da rede básica de ensino, bem como alunos que estão em cursos de graduação em Letras com vistas a sondar sobre conhecimentos históricos sobre a língua que usam.

Referências

ALMEIDA, Napoleão Mendes. **Gramática latina: curso único e completo**. 29 ed. – São Paulo: Saraiva, 2000.

CARDEIRA, Esperança. **O essencial sobre a história do português**. Lisboa: Caminho, 2006.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Gramática: texto, reflexão e uso**. 4 ed. São Paulo: Atual, 2012.

CLEMENTE, T. F. **As concepções de gramática e sua prática em sala de aula**. In: Anais do XVI CNLF. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2012. (p. 1591-1601)

COUTINHO, Ismael de Lima. **Pontos de gramática histórica**. 3. ed. Livraria Acadêmica. Rio de Janeiro: 1959.

GUIMARÃES, Eduardo. A língua portuguesa no Brasil. Cienc. Cult., São Paulo, v. 57, n. 2, jun. 2005. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252005000200015&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 01/11/2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Indígenas**. 2010. Disponível em: <<http://indigenas.ibge.gov.br/>>. Acesso em 14 out. 2015.

PATROCÍNIO, Mauro Ferreira do. **Aprender e praticar gramática**. Volume único. São Paulo: FTD, 2011.

TEYSSIER, Paul. O português do Brasil. In: TEYSSIER, Paul. **História da língua portuguesa**. Tradução de Celso Cunha. São Paulo: Martins Fontes, 2001 (p. 62-75).

TERRA, Ernani; NICOLA, José de. **Gramática de hoje**. São Paulo: Scipione, 2008.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

UM ESTUDO DE GRAMATICALIZAÇÃO NA LÍNGUA ESPANHOLA A PARTIR DA LINGUÍSTICA DE CORPUS

Ana Luzia de Souza (IFPB)

Fábio Marques de Souza (UEPB/PPGEduC-UFPE)

Resumo

A presente investigação analisa a casuística das estruturas linguísticas formadas pelos advérbios *arriba, encima, abajo, debajo, delante, adelante, detrás, atrás, cerca, enfrente, dentro, alrededor*, seguidos pelos pronomes possessivos *mío, tuyo, suyo, nuestro, vuestro* e suas respectivas formas femininas. O objetivo deste trabalho é levantar hipóteses a respeito desses tipos de construções e mapear suas causas. Neste intuito, nos apoiaremos na abordagem funcionalista do conceito de gramaticalização, no desaparecimento de propriedades referenciais do sintagma preposicional de que acompanha tais advérbios e os pronomes pessoais, *mi, ti, él, ella, usted, nosotros/as, vosotros/as*, como um ajuste do sistema da língua espanhola à necessidade de seus falantes decodificarem formalmente, algumas circunstâncias da prática discursiva nos enunciados. Com efeito, à medida que estudou-se este tipo de estruturas, buscou-se também, realizar uma análise crítica das explicações fornecidas pelas diferentes correntes gramaticais que já discutiram este fenômeno. A metodologia foi de base quantitativa, a partir do levantamento de frequências. Apesar do fato de a maioria das obras consultadas coincida em afirmar que o uso dessas estruturas se dá primordialmente na Hispano-américa, o CREA (*Corpus de Referencia del Español Actual*, da Real Academia Española) revela o contrário. De 576 casos registrados, 268 ocorreram na Espanha. No momento, as conclusões são parciais, visto que para o aprofundamento do tema faz-se necessária a observação de corpus linguísticos de outros países do universo hispânico.

Palavras-chave: gramaticalização, língua espanhola, linguística de corpus.

Introdução

A pesar de ser uma língua falada em mais de 20 países, o espanhol encontra unidade em uma norma culta, prestigiada na língua escrita e difundida nos ambientes acadêmicos. No entanto, as línguas são instrumentos de interação social, de caráter dinâmico e registram particularidades advindas da maneira como seus falantes se relacionam e compreendem o mundo. Deste modo, outras normas se configuram, já que as formas da língua assumem novas funções e estabelecem novas redes de significado nas situações comunicativas. A presente investigação analisou a casuística das estruturas linguísticas formadas pelos advérbios *arriba, encima, abajo, debajo, delante, adelante, detrás, atrás, cerca, enfrente, dentro, alrededor*, seguidos pelos pronomes possessivos *mío, tuyo, suyo, nuestro, vuestro* e suas respectivas formas femininas.

Neste trabalho, nos apoiaremos na abordagem funcionalista do conceito de gramaticalização, no desaparecimento de propriedades referenciais do sintagma preposicional *de* que acompanha tais advérbios e os pronomes pessoais tônicos, *mi, ti, él, ella, usted, nosotros/as, vosotros/as*, como um ajuste do sistema da língua espanhola à necessidade de seus falantes decodificarem formalmente, algumas circunstâncias da prática discursiva nos enunciados.

Para o estudo da evolução dessas estruturas, primeiro recorreu-se a dois tipos de corpus ou fontes, que podíamos classificar respectivamente como indiretas e diretas. Em primeiro lugar, dentro das fontes indiretas, analisou-se toda a informação que se apresentava sobre estas estruturas em gramáticas normativas e descritivas, dicionários e manuais de uso da língua espanhola, com a finalidade de ver, através da descrição realizada por gramáticos e lexicógrafos, como se podia intuir a existência de um processo de gramaticalização (MEILLET 1912, KURYŁOWICZ 1965/1976, LEHMANN 1985, HOPPER & TRAUGOTT 1993, COMPANY 2003, ELVIRA 2009) que afetasse essas construções. Desta forma, pretendemos preencher um vazio que existe no que diz respeito ao estudo dessas construções, as quais tem recebido pouca atenção por parte dos gramáticos, lexicógrafos e até mesmo linguistas.

Em segundo lugar, com relação as fontes diretas consultamos o *Corpus de Referencia del Español Actual (CREA)* e o *WordReference*. Este é um dos sites de dicionários online mais usados atualmente, e o primeiro a oferecer dicionário para os pares de

idiomas inglês-espanhol, inglês-francês, inglês-italiano, espanhol-francês e espanhol-português. É um *site* que aparece entre os 500 *sites* mais visitados da rede. Além de oferecer dicionários bilíngues sem custo financeiro, o *site* também dispõe de um fórum (que deu valioso suporte a esta investigação), no qual todo usuário registrado pode responder e perguntar sobre temas linguísticos. Esta seção está formada por mais de 2 milhões de entradas, com temas que abarcam desde a mais simples tradução até o mais complexo assunto de sintaxe e morfologia; possui um acervo superior a 10 milhões de mensagens e integrado por quase 500.000 usuários. O CREA é um banco de dados que conta com algo mais de 160 milhões de formas, aproximadamente. Compõe-se de uma ampla variedade de textos escritos e orais, produzidos em todos os países que tem o espanhol como idioma oficial desde 1975. Os textos escritos, procedentes tanto de livros como de periódicos e revistas, abarcam mais de 100 matérias diferentes. A língua falada está representada por transcrições de documentos sonoros oriundos, em sua maior parte, de programas radiofônicos e de televisão e pertencem as áreas de ficção, passatempo, ciências sociais, atualidades, comércio, economia, arte, ciência, tecnologia e saúde. Permite também realizar buscas com os seguintes critérios: autor e/ou obra; época; tema; meio de publicação (livro, jornal, revista); âmbito geográfico (país). O resultado da consulta se dá por meio de uma tabela comparativa com o número de casos por cada um dos critérios: ano, região e tema. Metade do material existente no CREA procede da Espanha e a outra metade da América, que por sua vez, está distribuído nas zonas linguísticas tradicionais, ou seja, caribenha, mexicana, central, andina, chilena, rio-platense, de Estados Unidos e Filipinas.

Objetivo e hipóteses

A eleição do tema deste estudo partiu da experiência migratória de um dos autores deste trabalho, que ao fixar residência na Espanha, teve a oportunidade de mergulhar no idioma ibérico. Começou a perceber o uso de algumas construções linguísticas, que até então, nunca havia escutado e que agora, através da mídia e das pessoas, deu-se conta do quanto estendido estava tal uso e começou a indagar-se: Por que se usam essas estruturas? Por que em alguns lugares utiliza-se mais o feminino? Resolveu-se pesquisar as áreas de ocorrência e frequência de tais estruturas, apesar

de que, muitos gramáticos tenham feito considerações sobre este tema, não há dados estatísticos que acompanhem ou confirmem suas afirmações.

O objetivo deste trabalho é levantar hipóteses a respeito desses tipos de construções e mapear suas ocorrências. Estas estruturas passaram a disputar com a forma gramaticalizada dos advérbios preposicionais de lugar seguidos de pronomes pessoais tônicos, como por exemplo: *delante de mí, detrás de nosotros, enfrente de vosotros*, etc. A medida que estudou-se este tipo de estruturas, tentou-se realizar uma análise crítica das explicações dadas pelas diferentes correntes gramaticais que já abordaram este fenômeno. Apresentamos alguns aspectos centrais da vertente funcionalista, norteadores desta investigação e valemo-nos da referida base teórica, pois acreditamos que suas contribuições aos estudos da gramaticalização, variação e cambio linguístico, são de grande relevância.

Bases teóricas

Nesta seção, apresentaremos um panorama teórico onde se insere esta investigação cujos pressupostos se fundamentam na perspectiva funcionalista da linguagem, principalmente naqueles postulados pela vertente norte americana (GIVÓN, 1991, 1995; HOPPER E TRAUGOTT 1993, entre outros). Abordaremos também a mudança linguística de um modo geral e com mais profundidade a que ocorre via gramaticalização. A mudança linguística enfocada neste trabalho resulta do uso da língua, já que as estruturas de advérbios de lugar seguidos de possessivos são produto da atividade linguística de um indivíduo em uma situação particular de discurso¹. Este trabalho se beneficia, por tanto, de pressupostos funcionalistas principalmente o de interdependência entre estrutura e

1 De acordo com Neves (1994:72), o Funcionalismo de Thompson (exemplificado na obra "That-deletion from a discourse perspective", de 1987) bem como o de Hopper (em *Emergent Grammar*, 1987), é considerado "extremo" por Van Valin (1990), que define essa categoria (onde inclui também a Givón *On Understanding Grammar*, 1979) na qual nega a eficácia da concepção saussuriana da linguagem como um sistema estrutural e defende que a gramática pode ser reduzida ao discurso. Em outro extremo, o Funcionalismo "conservador", Van Valin (1990) insere Kuno (*Functional Syntax: Anaphora, Discourse and Emphaty*, de 1987), que, segundo ele, apresenta uma sintaxe funcional como componente apenas adicional que deve

contexto pragmático comunicativo. Não é nossa pretensão, esgotar um assunto tão vasto e complexo, considerando o espaço restrito que temos para este trabalho.

O Funcionalismo

Segundo CUNHA (2008, p. 157) “O funcionalismo é uma corrente linguística que, em oposição ao estruturalismo e ao gerativismo, se preocupa em estudar a relação entre a estrutura gramatical das línguas e os diferentes contextos comunicativos em que elas são usadas”. “Reúne um conjunto de subteorias que confluem na postulação de que a língua tem funções cognitivas e sociais que exercem um papel central na determinação das estruturas e dos sistemas que organizam a gramática de uma língua”. (CASTILHO, 2012, p.21)

A Linguística Funcional

A orientação principal dos modelos integrados no funcionalismo é a descrição e a explicação dos fatos linguísticos dentro de um marco teórico mais amplo que explique o fenômeno da comunicação social. A motivação dos estudos funcionalistas não se encontra na explicação da vertente psicológica da linguagem, ainda que algumas contribuições não a descartem, exceto na vontade de dar conta da linguagem como fenômeno social. Neste sentido, os funcionalistas compartilham a ideia primordial de que a linguagem está motivada pragmaticamente, ou seja, que as línguas, tal como as conhecemos, foram se configurando como respostas às necessidades de comunicação em ações interativas localizadas em contextos específicos. Do ponto de vista teórico, o funcionalismo se orienta pelos seguintes postulados:

- A função básica da linguagem é a comunicação.
- A linguagem está motivada pragmaticamente, razão que condiciona o significado.
- O significado, restringido pragmaticamente, condiciona, por sua vez, as estruturas das línguas.

ser acrescentado as teorias formais existentes. Van Valin considera o funcionalismo de Dik, bem como o de Halliday e o seu próprio como “Moderado”.

- Os universais linguísticos² estão relacionados com as funções da linguagem.
- A linguagem é um processo dinâmico.
- O controle externo dos atos comunicativos explica a variação linguística.

No plano metodológico, os modelos funcionalistas compartilham os seguintes princípios:

- A gramática relaciona a estrutura da linguagem com as necessidades, os propósitos e as situações comunicativas.
- A semântica, restringida pragmaticamente, ocupa um lugar central na descrição e explicação dos fatos linguísticos.
- Para dar conta dos fenômenos linguísticos, não se pode desvincular a análise sincrônica da diacrônica.
- A linguística deve ocupar-se dos dados reais da atuação linguística e não de abstrações.
- Somente com a análise empírica contrastiva de um grande número de línguas tipologicamente diferentes podemos estabelecer generalizações sobre a linguagem.

Os modelos funcionais percebem a língua como instrumento de interação social, usado com o objetivo principal de estabelecer relações comunicativas entre os usuários. Neste sentido o componente pragmático ocupa um papel central, interagindo com os componentes semânticos e sintáticos. Ao recusar fronteiras teóricas e metodológicas estritas entre a sintaxe, a semântica, a pragmática e o discurso, o funcionalismo se opõe as abordagens formais da linguagem, revertendo a perspectiva a partir da qual se pode perceber a relação entre os componentes. A este respeito, esta afirmativa é muito ilustrativa:

Na história da linguística ocidental, desde seus primórdios na Grécia Antiga, este foi o caminho seguido: primeiro foram estudadas as formas das palavras (morfologia);

2 Considera-se universais linguísticos as semelhanças existentes entre todas as línguas do mundo e que permitem afirmar que, por exemplo, todas as línguas faladas possuem vogais e consoantes. Os universais linguísticos interessam à psicolinguística, à etnolinguística e à tipologia linguística.

depois, a fim de explicar as formas das palavras, os gramáticos exploraram as formas das sentenças (sintaxe); e uma vez que as formas estavam estabelecidas, levantou-se a questão: “o que estas formas significam?” Em uma gramática funcional, por outro lado, o caminho é inverso. Uma língua é interpretada como um sistema de significados, acompanhado de formas através das quais os significados podem ser percebidos. A questão é outra: “como esses significados são expressos?” Isso coloca as formas de uma língua em uma perspectiva diferente: como meios de alcançar um objetivo, e não como um fim em si mesmo³. (HALLYDAY, 1985, p.14)

A Gramaticalização

A gramaticalização, como marco teórico, apresenta um renovado e interessante enfoque que propõe respostas cada vez mais satisfatórias a aspectos da evolução linguística. Com efeito, à medida que se estudou este tipo de estruturas, buscou-se também, realizar uma análise crítica das explicações fornecidas pelas diferentes correntes gramaticais que já discutiram este fenômeno, ou seja, observou-se o que dizem os diversos autores consultados. Os estudos atuais sobre os processos de gramaticalização adotam concepções teóricas procedentes de diferentes disciplinas linguísticas, como a pragmática, a gramática cognitiva ou a linguística textual, o que supõe a existência de uma consciência da importância que tem os fatores extras sistemáticos na evolução do sistema linguístico. Esses estudos vêm dando especial ênfase aos usuários da língua. Estes, sem dúvida, vêm sendo considerados como criadores, continuadores, atores transformadores das estruturas, dos itens e dos processos que se observam nas línguas e, finalmente, também, como responsáveis

3 No original: “In the history of western linguistics, from its beginnings in ancient Greece, this was the direction that was taken: first the forms of words were studied (morphology); then in order to explain the forms of words, grammarians explored the forms of sentences (syntax); and once the forms had been established, the question was then posed: “what do these forms mean?” In a functional grammar, on the other hand, the direction is reversed. A language is interpreted as a system of meanings, accompanied by forms through which the meanings can be realized. The question is rather: “how are these meanings expressed? “. This puts the forms of a language in a different perspective: as means to an end, rather than as an end in themselves”.

pelo estado e forma desta, a cada momento que a empregam. Esse foco de interesse recai nas propriedades cognitivas do usuário, em suas potencialidades e restrições junto com a busca dos princípios universais que constituem a produção e a recepção linguística, que expõem como utiliza-se a língua.

É um processo pelo qual uma palavra com funções léxicas perde todo ou parte desse significado léxico e começa a desempenhar uma função gramatical, por exemplo, substantivos e verbos que uma vez transmitiram conteúdo léxico, desenvolvem com o tempo funções do tipo de auxiliares, flexivos, conectores, etc., e pouco a pouco acabam perdendo todo o seu significado. É uma ferramenta poderosa da linguagem, já que se encarrega de criar novas palavras funcionais. Para isso, separa as funções de seus conteúdos léxicos originais, convertendo as palavras que pertenciam a uma categoria lexical em palavras que pertencem a uma categoria funcional. Para alcançar um verdadeiro entendimento do que é a gramaticalização, deve-se ter clara a diferença entre elementos léxicos, ou palavras com conteúdo, palavras que transmitem um particular significado léxico; e elementos gramaticais, ou palavras funcionais, palavras que não transmitem significado léxico ou que transmitem um significado léxico muito fraco, e que servem para expressar relações gramaticais entre palavras particulares dentro de um enunciado.

Para que um processo de gramaticalização se desencadeie é preciso que o conteúdo semântico da forma ou unidade que vai se gramaticalizar seja reduzido. É o caso dos verbos de apoio, tais como *hacer*, *haber*, *estar* ou *ir* que possuem um conteúdo escasso e cuja função é acompanhar a outros verbos como nas *perífrasis verbales* ou a substantivos que são os que aportam o conteúdo ideológico. Assim, por exemplo, *haber* perdeu seu significado de 'tener, poseer', para converter-se em um simples morfema que serve para a formação dos tempos compostos, p. ex.: *se ha gramaticalizado*.

Outra condição, a nosso entender a mais importante, para que a gramaticalização se inicie, é uma necessidade de comunicação. Definitivamente, são os falantes da língua que, por imposição de uma necessidade, criam uma nova forma a partir de outra existente. Em outras ocasiões a urgência de expressar uma inovação produz a gramaticalização. No fundo da questão, o que suscita a gramaticalização é uma necessidade dos locutores, umas vezes motivada pela comunicação, outras por razões fonéticas, morfológicas, sintáticas

e inclusive semânticas. Na motivação fonética, o processo finaliza sempre com uma redução da forma. Como vemos, em todas as circunstâncias observa-se uma necessidade na comunicação.

Para exemplificar o processo de gramaticalização, alguns autores citam o vocábulo *grito*, substantivo que procede do verbo *gritar*, por uma necessidade (a de produzir o grito) não se sabe se antes se originou o *grito* (substantivo) ou o verbo *gritar*. O passo da categoria verbal para a categoria nominal daria lugar a uma perda de categoria gramatical (verbo a substantivo) que poderia ser qualificado como desgramaticalização. Na hipótese de aumento da categoria gramatical nos encontraríamos com um fenômeno de gramaticalização. Ao passar olímpicamente a RAE (*Real Academia Española*) do *Diccionario Histórico* e somente dispor do CORDE (*Corpus Diacrónico del Español*), os linguistas carecem desse apoio imprescindível para conhecer quem veio antes, se o ovo ou a galinha (*gritar* ou *grito*, *grito* ou *gritar*).

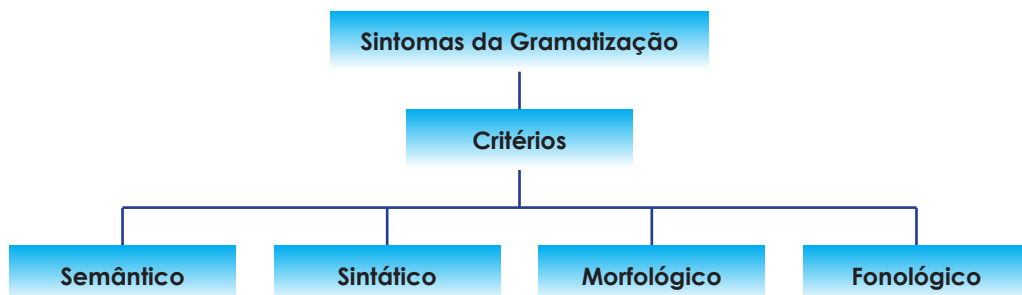
Em outras ocasiões os processos de gramaticalização buscam uma sinonímia como no caso da equivalência de *pasear* ou *ir de paseo*. Este último substantivo vai acompanhado de um verbo de apoio sem conteúdo semântico. Quem deu lugar a quem? *Paseo a pasear* ou *pasear a paseo*?

Este breve percurso nos permite destacar a importância da gramaticalização, como fenômeno e como teoria, ao observar que os estudos realizados a esse respeito se entroncam em uma linha de investigação que se remonta há séculos atrás e, inclusive, ao início mesmo da linguística (HEINE 1991, p. 5)

Sintomas da gramaticalização

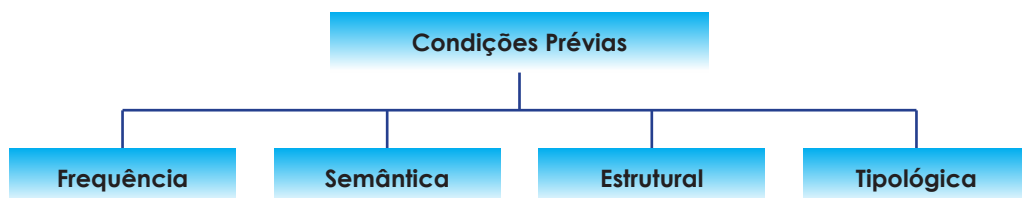
Todo processo de gramaticalização implica que certas propriedades linguísticas das palavras se alterem. As modificações abrangem todos os componentes da linguagem, indo da semântica à fonética. Por tanto, podem-se distinguir diferentes parâmetros que permitem detectar que um processo de gramaticalização está ocorrendo. Para que se dê a gramaticalização há que se perceber alguns sintomas:

Imagem 1: Sintomas da gramaticalização



Condições prévias

Imagem 2: Condições prévias à gramaticalização



Além da frequência em que ocorrem estes fenômenos, temos também a condição semântica - uma hipótese é que existem palavras ou classes de palavras mais propensas a sofrer a gramaticalização, que seria o caso de, por exemplo, os verbos de movimento, nas perífrases verbais; palavras que indicam parte do corpo que se convertem em preposições, p.ex. *de cara a*, *a espaldas de*.; a condição estrutural - que quer dizer que diferentes estruturas com significados similares concorram entre si; p. ex.: o caso objeto dessa investigação. E finalmente a condição tipológica - que depende do tipo de língua. Podemos dizer que as línguas românicas, são ricas nesse tipo de fenômeno.

Metodologia

A gramaticalização e a linguística de corpus

A gramaticalização proporciona um objeto de estudo à Linguística de Corpus (LC) e, o que é mais relevante, esta última oferece a primeira uma metodologia empírica que lhe permite investigar as mudanças em curso (NEVALAINEN, 2004). A partir dessa concepção os especialistas em gramaticalização descobriram o potencial dos corpus e começaram a estabelecer uma metodologia particular de análise para seu trabalho, baseada fundamentalmente nos dados por eles recolhidos. Assim expõe Teubert:

A Linguística de corpus não é um método em si: muitos métodos diferentes são usados no processamento e análise de dados de corpus. Linguística de corpus é mais uma insistência em trabalhar apenas com dados da língua real tirados com integridade do discurso e compilados em um corpus. Contudo, é preciso ser cauteloso ao usar tais dados meramente para descobrir mais sobre o que já sabemos, pois o que (pensamos que) sabemos frequentemente origina-se do estudo do pré-corpus. Os dados do corpus fornecem um tipo de *insight* que não estava previamente disponível. Conceitos e categorias oriundos do estudo da linguagem introspectiva ou de modelos tirados de outras áreas de estudo (p. ex. a computação) podem não ser apropriados para descrever os dados da língua real.⁴ (TEUBERT, 2005, p.3)

4 No original: Corpus linguistics is not in itself a method: many different methods are used in processing and analysing corpus data. It is rather an insistence on working only with real language data taken from the discourse in a principled way and compiled into a corpus. However, one should be wary of using such data merely to find out more about what we know already, since what (we think) we know is often derived from pre-corpus study. Corpus data provide insights of a type which has not previously been available. Concepts and categories derived from introspective language study or from models taken from other fields (e.g. computation) may not be appropriate for describing real language data.

É importante mencionar que obras recentes e prestigiosas no estudo da variação e mudança gramatical, como a *Sintaxis Histórica* de Company (2006), ainda optam pelo uso de corpus selecionados e fechados que, por questão de volume de dados, seguem levando vantagem em relação aos grandes corpus *on line* no que diz respeito ao seu manuseio e na facilidade de conseguir um conhecimento mais profundo dos exemplos, isto é, uma aproximação qualitativa mais exaustiva.

A linguística de corpus

A linguística de corpus (LC) constitui um enfoque metodológico para o estudo das línguas, o qual revela oportunidades revolucionárias para a descrição, análise e ensino do discurso de todo tipo. Também oferece uma base empírica para o desenvolvimento de materiais educativos e metodológicos de diversa índole, assim como para a construção de gramáticas e dicionários, tanto de discursos gerais como especializados, orais e escritos. Desta perspectiva, a LC consiste em um conjunto ou coleção de princípios metodológicos para estudar qualquer domínio linguístico e que caracteriza-se por proporcionar sustentabilidade a investigação da língua em uso a partir de corpus linguísticos com base na tecnologia computacional e programas de informática *ad hoc*.

Corpus utilizados

Para a abordagem do tema desde uma perspectiva normativa consultamos gramáticas, dicionários e livros de estilo da língua espanhola, catalã e galega. Partimos do princípio que as gramáticas apresentariam um enfoque totalmente normativo, no entanto não necessariamente; as gramáticas catalã e galega, na realidade, prescrevem a norma destas línguas e a gramática descritiva da língua espanhola, como já diz de si mesma, descreve informações sobre o uso da língua. A gramática de Fernández Ramírez surpreende especialmente pela abundância e o rigor dos dados que aportava já em 1951. Tece comentários desde um ponto de vista descritivo, evadindo-se da norma excludente. Na gramática espanhola de Alarcos Llorach, expõem-se aspectos da gramática do espanhol nos atos orais e escritos dos usuários da língua. O autor tem presente que a atitude normativa não deve ocultar a rigorosa descrição dos fatos,

e que esta não deve se impor sobre a claridade da norma e o propósito didático. Adverte sobre alguns usos não recomendáveis, no entanto, usa citações de autores consagrados. A *Real Academia del Español* (RAE), em seu *Esbozo*, comprova a existência destas estruturas na América hispânica e diz ser de uso popular em algumas regiões da Espanha. Os dicionários, embora não tenham um fim exclusivamente normativo, contêm informações interessantes, pois apresentam explicações diastrática – segundo o nível social do falante e diatópica – em que espaço geográfico pode-se apreciar o uso de tais estruturas. O *Diccionario de Usos y Dudas* (Martínez de Souza), a *Mega gramática y dudas del idioma* (Martínez Amador), o *Tesoro Lexicográfico de Canarias* e o *Diccionario de Salamanca* não desaprovam, contudo acrescentam informações diastráticas e diatópicas. O *Clave* e o *Panhispánico* (RAE), concordam quando dizem que não são corretas. O *DUE* (María Moliner) e o *Diccionario de dudas y dificultades* (Manuel Seco), advertem da não normalidade de tais usos. Os livros de estilo, obviamente, possuem uma fonte de informação indiscutivelmente normativa e desaprovam o uso das estruturas.

Análises dos corpora

Enfoque normativo

Do ponto de vista normativo ou prescritivo, pode-se observar que este fenômeno é uma evolução, pois a partir do momento em que as gramáticas desaprovam tais construções, podemos entender que antes não se falava assim. Desta perspectiva é interessante saber o que dizem as gramáticas, os dicionários, os livros e manuais de estilo, porque quando dizem: “isto não é correto, isto é vulgar”, nos dá uma pista da antiguidade do fenômeno, visto que os fenômenos que são muito antigos já se consolidaram na língua e, portanto não podem ser considerados vulgares.

Enfoque descritivo

Para ilustrar o conflito que existe entre norma e uso das mencionadas estruturas, reunimos informações da gramática da língua galega, da língua catalã atual e de manuais de ambas as línguas, visto que os pareceres acadêmicos espanhóis responsabilizam o galego, o catalão e o andaluz pela introdução de tais usos. Recorremos ao

fórum do *WordReference* onde são discutidas diferentes questões relacionadas ao uso e norma da língua e ao Corpus linguístico da *Real Academia Española – CREA (Corpus de Referencia del Español Actual)*, ambos já referidos e explicados na Introdução, para constatar a frequência destas construções.. Buscamos as combinações dos advérbios *arriba, encima, abajo, debajo, delante, adelante, detrás, atrás, cerca, enfrente, dentro, alrededor* seguidos dos possessivos *mío, tuyo, suyo, nuestro y vuestro* com suas respectivas formas femininas.

Conclusões

Neste trabalho, pretendemos estudar a casuística dos advérbios de lugar *arriba, encima, abajo, debajo, delante, adelante, detrás, atrás, cerca, enfrente, dentro y alrededor* seguidos dos adjetivos possessivos *mío/mía, tuyo/tuya, suyo/suya, nuestro/nuestra, vuestro/vuestra*. O objetivo deste trabalho foi o de levantar hipóteses a respeito desses tipos de construções linguísticas e mapear suas ocorrências. Revisando os objetivos propostos, consideramos que os mesmos foram parcialmente atingidos. De acordo com o CREA pôde-se determinar a frequência das ocorrências destas estruturas por país. No entanto, observando as informações registradas no Corpus da *Real Academia* e os depoimentos do *WordReference*, percebe-se a necessidade de um aprofundamento em outros corpus para um maior respaldo de nossas hipóteses. Alguns estudiosos já haviam realizado investigações sobre este assunto, porém a literatura tem um espaço vazio no que diz respeito a uma análise estatística mais profunda. Depois de termos analisado toda a bibliografia e consultado os corpora, chegamos as seguintes conclusões:

De natureza gramatical

1. Pode ser que os adjetivos possessivos não acentuados e pospostos substituam a frase prepositiva — de + pronome pessoal — depois de advérbios de lugar *delante suyo* por *delante de él* (o de *si* por exemplo). Desta forma, o advérbio é substantivado, provavelmente por analogia com as preposições compostas que contém um nome que transmite valor de complemento ao adjetivo possessivo, como por exemplo: *a causa tuya* (*a causa de ti*), *en busca suya* (*en busca de él*), *a pesar suyo*, *en derredor mío*, *en torno*

suyo. Por outro lado, o fato de que existam os substantivos “lado” e “alrededor” não deveria ser significativo para dizer que é correto *al lado mío/alrededor mío* e não as demais, porque a ideia destas expressões, neste caso é adverbial/preposicional e não substantiva. O resultado na nossa mente é o mesmo: - ¿Dónde está? - *Al lado tuyo* = *Cerca tuyo/a*. Curiosamente não dizemos “*en la casa mía*”.

2. É possível que as línguas catalã e francesa, pela aproximação geográfica, tenham se influenciado mutuamente, pois ambas as línguas possuem tais estruturas.

De natureza linguística

1. Apesar de que a maioria dos autores consultados coincida em dizer que o uso destas estruturas se dá primordialmente em Hispano-américa, o CREA revela o contrário. De 576 casos registrados, 268 ocorreram em Espanha. Restaram 308 casos para que fossem divididos por todos os outros países hispano-falantes. Argentina segue em segundo lugar com 130 casos, depois Chile com 51, México com 22, Peru com 19, Colômbia com 18, Venezuela com 15, Uruguai com 13, Cuba com 12, Costa Rica com 6, Porto Rico com 4, Nicarágua com 3, Bolívia, Rep. Dominicana, EE.UU., Guatemala e Paraguai com 2 casos e Equador, Panamá e El Salvador com 1 caso.
2. No fórum do *WordReference* observou-se que este tema é muito debatido e controvertido.
3. Observou-se que a maioria das construções é usada coloquialmente e recuperada em textos literários, de opinião ou em notícias nas quais o discurso direto é amplamente recorrente, por tanto considera-se que são próprias da oralidade. No entanto, percebe-se que algumas, ainda que em um número limitado, já se ajustam a modalidade escrita de forma mais marcada.
4. Estas construções são muito frequentes no espanhol falado na Galícia com o uso dos possessivos em feminino, como por exemplo, *detrás tuya*, *delante mía*; e por ser a língua galega muito parecida a língua portuguesa, estranhamos que estas estruturas não se dêem na mesma. Porém essa variação poderá ser um dos pressupostos para uma futura investigação.

A partir dessas conclusões, este trabalho propõe questionamentos para uma futura investigação sobre a origem deste fenômeno.

Independentemente dos gramáticos e da Academia, a língua espanhola, tanto falada como escrita, vem incorporando uma boa quantidade de elementos chamados “populares”. Uns aprovam, outros não, no entanto para a língua isso não tem a menor importância, que com tudo isso, segue transformando-se com o passar do tempo. A despeito das considerações normativas, este fenômeno mantém sua vitalidade, estende-se pela quase totalidade dos territórios que tem o espanhol como língua oficial e seu uso é comum na fala culta de uma grande parte deles. Queremos deixar claro que não defendemos aqui que a escrita seja realizada da mesma maneira que a oralidade; tão somente observamos a realidade e é fato que as regras gramaticais mudam conforme se escreve e se fala. Hoje, como sempre, a linguagem da oralidade não é a mesma da escrita, ambas evoluem e se influenciam mutuamente. Deste modo, certas expressões próprias da escrita penetram na fala cotidiana e muitas formas procedentes da oralidade informal terminam por serem aceitas na escrita. Isto é um fato e não está, em absoluto, sob o controle de nenhuma pessoa ou instituição.

No nosso modo de ver, as explicações gramaticais são questões de “lógica interna de uma língua”, ou seja, é relativa, específica e mutável, segundo o uso, já que um idioma é um convênio que existe entre seus falantes e não uma lista de regras imutáveis. Daí que quando estudamos uma segunda língua nos deparamos com muitas coisas que nos parecem ilógicas, mas ilógicas para os que estão aprendendo, porque certamente não são para os nativos. E por que? Porque sim, porque assim funciona na realidade e isso é o que importa e o que uma pessoa deve aprender para chegar a ser linguisticamente competente. A única coisa contínua é a mudança, e esta responde à necessidade. Se os usuários da língua consideram instintivamente mais fácil dizer *detrás tuyo*, e a maioria o aceita, pois deste momento em diante será assim.

As Academias só recolhem e ordenam com esmero os usos desta poderosa massa. Nós, pessoalmente não consideramos uma mudança negativa ou degenerativa, cremos que agrega qualidade plástica e agilidade. Obviamente é uma apreciação pessoal que está longe de ser uma asseveração ou uma verdade absoluta.

Referências

ALARCOS LLORACH, Emilio. *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa- Calpe, 1999.

ÁLVAREZ, R y XOVE, Xosé. *Gramática da lingua galega*. Vigo: Editorial Galaxia, 2002.

BADIA, J. BRUGAROLAS, N. TORNÉ y R. FARGAS, X. *Llibre de la lengua catalana*. Barcelona: Castellnou Edicions, 1997.

BELTRÁN CARBALLEIRA, Ramón X. *Manual práctico de galego*. A Coruña: Baía Edicións, 2006.

BOSQUE, I. & V. DEMONTE (coords.) (1999): *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe, 3 vols

BRUYNE, Jacques de. *Grammaire espagnole: grammaie d'usage de l'espagnol moderne*. (Traducción de Alberto Barrera-Vidal). Bélgica: Duculot, 1989.

C. MALDONADO GONZÁLEZ, (dir): *Clave, Diccionario de uso del español actual*. Madrid: Ed. SM, 1996.

CASTILHO, A. T. Funcionalismo e gramáticas do português brasileiro. In. SOUZA, E. R. et al. *Funcionalismo linguístico: novas tendências teóricas*. São Paulo: Contexto, 2012, p. 17-42.

COMPANY COMPANY, C.: "La gramaticalización en la historia del español". *Medievalia* 35, 3-61. 2003

_____ "Gramaticalización, género discursivo y otras variables en la difusión del cambio sintáctico", em Kabatek, Johannes(ed.): *Sintaxis histórica del español y cambio lingüístico. Nuevas perspectivas desde las tradiciones discursivas*, Madrid / Frankfurt am Main: Iberoamericana / Vervuert Verlag, pp. 17-51. 2008.

CORRALES ZUMBADO, *Tesoro léxicográfico del español de Canarias*, Tomo I y II Vice consejería de Cultura y Deportes: Canarias, 1996.

CUNHA, A. F. Funcionalismo. In: MARTELOTTA, M. E. (Org.). Manual de linguística. São Paulo: Contexto, 2008. p. 157-176.

EL PAÍS, *Libro de estilo*. Madrid: Santillana, 2002.

ELVIRA, J.: *Evolución lingüística y cambio sintáctico*. Bern: Peter Lang. 2009.

FERNÁNDEZ, R. S. *Gramática Española* -2ª edición, volumen 3.2. *El pronombre*, preparado por José Polo, Madrid: Arco/Libros, 1987.

GIVÓN, T. *On understanding grammar*. New York: Academic Press, 1979

GIVÓN, T. *Functionalism and grammar*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1995.

_____. *Serial verbs and the mental reality of "event": Grammatical vs. Cognitiv Packaging*. In: TRAUGOTT, Elizabeth C; Heine, Bernd.(eds.). *Approaches to grammaticalization*. v.1. Amsterdam: John Benjamins, 1991, p.81-127.

HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional grammar*. Baltimore: Edward Arnold, 1985.

HEINE, B., CLAUDI, U. & HÜNNEMEYER, F. (1991): *Grammaticalization. A Conceptual Framework*. Chicago, Chicago University Press

HOPPER, P. J. Emergent grammar. BLS, v. 13, 1987. p. 139-157

HOPPER, P. J. & E. C. TRAUGOTT (1993): *Grammaticalization*. Cambridge: Cambridge University Press.

KUNO, S. *Functional syntax: anaphora, discourse and empathy*. Chicago: Chicago University Press, 1987.

KURYŁOWICZ, J.: "The evolution of grammatical categories". *Esquisses Linguistiques* 2, 38-54. 1965/1976

LA VANGUARDIA, *Libro de redacción*. Barcelona: Ariel, 2004

LACREU I CUESTA, J. *Manual d'ús de l'estàndard oral*. Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana, 2002.

LEHMANN, C.: "Grammaticalization: Synchronic Variation and Diachronic Change". *Lingua e Stile* 20/3, 303-18. 1985.

LÓPEZ DEL CASTILLO, L. *Gramàtica del Català actual – sintaxi i morfologia*. Barcelona: edicions 62, 2001.

M. MOLINER, *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos, 2007.

MARTÍNEZ AMADOR, E. *Mega Gramatical y dudas del idioma*. Barcelona: Sopena, 1985.

MARTÍNEZ DE SOUZA, J. *Diccionario de usos y dudas del español actual*. Gijón: Ediciones Trea, S.L., 4ª ed., 2008.

MEILLET, A. (1912): "L'évolution des formes grammaticales". En Meillet, A.: *Linguistique historique et linguistique générale*. Paris: Honoré Champion, 130-48. 1958.

NEVES, M. H. de M. *Uma visão geral da gramática funcional*. ALFA: Revista de Lingüística, São Paulo, 38, p. 109-127. 1994.

NEVALAINEN, T. "Three perspectives on grammaticalization", en Lindquist, Hans y Mair, Christian (eds.), *Corpus Approaches to Grammaticalization in English*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2004.

RAE = REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2011): *Corpus de Referencia del Español Actual (CREA)*. Madrid. 2011 - Disponível em: <http://www.rae.es> _ Acesso em 2011.

RAE = REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: *Diccionario de la lengua española (DRAE)*. 22ª edición. Madrid: Espasa Calpe. 2001.

RAE = REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: *Diccionario panhispánico de dudas (DPD)*. Madrid: Santillana Ediciones Generales. 2005.

RAE = REAL ACADEMIA ESPAÑOLA : *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe. 1986.

SECO, M. *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe, 1998.

SOLÀ J., LLORET M. R., MASCARÓ J., PÉREZ SALDANYA M. *Gramàtica del català contemporani* - volum 2. Barcelona: Editorial Empúries, 2002.

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA, *Diccionario Salamanca de la lengua española*. Madrid: Santillana, 1996.

VAN VALIN, R. D. *Functionalism, anaphora and syntax*. Review Article on Susumo Kuno: Functional syntax: anaphora, discourse and emphasis. *Studies in language*, 14 (1), p.169-219. 1990.

WORDREFERENCE _ Disponível em: <http://forum.wordreference.com> _ Acesso em 2011.

LEITURA: TRAÇANDO UMA HISTÓRIA E REVENDO CONCEITOS

Felipe Pereira da Silva (PPGLI/UEPB)
Paulo de Freitas Gomes (PPGLI/UEPB)
Leonardo da Conceição Soares (UEPB)

Resumo

Este trabalho se ocupa em traçar um estudo acerca da história da leitura e a revisão de conceitos aplicados a este método de conhecimento de mundo, para mais, apresentamos o processo da leitura enquanto um método que caminha constantemente ao lado da escrita, uma dependendo da outra, porém, na argumentação de que a leitura precede o ato da escrita, como salienta Paulo Freire ao afirmar que antes de escrever lemos o mundo a nossa volta e dele extraímos as ideias que iremos registrar no papel. A partir desta pesquisa objetivamos refletir sobre o processo historiográfico da invenção da leitura e suas definições aplicadas ao processo da escrita, além de verificar a coexistência de teorias que ao ver de Fisher (2006) são conflitantes, mas que no fundo se completam. Portanto, este estudo se desenvolve a partir de leituras exploratórias e analíticas de textos que abordam um interesse similar acerca do ato da leitura, considerando que é de suma importância às reflexões e a produção de textos com uma argumentação crítica a respeito do tema proposto e as novas aquisições do ato de ler na esfera acadêmica e nos ambientes escolares. Contudo, nos aportamos aos textos teóricos e críticos de autores como Fisher (2006), Manguel (1997), Martins (2007), Luis (2009), Lajolo (2002), Kock (2007), Kleiman (2007), PCN's (1998), entre outros que para o desenvolvimento deste trabalho iremos abordar.

Palavras-chave: Leitura. conceitos. escrita. teoria

1 Uma breve viagem pela história da leitura

Leitura e escrita são diferentes, mas suas histórias caminham juntas, atreladas, uma dependendo da outra. E como afirma Paulo Freire, a leitura antecede a escrita, uma vez que antes de escrever lemos o mundo a nossa volta e dele extraímos as ideias que iremos registrar no papel.

Em diversos povos e em diferentes momentos da História da humanidade, o ato de ler teve uma conotação. A leitura sempre fez parte da cultura dos povos, no entanto, cada um adotou uma forma diferente de manifestá-la ou praticá-la. E, de certa forma, significou algo diferente para cada um deles. Enquanto para um povo a leitura era considerada um ato de lazer, para outro representava a propagação de sua história e manutenção de tradições; para outros, uma forma de movimentar a economia e, em particular, para os egípcios, “*ler significava “declamar”. Durante a maior parte da história da escrita, ler denotava falar*” (FISCHER, 2006. p. 9).

Ainda de acordo com Fischer (2006), nos primórdios da invenção da escrita, a leitura foi definida como a capacidade de obter informações com base num sistema codificado, depois a ela foi acrescentada a ideia de compreensão e extração do significado. Com o passar do tempo e com a invenção da imprensa, passou a ser definida como a compreensão de um texto impresso. Com o advento da tecnologia, ganhou outros aportes e suportes e passou a ser considerada a noção de leitura eletrônica, o que nos leva a entender que, no início ela (a leitura) consistia, simplesmente, em decifrar e expor em voz alta as informações registradas por meio de um sistema codificado era uma decifração do “escrito”. Talvez tenha surgido daí o conceito tradicional de leitura (decifração do código escrito).

Em seus estudos sobre a história da leitura, Fisher (2006) aponta a coexistência de duas teorias, a seu ver, conflitantes, mas que no fundo se completam. A primeira teoria considera a leitura um **processo linguístico** ancorado em um processo linear fonológico, baseado no sistema sonoro de um idioma. Segundo essa teoria, a leitura se daria letra a letra a partir da combinação de elementos da linguagem.

A segunda teoria considera a leitura um **processo semântico-visual**. Dessa forma, os sinais gráficos formam um significado sem necessitar de serem desmembrados ou decifrados individualmente.

Segundo o autor, as duas teorias se completam, uma vez que “cada uma opera em um nível diferente da capacidade e/ou da atividade de leitura. Em outras palavras, a leitura elementar é, de fato, um processo linear fonológico, ao passo que a leitura fluente é um processo semânticovisual” (FISCHER, 2006 p. 12).

Houve ainda, quem defendesse uma teoria a que Fisher (2006) denominou “imaginação auditiva”, em que o leitor imaginava o discurso a partir da observação dos símbolos pictóricos da escrita cuneiforme, ao invés de buscar sua exata decifração. No entanto, essa teoria desafia, segundo o autor, as provas laboratoriais e os estudos referentes à história e a evolução da escrita. Em suma, o que podemos afirmar é que sempre coexistiram dois tipos diferentes de leitura: a leitura literal ou mediata relacionada ao aprendizado da mesma, a decifração letra por letra e a combinação dos sons para a formação de um sentido/significado; e a leitura visual ou imediata, relacionada à fluência adquirida pelo leitor após suas experiências leitoras em que não precisaria mais decifrar letra a letra para obter o significado (FISCHER, 2006).

Na Antiguidade, o ato de ler não era extensivo a todos, apenas a uma pequena parcela da sociedade era permitido esse “privilégio”, os mais ricos, por exemplo, pois eram poucos os materiais impressos disponíveis, e, era a escola, o único local em que as pessoas tinham acesso à leitura (MANGUEL, 1997; FISHER, 2006).

Durante muito tempo leitura e oralidade caminharam juntas. Ela surgia da necessidade de dar a conhecer ao povo uma tradição, um acontecimento, uma transação comercial etc. No princípio era praticada em saraus, botecos, como meio de propagação de uma obra poética ou do pensamento de intelectuais. E continuava restrita a poucos privilegiados, na sua maioria, a parcela mais rica da sociedade. Coube à religião, especificamente aos mosteiros, a iniciação e a difusão da prática de leitura silenciosa (FISHER, 2006).

Por muito tempo, a leitura esteve atrelada à religião, uma vez que esta exerceu ao longo da história um papel de destaque na alfabetização dos povos. Padres e monges figuram na história da leitura como os primeiros leitores da sociedade, sucedidos posteriormente, por intelectuais eruditos, representantes da elite e, apenas muito tempo depois, a leitura chegou às classes populares. Estando, dessa forma, a história da leitura ligada à história da expansão e difusão das religiões (MANGUEL, 1997).

Até o século V, a leitura permaneceu essencialmente passiva, uma vez que, estava restrita, na maioria das vezes, ao comércio, ao registro de documentos jurídicos e uma quantidade limitada de textos literários que circulavam na sociedade. Mas o que vigorava mesmo era a tradição oral, transmitida de pai para filho, de uma geração mais velha a uma mais nova. Porém, com a difusão da escrita alfabética no Egito e em algumas outras sociedades “letradas” da época a leitura transcendeu os monopólios existentes e se expandiu (MANGUEL, 1997).

Segundo Fischer (2006 p. 39), *a sede de conhecimento da humanidade e o amor pela aprendizagem eram a centelha da leitura principiante*. Para o referido autor, a sede e busca por saber mais do ser humano impulsionaram sua paixão pela leitura. E, foi junto a essa sede de aprender e buscar saber cada vez mais que a leitura se expandiu e atingiu todos os cantos do mundo.

Quando surgiu no mundo da leitura um novo gênero literário, o romance, este trouxe consigo uma nova forma de ler associada ao entretenimento e ao lazer das pessoas (MANGUEL, 1997; FISCHER, 2006), embora esse tipo de leitura fosse considerado uma transgressão à antiga prática, ganhou espaço entre os leitores a leitura do imaginário. Os textos de ficção (romances, tragédias, epopeias, peças teatrais) foram ganhando forma e espaço, e a vida passou a ser representada por meio da literatura. Esse tipo de leitura permitia uma fuga à realidade, estabelecia uma interação entre o leitor e os textos.

Com o advento da era tecnológica, vieram à tona os textos de divulgação científica. Estes tinham como objetivo primordial difundir os conhecimentos e expandi-los a todos (FISCHER, 2006). E a leitura passou a ser considerada um meio de aprendizagem, sendo a escola, por muito tempo, difusora dessa prática.

Verificamos assim que a leitura sempre esteve presente na história da humanidade, desde seus primórdios, seja esta praticada como meio de prazer, entretenimento, lazer ou para o aprendizado, por obrigação, na busca de conhecimento ou informações. Atualmente, percebemos que ela se faz mais que necessária, uma vez que todas as interações sociais giram em torno de uma língua “escrita” que por sua vez precisa ser lida, interpretada, compreendida.

Em plena era digital, inúmeras são as formas e possibilidades de leitura: jornais, folhetos, panfletos, livros, folders, outdoors, e-mails, e-books. Por todos os lados temos algo para ler, de tal modo que nos indagamos: Mas, afinal, o que significa leitura atualmente?

2 Traçando conceitos

Sempre que falamos em leitura a primeira coisa que vem à nossa mente é a leitura de livros, jornais, revistas, panfletos ou qualquer outro material impresso ou presente na rede virtual como blogs, sites, e-mails etc., isso porque estamos presos ao conceito de leitura enquanto decodificação/decifração de códigos e sinais gráficos (MARTINS, 2007). Isso, também, porque estamos inseridos numa sociedade que exige cada dia mais o uso e aquisição de competências leitoras para a sobrevivência e permanência na mesma. Não saber “LER”, na conjuntura atual, significa estar desatualizado e atrasado.

Na sociedade “grafocêntrica” em que vivemos a leitura é uma ferramenta para que o homem sobreviva em meio a toda modernidade, uma vez que ela lhe permite adquirir conhecimento e se destacar entre os demais. A leitura nos permite o acesso às novas ideias e a aquisição de novos conhecimentos essenciais ao desenvolvimento.

Etimologicamente, “LER” deriva do latim **“lego/legere”** que significa: apanhar, recolher, escolher, captar com os olhos (LUIZ, 2009 p. 93). Tal ideia nos remete a um conceito de leitura como decodificação da palavra escrita. Seria a leitura, tão somente o ato de decifrar códigos linguísticos? Evidentemente, não. O ato de ler vai muito além da pura decodificação de sinais gráficos e envolve inúmeras habilidades.

A este ato, acrescentamos muito de nós mesmos e das nossas experiências, como afirma Lajolo (2002, p. 54):

Ler não é decifrar como num jogo de adivinhações o sentido de um texto. É a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significados, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura ou rebelar-se contra ela propondo outra não prevista.

O conceito proposto por Lajolo (2002) evidencia que ler não é um jogo de adivinhação e decifração dos significados de códigos escritos, mas uma atividade de produção de sentidos e de busca por parte do leitor, conforme proposições de Koch (2007) e Kleiman (2007).

Para Koch (2007), o conceito de leitura depende da concepção de sujeito, língua, texto e de sentido que se adota. E dessa forma, a autora defende três concepções para a mesma: a) Leitura como atividade de captação de ideias; b) Leitura como atividade de exige do leitor o foco no texto, reconhecendo suas estruturas e c) Leitura como atividade interativa e de produção de sentidos. Cada uma desses conceitos depende da concepção adotada. Assim:

- a) **A leitura como atividade de captação de ideias** depende de uma concepção de língua como representação do pensamento e de sujeito como ser psicológico e dono de suas vontades e ações. O texto é considerado um produto do pensamento. Nesta concepção o foco está centrado, portanto no autor (KOCH, 2006 p. 9-10).
- b) **A leitura considerada como atividade que exige do leitor o foco no texto e reconhecimento de suas estruturas** está relacionada à concepção de língua enquanto código e instrumento de comunicação, o sujeito é pré-determinado, não tem vontade própria, é um produto da língua. O texto é produto da codificação de um emissor destinado a ser decodificado pelo leitor/receptor/ouvinte. A este cabe apenas o conhecimento do código linguístico utilizado (KOCH, 2006 p. 10).
- c) **A leitura como atividade interativa e de produção de sentidos** está fundamentada na concepção interacional/dialógica da língua. Nesta concepção, os sujeitos são vistos como atores ativos que se constroem e são construídos a partir de seu diálogo com o texto. Este, por sua vez, é considerado o lugar de interação, o ponto de encontro entre leitor e autor. O sentido é construído na interação texto sujeitos, na dialogicidade. Daí considerar-se a leitura como “atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos” (KOCH, 2006 p. 11), pois o sentido, a compreensão é construída no diálogo do leitor com o objeto lido.

Os PCNs (1998) para o ensino de Língua Portuguesa nos apresentam uma série de orientações a respeito de como deve ser conduzido o ensino de língua materna e, a respeito do conceito de leitura, o mesmo documento afirma que:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência (PCNs, 1998 p. 69-70).

Em outras palavras, a orientação dada pelos PCN's (1998) é de que o trabalho com a leitura deve ter o objetivo de formar leitores autônomos, que sejam capazes de ir além da decodificação dos sinais gráficos do código escrito. O ato de ler é uma busca constante pelo significado do texto escrito. É nas impressões formadas a partir da leitura que se encontra a compreensão.

Vemos na orientação dada pelos parâmetros um diálogo com o conceito de leitura proposto por Koch (2006) como atividade de interação e diálogo do leitor com o texto na construção de sentidos. O referencial do MEC não é uma fórmula, modelo pronto ou receita a ser seguida pelo professor, mas uma diretriz que serve para nortear seu trabalho, a partir do qual as atividades com leitura devem ser planejadas.

Por tradição, o ato de ler, está relacionado à escrita e o leitor à decodificação das letras (MARTINS, 2007 p. 7), Conforme afirma Cagliari (2009 p. 131) "A leitura é a realização do objetivo da escrita. Quem escreve, escreve para ser lido" é no ato de leitura que a escrita ganha sentido, uma vez que esta a antecede. O mesmo Cagliari diz:

É uma atividade profundamente individual e duas pessoas dificilmente fazem a mesma leitura de um texto, mesmo científico. Ao contrário da escrita, que é uma atividade de exteriorizar o pensamento, a leitura é uma atividade de assimilação de conhecimento, de interiorização, de reflexão (CAGLIARI, 2009, p. 131).

Pode-se afirmar que a leitura é uma atividade cognitiva, pois através dela adquirimos conhecimento. Mas, o ato de ler não está restrito apenas a decodificação de sinais da escrita. A leitura acontece quando faz sentido para o leitor, quando este chega a compreensão do que leu. Para tanto, acrescentamos a capacidade de decifrar os códigos linguísticos as nossas experiências individuais,

nossas vivências adquiridas nas relações sociais do dia a dia, conforme o que afirma Freire (2002 p.11) “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade daquele”.

Daí só lermos o que nos interessa e o que nos atrai, pois a este ato está relacionado o conhecimento que já possuímos sobre determinado assunto tratado no texto. A leitura é um ato de descoberta e de busca de sentidos. Está ligada a nossa vida e tudo que nos cerca. Para Manguel (1997) seu aprendizado pode ser considerado a aquisição de um novo sentido para a vida.

Ler é um ato que exige do leitor esforço e aquisição de competências e habilidades que facilitam esse processo.

Um leitor competente sabe selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender as suas necessidades, conseguindo estabelecer as estratégias adequadas para abordar tais textos. O leitor competente é capaz de ler as entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre os textos e outros textos já lidos. (PCN's 1998, p.70).

Os Parâmetros Curriculares tem exigido a formação de leitores competentes na escola. O ato de ler exige muito mais do indivíduo do que a mera habilidade de codificar/decodificar a escrita. O leitor competente não é aquele que compreende o que está explícito no texto, mas busca também o implícito, presente nas entrelinhas e que não foi dito. Portanto, é um sujeito que sente prazer em ler e nas descobertas que faz com a leitura, pois quando lê se conscientiza e se torna parte da história, do mundo que a ele se apresenta na leitura e de si próprio. Dessa forma, se torna capaz de questionar seus valores e posturas e, assim, construir uma identidade.

Mas, ao leitor não basta apenas ser competente, ele precisa ser também crítico, precisa desenvolver habilidades que lhe proponham o discernimento sobre aquilo que está lendo. Para, assim, construir seu conhecimento a partir dos questionamentos e da reflexão proporcionadas com a leitura. o leitor crítico e competente é, portanto, aquele que não se contenta com o que está lendo mas, vai além do exposto no texto. Não considera o “lido” como verdade

absoluta. Se posiciona crítica e comparativamente, de forma a tirar suas próprias conclusões de acordo com o que leu ou contrário a ele (LAJOLO, 2002; BENCINI, 2003).

Ler vai muito além da decifração dos códigos e sinais gráficos e exige o domínio de outras habilidades e capacidades além desta. Para Kleiman (2007 p. 49), a leitura é “um ato individual de construção de significados num contexto que se configura mediante um processo de interação entre o autor e leitor” que ocorre na interação com o texto. O texto é o ponto de encontro entre o autor (que o escreveu) e o leitor (receptor da mensagem). É, portanto, uma atividade individual, pois ocorre no íntimo do leitor, mas, ao mesmo tempo, coletiva, uma vez que há essa interação.

Solé (1998) também considera a leitura um processo no qual há uma interação entre o leitor e o texto, na busca de informações que irão responder as indagações que norteiam sua leitura. Em outras palavras, a autora defende que toda leitura é norteada, guiada por um objetivo. Neste sentido, o leitor para Solé é um ser ativo e construtor de sentido e significado. Isso não significa afirmar que o texto é desprovido de sentido sem a presença do leitor, mas que “o significado que o escrito tem para o leitor não é uma tradução ou réplica do significado que o autor quis lhe dar, mas uma construção que envolve o texto, os conhecimentos prévios do leitor que o aborda e seus objetivos” (SOLÉ, 1998 p. 22). Assim, podemos afirmar que para esta autora ler é compreender, encontrar e criar o sentido do objeto lido num processo interativo e dialógico entre leitor e texto.

Ler não é uma tarefa fácil e, conforme afirma Bortoni-Ricardo (2012 p. 1) “a compreensão leitora é, na escola brasileira contemporânea, o componente didático que apresenta mais deficiências”. Muitas são as dificuldades enfrentadas pelos alunos quando o assunto é a leitura de um texto e, também, por professores quando propõem essa atividade. Essas dificuldades muitas vezes esbarram na concepção de leitura abordada pelo professor como veremos no próximo ponto.

3 A leitura numa perspectiva sociointeracionista

Inúmeros estudiosos e pesquisadores das áreas da Linguística e da Pedagogia insistem na necessidade de mudanças no ensino de língua nas nossas escolas, segundo os mesmos, esse ensino deve ser voltado para as necessidades sociais dos alunos, isto é, a escola deve

ensinar os seus alunos a fazerem uso da língua dos diversos contextos em que estão inseridos e não apenas a conhecer regras gramaticais e decodificar códigos e signos linguísticos (SOARES, 2006).

O sociointeracionismo surge da ênfase no social. Os estudos de Vygotsky sobre o aprendizado decorrem da compreensão do homem como um ser que se forma em contato com a sociedade. Para Vygotsky, a formação se dá numa relação dialética entre o sujeito e a sociedade a seu redor – ou seja, homem modifica o ambiente e o ambiente modifica o homem. Para ele o que interessa é a interação que cada pessoa estabelece com determinado ambiente, a chamada experiência pessoalmente significativa. Outro conceito-chave da teoria de Vygotsky é a mediação. Segundo a teoria Vygotskiana, toda relação do indivíduo com o mundo é feita por meio de instrumentos técnicos e da linguagem – que traz consigo conceitos consolidados da cultura à qual pertence o sujeito.

Essa perspectiva é herdada também da concepção dialógica proposta por Bakhtin/Volochinov (2004) que contribuiu para as inúmeras mudanças que tem ocorrido atualmente no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa, especificamente no trabalho com a leitura em sala de aula. O referido autor coloca em evidência o comportamento dos interlocutores na interação. É o que se chama de perspectiva dialógica.

Numa perspectiva dialógica, o locutor constrói seu enunciado em função do interlocutor, que exerce um papel ativo e constitutivo na formulação dos enunciados. É o outro (o interlocutor) quem condiciona o que o locutor diz e, desse modo, ambos são colocados num mesmo plano (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004). O que nos leva a compreender a leitura como forma de descoberta do mundo, advinda da imaginação e experiências pessoais do leitor. Numa perspectiva sociointeracionista a leitura é, portanto, um processo perceptivo e cognitivo que se utiliza da interação entre leitor e autor tendo o texto como veículo promotor dessa interação. É um processo de construção por parte do leitor que busca um sentido para o que lê, conforme,

O leitor é termômetro limite e ritmo para o livro. Ele é quem determina as direções da leitura. Escolhe. Pretere. Prefere. Um mesmo livro descortina leitores diferentes. Um texto magnífico aos olhos de alguns, se apresenta abominável para outros. Os leitores são tantos quantos

são os sujeitos e, para cada um, as razões para se envolver, ou não, numa leitura possuem raízes na intimidade de seus desejos (LOIS, 2010 p. 53).

É o leitor quem determina os rumos da leitura numa perspectiva sociointeracionista. É ele quem dita as regras e quem constrói o sentido no processo de interação com o autor mediado pelo texto. Ao professor cabe direcionar esse processo fornecendo subsídios necessários, buscando levar os alunos a encontrarem esse caminho. Os PCN's (1998) adotam e defendem essa perspectiva de trabalho com a leitura.

Como vimos, no sociointeracionismo, a leitura é um processo ativo de construção de sentidos, de maneira que o leitor deixa de ser apenas um recipiente de informações que estão contidas no texto e passa a ser um "coautor" da produção que está lendo. Essa concepção de leitura também defende que a compreensão do texto depende do propósito do leitor ao ler. Assim, considera-se o motivo que leva o indivíduo a ler um texto. Lê-se por necessidade ou por interesse em algo. Dessa forma, a leitura é para GERALDI, 2002, p. 80-81:

(...) como um processo de interlocução entre autor/leitor mediado pelo texto. (...) diante de qualquer texto, qualquer uma das relações de interlocução com o texto/autor é possível, isto porque mais do que o texto definir suas leituras possíveis, são os múltiplos tipos de relações que com eles nós, leitores, mantivemos e mantemos que o definem;

E nesse processo de interação e interlocução acontece a leitura, a compreensão do que foi lido. O texto é, assim, o plano de fundo do encontro entre o leitor e o autor e o cenário em que as informações são confrontadas. A partir da intenção do leitor ao se aproximar do texto e do grau de dificuldades do mesmo é que o professor poderá apresentar estratégias compensatórias a essas dificuldades. O professor que adota essa concepção de leitura e em seu trabalho em sala de aula deve perceber seu aluno como um ser dotado de conhecimento e capaz de dialogar com o autor e negociar com este os significados do texto.

Segundo os PCN's (1998) trabalhar dessa forma desenvolve no aluno maior proficiência em suas práticas de oralidade, leitura e escrita e favorece a ampliação dos conhecimentos linguísticos. O

que nos leva a entender que trabalhar a leitura numa perspectiva sociointeracionista possibilita um maior aproveitamento do trabalho pedagógico e teremos como resultado uma aprendizagem significativa e eficaz, uma vez que um dos principais objetivos do ensino de Língua Portuguesa é a formação de um leitor proficiente e crítico. Cabe à escola e ao professor se adequarem a essa nova realidade e às novas exigências para a formação de leitores e assim refletir sobre sua prática e adequá-la a necessidade de seus alunos.

Pais e professores preocupam-se muito com a questão da formação do leitor. [...]. Os primeiros movimentos em relação à leitura são dados pela curiosidade – essa, sim, natural da condição exploradora do homem – e pela afetividade, que está em jogo nas primeiras histórias que são apresentadas à criança. Se isso, lá adiante, se mantiver, dependerá de outros fatores – absolutamente pessoais (LOIS, 2010 p. 60).

O professor precisa adequar sua prática de forma que instigue essa criatividade e que desperte no aluno o gosto e desejo pela leitura. a mediação pedagógica do professor exerce papel fundamental nesse processo. Deve-se ressaltar, ainda, que o professor precisa estar consciente da importância de se ter uma prática de leitura que prepare leitores capazes de não apenas participarem da sociedade, mas capazes de transformá-la.

4 Considerações finais

Grande parte dos estudos sobre leitura se detêm a explorar seu conceito e apontar alternativas para o desenvolvimento do hábito de leitura, enquanto poucas pesquisas discorrem a influência do ensino e da postura do professor para o desenvolvimento desse hábito.

Vimos discutindo desde o início deste trabalho acerca da leitura, sua importância na vida do indivíduo e o papel da escola e do professor na formação de leitores autônomos e independentes. Apresentamos alguns conceitos e concepções de leitura de forma bastante resumida, uma vez que o tema é amplo e não era nosso interesse versar, unicamente, sobre os seus conceitos e concepções, mas procurar mostrar que para que a escola e, principalmente, o professor possam cumprir efetivamente o seu papel de formador de

leitores é preciso tornar essa parte de sua sequência didática e não meramente trabalhá-la de forma descontextualizada e sem significação para a vida da criança.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais trouxeram uma discussão bastante fecunda sobre o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa e da Literatura nas escolas públicas brasileiras. Encontra-se nesse documento uma discussão que coloca, como centro da melhoria na qualidade do ensino em nosso país e requisito principal para tal feito, o aprendizado da leitura o que nos leva a entender que o indivíduo que não a domina é deixado à margem da sociedade, ou seja, é marginalizado, tornando-se alguém que não tem acesso aos bens culturais que lhes asseguram a inclusão e participação na sociedade, a dignidade e a auto realização.

Referências bibliográficas

BAKHTIN, Voloshinov. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.

BENCINI, Roberta. **Compreender, eis a questão!** NOVA ESCOLA, São Paulo: Abril, n. 160, p. 48-51, mar. 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa**, Brasília: MEC, 1998.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.

FISCHER, Steven Roger. **História da leitura**. Trad. Cláudia Freire. São Paulo: UNESP, 2006.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: 2002.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 2007.

KOCH, Ingedore Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____; ELIAS, Vanda. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

LAJOLO, Mariza. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2002.

LOIS Lena. **Teoria e prática da formação do leitor: leitura e literatura na sala de aula**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. Trad. Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura?** São Paulo: Brasiliense, 2003.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e Letramento**. Belo Horizonte: Autêntica 2006.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Trad. Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre, 1998.

A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM OBSCENA NA LÍNGUA MATERNA: UMA CONSTRUÇÃO NEUROPSICOSSOCIAL

David D. Swingler (UFPB)

"O mundo inteiro diz palavrão: homens, mulheres, velhos, moços, crianças, ricos, pobres, em russo, em chinês, em croata, em todos os idiomas." (Mario Souto Maior, 1979, p. 13)

Resumo

O uso de linguagem obscena produz um forte impacto emocional que pode exercer tanto efeitos positivos, quanto negativos, tais como ofender, aliviar o estresse, promover uma aproximação entre os membros de um grupo, bem como outras funções intra- e interpessoais. O objetivo desse artigo é apresentar uma revisão da literatura sobre alguns dos aspectos e fatores mais relevantes na aquisição da linguagem obscena na língua materna. Segundo a Teoria *Neuro-Psycho-Social (NPS)* proposta por Jay (2000), o surgimento e desenvolvimento desse tipo de linguajar em crianças é visto como o produto de três sistemas interdependentes: os sistemas neurológico, psicológico e sociocultural. São examinados a importância do contexto e das intenções do locutor na fase da aquisição. É discutido, também, como o uso de metáforas e significados conotativos juntamente com a censura sociocultural dão vivacidade e força emocional às palavras tipicamente relacionadas a temas tabus, tais como religião, comportamento sexual, partes íntimas do corpo (incluindo suas funções e secreções), assim como outros lexemas "não mencionáveis" e /ou degradantes. As investigações realizadas em indivíduos que sofrem de afasia ou de outros problemas de fala resultantes de danos neurológicos fornecem fortes evidências de que, devido ao processo de aquisição, os palavrões são armazenados no hemisfério cerebral direito – a parte do cérebro humano onde

a expressão e a percepção emocional são localizadas. Concluindo, argumentamos a necessidade de mais pesquisas sobre esse assunto, pois, ele pode aumentar o nosso conhecimento sobre os processos neurológicos, psicológicos e socioculturais na construção de linguagem, significado e emoção.

Palavras-chave: aquisição da linguagem; linguagem obscena; palavras; *Neuro-Psycho-Social Theory*

Introdução

Segundo a epígrafe de Souto Maior, o uso de linguagem obscena, também conhecida como palavrões, linguagem suja ou linguagem tabu, é uma prática linguística universal. Suas palavras nos levam a refletir sobre sua ubíqua presença na fala das pessoas de todas as idades, comunidades e culturas. Jay (2009b) estimou que dentre as 15000–16000 palavras proferidas por dia por um falante típico, 60–90 delas são palavrões, uma estatística que faz dessa prática algo tão frequente quanto o uso dos pronomes de primeira pessoa do plural (JAY, 2009a; 1981).¹ Mesmo assim, ninguém nasce falando palavrão. Adquirimos a linguagem obscena através dos falantes da comunidade em que somos criados, na comunidade em que interagimos socialmente e linguisticamente:

A língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam (BAKHTIN, 2003, p. 282-283).

Esse processo, porém, não acontece de repente. O seu desenvolvimento e a sua evolução dependem de uma ligação complexa entre a experiência e maturação dos fatores neurológicos, psicológicos e socioculturais (JAY, 2000; JAY & JANSCHWITZ, 2008).

Há pouco mais de cem anos, estudiosos vem tentando entender o fenômeno do palavrão. Um dos primeiros estudos sobre o uso de linguagem suja e ofensiva foi realizado por Patrick (1901) que se deparou com duas questões básicas: por que falamos palavrões?; e por que usamos determinadas palavras ao fazê-lo? Desde então, a linguagem obscena tem sido estudada por pesquisadores dos mais variados campos das ciências humanas e sociais (Cf. VAN LANCKER; CUMMINGS, 1999; JAY, 2000; WAJNRYB, 2005; PINKER, 2007; STEPHENS et al., 2009; VINGERHOETS, et al., 2013). Porém, apesar do interesse

1 É importante salientar que todos os dados de Jay utilizados neste trabalho são resultados de pesquisas realizadas sobre o uso e desenvolvimento de palavrões na língua inglesa, e mais especificamente, nos Estados Unidos.

na pesquisa sobre os palavrões por parte de alguns, muito pouco foi efetivamente produzido quando comparado aos muitos volumes de pesquisa sobre outros temas de interesse (FAGERSTEN, 2012). Jay (2000) e Wajnryb (2005) sugerem que o motivo para isso seja a crença que alguns pesquisadores têm de que a linguagem tabu é inapropriada e indigna da pesquisa científica. Essa atitude produz certas consequências negativas, pois, segundo Jay (1981), o estudo sobre o uso de linguagem suja nos oferece um maior conhecimento sobre processos linguísticos e psicológicos, assim como sobre as emoções e forças sociais por trás dessa linguagem.

Embora o estudo sobre os palavrões seja relativamente recente, o uso de linguagem obscena não é algo novo no comportamento linguístico humano. Acredita-se que os palavrões são tão antigos quanto à própria linguagem (VINGERHOETS et al., 2013). Historicamente, o seu uso tem ocupado um lugar muito sombrio dentro das culturas e sociedades. Registros antigos, tais como *A Bíblia Sagrada*, apontam para o fato de que, em determinadas épocas, o pronunciamento de certas palavras ou expressões constituía uma violação da lei. Em alguns desses casos, essa transgressão exigia a própria vida do transgressor (JAY, 1992; ALLAN; BURRIDGE, 2006; PINKER, 2007). Nos tempos modernos, muitos países estabeleceram leis contra o uso de palavrões em público, com o intuito de proteger seus cidadãos dos “efeitos nocivos” dessa prática (BATTISTELLA, 2005; STAPLETON, 2010). Nos Estados Unidos, por exemplo, a *Federal Communication Commission* (FCC) é a organização responsável por regular o discurso público na televisão e no rádio. Sobre a censura do palavrão no Brasil, Souto Maior (1979) cita as palavras do Juiz Eliézer Rosa: “[O palavrão] pode ser enquadrado no Código Penal e na Lei das Contravenções Penais. [Ele] escrito pode ser considerado crime; o dito na rua pode ser considerado contravenção. Tudo depende das circunstâncias de cada hipótese” (SOUTO MAIOR, 1979, p. 15). Aqueles que apoiam tais leis o fazem baseados na crença de que a linguagem obscena possui a habilidade de machucar, de uma forma ou de outra, aqueles que são expostos a ela² (JAY, 1992;

2 Jay (2009b) aponta para o “*harm thesis*” como uma importante fonte de debate jurídico sobre a questão do uso de palavrões em público. Essa tese pressupõe que as declarações obscenas ou ofensivas podem prejudicar as pessoas da mesma forma que uma agressão física.

WAJNRYB, 2005; PINKER, 2007; STAPLETON, 2010), especialmente as crianças (BATISTELLA, 2005).

Estudos em aquisição de linguagem – assunto bem discutido na área de linguística – buscam compreender e explicar, entre outras coisas, o processo em que a criança aprende e desenvolve a língua materna. Infelizmente, devido à produção relativamente escassa de estudos sobre a aquisição de linguagem suja, pouco se sabe sobre o assunto em questão, cientificamente falando (JAY, 1981; JAY & JANSCHWITZ, 2008). No entanto, os resultados dessas poucas observações são bastante informativos no que diz respeito à complexidade inerente desse processo.

Nesta revisão, a literatura proveniente de pesquisas sobre o uso de palavrões é apresentada principalmente a partir de uma perspectiva aquisicionista, numa tentativa de demonstrar como uma criança adquire seu “*know-how*” sobre o assunto em questão. Na primeira seção, uma breve visão geral sobre a teoria *Neuro-Psycho-Social* (doravante NPS) é oferecida com o objetivo de mostrar que o surgimento, desenvolvimento e uso de palavrões é, de fato, o produto de três sistemas interdependentes: os sistemas neurológico, psicológico e sociocultural. Posteriormente, tratamos, também, de alguns pontos de vista teóricos sobre a aquisição da linguagem materna, bem como os fatores mais importantes que corroboram a proposta de NPS. Finalmente, procuro elucidar para o leitor os benefícios dos estudos relacionados ao uso de palavrões.

A teoria *NEURO-PSYCHO-SOCIAL* (NPS) da linguagem obscena

Em seu livro *Why We Curse* (2000), Jay descreve sua teoria sobre o processo em que pessoas adquirem e desenvolvem a capacidade de falar palavrões. Segundo ela, esse processo é o produto de três sistemas interdependentes: os sistemas neurológico, psicológico e sociocultural. Assim, cada sistema depende do outro para seu próprio desenvolvimento: o sistema psicológico depende de um cérebro (o sistema neurológico), que, por sua vez, não pode desenvolver-se sem que exista uma interação com outras pessoas dentro de um contexto sociocultural. No entanto, o sistema sociocultural, em si, é inútil sem a existência dos sistemas psicológico e neurológico, e assim por diante.

Primeiro, o sistema neurológico é responsável pelo controle do uso de linguagem obscena, consistindo em dois sistemas neurais interligados: (a) o córtex cerebral e; (b) as estruturas subcorticais (o sistema límbico, a amígdala, e os gânglios basais). O primeiro sistema (córtex cerebral) é responsável pela compreensão e produção do discurso, enquanto os outros sistemas (subcorticais) regulam as reações emocionais. Juntos, eles regulam as expressões verbais dos falantes para que elas ocorram em diferentes níveis de consciência e controlabilidade. De acordo com essa teoria, os palavrões se desenvolvem nesses dois níveis, sendo que, em um deles, os palavrões são monitorados e controlados de forma consciente (discurso proposicional), enquanto no outro nível, eles são um reflexo automático e de difícil controle (discurso não proposicional).

O sistema psicológico, por sua vez, se desenvolve quando o sistema neurológico recebe *input* linguístico significativo através de interações com interlocutores dentro de um contexto sociocultural. Esse processo segue um curso de tempo de maturação que dependerá significativamente da experiência do indivíduo nesses contextos, bem como os traços de sua própria personalidade: "Psychological development includes variables that directly affect cursing, such as temperment, personality traits, religiosity, social rewards, and punishments" (JAY, 2000, p.20).³

Por último, o sistema sociocultural é responsável pelas informações sobre o uso de palavrões e suas restrições sociais:

Sociocultural knowledge regarding swearing, rudeness, or impoliteness is acquired as the product of living in a culture and contacting different communities of practice which reward, punish, or are indifferent to offensive speech (JAY; JANSCHWITZ, 2008, p.274).⁴

Nesse sistema, os fatores sociais e culturais, tais como noções sobre contexto, religião, tabu, poder e status, identidade, proibições,

3 O desenvolvimento psicológico [do indivíduo] inclui variáveis que afetam diretamente o uso de linguagem obscena, tais como temperamento, traços de personalidade, religiosidade, e recompensas sociais e punições (tradução minha).

4 O conhecimento sociocultural sobre o uso de palavrões, grosseria, ou indelicadeza é adquirido como produto da vivência em uma determinada cultura e o contato com diferentes comunidades de prática que recompensam, punem ou são indiferentes ao discurso ofensivo (tradução minha).

formalidades, etc., fornecem dados valiosos que são responsáveis pelo condicionamento psicológico, bem como o comportamento social de cada membro de uma comunidade. Dessa forma, a criança aprende em quais condições o uso de linguagem tabu pode ser aceitável ou não, dependendo dos custos e benefícios de cada situação.

O léxico tabu

Contexto e intenção

O significado de uma palavra, de acordo com Saussure, é o resultado de sua imagem-acústica (significante) e o seu conceito associado (significado) (SAUSSURE, 2012 [1916]). Desde Saussure, muitos outros teóricos têm descrito o conceito de representação linguística como consistindo de duas partes, uma delas sendo o símbolo, e a outra, uma referência no mundo perceptual (TOMASELLO, 1999). O problema com essas definições sobre o significado de uma palavra é que elas ignoram completamente a importância do contexto. Tomasello (1999) salienta que, no processo de aprendizagem de uma língua, o sentido de uma palavra ou expressão dependerá do contexto sociocultural em que ela for aprendida e utilizada. Esta abordagem sócio-cognitiva (ou sócio-pragmática) no campo da aquisição da linguagem insiste que a linguagem é adquirida e interpretada através de interações significativas com outros indivíduos *in situ*, onde as intenções dos falantes são percebidas. Em outras palavras, o significado de uma palavra ou expressão depende (entre outras coisas) de um entendimento comum por parte dos interlocutores sobre os símbolos e seus respectivos referentes, a percepção das intenções do falante, bem como o contexto em que o enunciado é feito. Segundo Hymes (1974), todos esses componentes comunicativos são adquiridos dentro, do que ele chama, de “matriz social”:

Within the social matrix in which it acquires a system of grammar a child acquires also a system of its use, regarding persons, places, purposes, other modes of communication, etc. – all the components of

communicative events, together with attitudes and beliefs regarding them (HYMES, 1974, p. 75).⁵

A aquisição de linguagem tabu não é uma exceção.

Denotação e conotação

Segundo Tomasello (1999), nas primeiras fases da aquisição da linguagem a criança descobre que existem muitas formas diferentes de expressar um conceito ou uma ideia:

durante as primeiras fases da aquisição da linguagem a criança descobre que existem muitos modos diferentes de olhar para a mesma situação; a criança aprende que o adulto está escolhendo um modo, em contraposição a outros modos diferentes, de simbolizar a cena referencial – e aprende a fazer a mesma coisa. Às vezes posso pedir por um objeto com algum termo genérico, mas às vezes é preferível uma situação que leve em conta aspectos mais específicos da situação particular (TOMASELLO, 1999, p. 167).

Quando ouvimos uma palavra isolada, a primeira impressão mental que normalmente vem à mente é a do seu significado semântico ou denotativo (ex. “macaco” = um mamífero da ordem dos primatas, de corpo peludo e cujo *habitat* são as florestas). No entanto, o sentido denotativo de uma palavra pode ser usado para facilitar a compreensão de uma ideia ou para criar um efeito emocional no ouvinte, transferindo assim, as qualidades do *denotatum* (*source/vehicle domain*) para outro referente (*target domain*) a título de comparação ou de correspondência e mistura (CROFT; CRUSE, 2004) como demonstrado na frase: “Vá tomar no cu, seu macaco!” (xingamento racista). O resultado dessa transferência se refere ao sentido conotativo de uma palavra, como explicado a seguir:

5 Dentro da matriz social na qual se adquire o sistema gramatical, uma criança adquire também um sistema de seu uso em relação a pessoas, lugares, objetivos, outros modos de comunicação, etc. – todos os componentes de eventos comunicativos, juntamente com atitudes e crenças relacionadas a eles (tradução minha).

In general, words have not just a denotation but a connotation: an emotional coloring distinct from what the word literally refers to [...]. The difference between a taboo word and its genteel synonyms, such as shit and feces, cunt and vagina, or fucking and making love, is an example of the distinction (PINKER, 2007, p.3).⁶

Em relação à linguagem obscena, as metáforas e símiles são frequentemente responsáveis por transformar o que seriam lexemas inofensivos em expressões disfêmicas.⁷ De acordo com Tomasello (1999), essa transformação torna-se possível, pois:

As construções metafóricas indicam a liberdade e flexibilidade desse processo, já que podemos dizer que *A vida é uma praia* ou *A corça está mercadejando seus dotes*. Em todos os casos, pois, o uso de um determinado símbolo linguístico implica a escolha de uma determinada perspectiva ou ponto de vista sobre a entidade ou evento, e, em muitos casos, uma função num contexto (TOMASELLO, 1999, p.166).

Considere as palavras 'diarreia' e 'merda' por exemplo. A representação mental que a palavra 'diarreia' evoca é tão desagradável (ou até mais) quanto à ideia impressa na mente de alguém pela palavra 'merda'. Então, por que a palavra 'merda' é utilizada como expletivo (ex. "Que merda!"), enquanto 'diarreia' (ex. "Que diarreia!") não é? Segundo Pinker (2007), este processo de seleção é construído socialmente de forma arbitrária dentro da comunidade da fala: "People treat an unpleasant word as taboo to the extent that everyone else treats it as taboo, so the status of the words may be at the mercy of the boom-and-bust epidemiology that sets the fate

6 As palavras, de modo geral, não são apenas dotadas de sentidos denotativos, mas também de conotativos: um sentido emocional e distinto do seu sentido literal [...]. A diferença entre uma palavra tabu e o seu sinônimo, tais como merda e fezes, boceta e vagina, ou foder e fazer sexo, é um exemplo dessa distinção (tradução minha).

7 Jay (2012) nota, por exemplo, que antes da invasão Normanda da área geográfica atualmente conhecida como Grã-Bretanha, palavras como 'shit' (merda) e 'fuck' (foda) eram usadas para denotar 'fezes' e 'penetração' sem carregar seu sentido conotativo disfêmico como carrega hoje em dia.

of words and names in general" (p.357).⁸ Uma vez que as noções de significado simbólico e de ofensa são adquiridas socialmente, a comunidade em que o indivíduo vive é quem decidirá se uma palavra será considerada tabu ou não. É interessante mencionar que a maioria das palavras tabus se origina dos mesmos tópicos gerais como religião, partes do corpo, práticas sexuais, fluidos e secreções corporais, etnia, minorias, doenças e morte (JAY, 1992; WAJNRYB, 2005; ALLAN; BURRIDGE, 2006; PINKER, 2007; VINGERHOETS et al., 2013). Isso acontece, em geral, devido ao fato de que a maioria das culturas e sociedades ao redor do mundo consideram os mesmos tópicos como geradores de emoções negativas. Atividades sexuais ilícitas e forçadas, blasfêmias contra a deidade, fluidos e secreções corporais que transmitem doenças consideradas repugnantes, e assim por diante, carregam um peso social e psicológico considerado, pela maioria das pessoas, demasiadamente desagradável, desrespeitoso e/ou inaceitável para serem mencionados em público. Novamente, refletindo sobre esse assunto, Pinker (2007, p.369) notou:

I suspect that our sense of offense comes from the nature of speech recognition and from what it means to understand the connotation of a word. If you're an English speaker, you can't hear the words *nigger* or *cunt* or *fucker* without calling to mind what they mean to an implicit community of speakers, including the emotions that cling to them.⁹

Além disso, Jay (1981) aponta que em muitos casos o uso conotativo de palavras aumenta a intensidade do choque mais do que se usados de forma denotativa. Por exemplo, o palavrão *cunt* (uma palavra inglesa equivalente da palavra "boceta" em português) quando usado com o seu significado literal como parte da anatomia

8 As pessoas consideram uma palavra desagradável como um tabu até que todos estejam fazendo o mesmo, portanto o status de uma palavra pode estar à mercê do "boom-and-bust epidemiology" que define o destino das palavras e dos nomes em geral (tradução minha).

9 Suspeito que o nosso senso de ofensa provenha da natureza do reconhecimento da fala e do que significa entender a conotação de uma palavra. Se você é um falante da língua inglesa, você não conseguirá ouvir as palavras *nigger* ou *cunt* ou *fucker* sem vir a sua mente o que elas significam para uma comunidade implícita de falantes, incluindo as emoções que estão atreladas a elas (tradução minha).

feminina (ex. *"The Ball hit her in the cunt"*).), terá um menor impacto no ouvinte quando utilizado com o intuito de insultar e degradar (ex. *"I don't understand what you see in that girl. She's such a cunt"*).). Não obstante, isso não quer dizer que palavras tabus não funcionem no nível denotativo (ex. "Essa camisa cheia a merda") (JAY, 2000). Quando uma palavra ou expressão atinge o status de tabu na comunidade da fala, vê-la ou ouvi-la é o suficiente para fazer uma pessoa sentir-se incomodada. Nesse momento, uma palavra suja não precisa mais ser usada no sentido figurado a fim de criar um impacto emocional (PINKER, 2007). Em outras palavras, as palavras consideradas palavrões não necessitam apresentar qualquer analogia óbvia entre o *vehicle domain* e *target domain*, mas podem simplesmente ser usadas por suas funções pragmáticas (demonstrar raiva, frustração e/ou ofender alguém, etc.). Um exemplo interessante disto vem de pesquisas mostrando que crianças pequenas (idades entre 2-3 anos) às vezes repetem palavrões de forma consistente e convencionalmente adequada com seus contextos e usos sem compreender plenamente o que essas palavras realmente significam (Cf. JAY, 1992).

Condicionamento psicossociocultural

Noções pragmáticas

Como um indivíduo aprende palavras obscenas e suas funções pragmáticas é um processo complicado para se entender e investigar. Será que os indivíduos já nascem com um instinto inato de falar palavrões sempre que se machucam ou ficam irritados com outrem, ou será essa habilidade um condicionamento psicossociocultural?

Alguns pesquisadores acreditam que o uso de palavrões talvez esteja relacionado ao choro (PINKER, 2007; WAJNRYB, 2005; VINGERHOETS et al., 2013). De fato, eles possuem funções intra- e interpessoais semelhantes para crianças e adultos, tais como comunicar sentimentos de forte emoção em momentos de dor, desconforto, tristeza extrema, medo, frustração, entre outros. Por outro lado, o choro é completamente instintivo (é uma das primeiras coisas que os humanos fazem ao nascer, não precisando que alguém os ensine), o uso de palavrões não é.

O conhecimento sobre palavrões é iniciado cedo no desenvolvimento da linguagem infantil (LANCKER; CUMMINGS, 1999). De acordo

com Jay (1992), as crianças aprendem a usar palavras aproximadamente entre a idade de um ano e a puberdade. Isso acontece naturalmente enquanto elas entram em contato com indivíduos que usam esse tipo de linguagem (TOMASELLO, 1999; CEZARIO; MARTELOTTA, 2010 [2008]). É sugerido que esse processo começa quando elas observam as práticas linguísticas dos pais. Desse momento em diante, o contato com irmãos, familiares, colegas de escola e outros adultos fará, também, uma contribuição linguística significativa (JAY, 1992). Ao ouvirem certas palavras e expressões ofensivas serem usadas em uma variedade de contextos, as crianças desenvolvem noções significativas de pragmática. Por exemplo, uma criança poderá ouvir um dos pais dizer o palavrão escatológico, “*Bosta!*”, após derrubar um copo no chão, machucar o dedo do pé numa cadeira ou depois de atender um telefonema frustrante. Em outra situação, a criança pode ouvir o leve insulto, “*Diga aí, seu bosta!*”, enquanto seu pai cumprimenta um amigo íntimo em um supermercado. Em cada caso, as palavras contextualizadas (acompanhadas por fatores prosódicos e não verbais) assumem um significado pragmático distinto que, por sua vez, serve como modelos para os jovens aprendizes. No entanto, embora as crianças percebam que certas palavras podem ser usadas para demonstrar raiva, frustração, para insultar ou até mesmo provocar o riso, elas não sabem instintivamente quais palavras e expressões são consideradas tabus ou proibidas. Em outras palavras, apesar do conhecimento funcional adquirido deste tipo de experiência, o poder emocional ou “*shock value*” que acompanha esse tipo de linguagem não pode ser completamente sentido ou entendido enquanto não tenha sido desafiado pela resistência sociocultural, um tipo de condicionamento prescritivo normalmente referido como censura.

A censura

A censura, de acordo com Allan & Burridge (2006), é definida como “the suppression or prohibition of speech or writing that is condemned as subversive of the common good” (p. 13).¹⁰ Em essência, a finalidade da censura seria de proteger os indivíduos de coisas

¹⁰ A supressão ou proibição da fala ou da escrita que é condenada como subversiva do bem comum (tradução minha).

que possam prejudicá-los, quer fisicamente, psicologicamente ou moralmente.¹¹

A censura da linguagem começa geralmente em casa (JAY, 1992). Curiosamente, esse é o mesmo local onde os palavrões são inicialmente ouvidos e aprendidos. Allan & Burridge (2006) apontam, por exemplo, que não é natural que as crianças achem os fluídos corporais (uma fonte comum dos léxicos tabus) repulsivos, e que a sensação de nojo a esse respeito é um comportamento adquirido através dos pais durante o período em elas estão aprendendo usar o banheiro e em outras ocasiões similares. É durante esse período que as crianças ouvem os adultos pronunciarem expressões do tipo, “Eca! Isso é nojento!”, etc. Ao ouvirem e absorverem esse tipo de informação, as crianças desenvolvem noções de nojo e repulsa juntamente com a capacidade de construir enunciados significativos com elas. Ao fazê-lo, pais e outros (ex. cuidadores, professores) poderão reagir de formas diferentes que, a longo prazo, fornecem o fundo emocional que torna algumas palavras mais poderosas e cheias de tensão do que outras: “They may laugh at the child or smile, rewarding the word, or become angry and physically or verbally punish the child. The reactions provide the emotional background that make some words more powerful and tension-filled than others” (JAY, 1992, p.19-20).¹²

Além da censura parental inicial experimentada em casa, a ideia de tabu é mais reforçada (e a sua capacidade de chocar intensificada) quando instituições educacionais, religiosas e governamentais ensinam e impõem regras com a intenção de reprimir essa chamada “doença social”.¹³ O senso de temor em torno de certas

11 Battistella (2005) lista as formas em que as pessoas acreditam que o uso de palavrões pode ser prejudicial. São elas: produz impressões indesejáveis na mente das crianças; fomenta desrespeito para com a autoridade, podendo resultar em insegurança pública; interrompe processos civis; leva a uma atmosfera na qual a sexualidade é inapropriadamente enfatizada; fere e perturba a paz; cria um ambiente mais aceitável para a intolerância e; força os indivíduos a pensar nos conceitos ofensivos subjacentes aos palavrões.

12 Eles podem achar engraçado e sorrir para a criança, premiando-a pelo que disse, ou tornarem-se irritados, punindo a criança verbal ou fisicamente. As reações fornecem o fundo emocional que torna algumas palavras mais poderosas e cheias de tensão do que outras (tradução minha).

13 Wajnryb (2005, p. 11) cita a colaboradora da revista britânica *Daily Mirror*, Melanie Phillips, como tendo condenado o uso de palavrões como “a doença da sociedade”,

palavras e expressões aumenta quando as crianças são chamadas à atenção por seus professores e/ou suspensas da escola por usarem palavrões e/ou quando são ensinados na igreja sobre o pecado da blasfêmia e o uso de linguagem obscena. Além disso, essas inibições são reforçadas quando a mídia social expõe casos onde a violação das leis concernentes as condutas sociais resultou em ações legais contra os seus infratores.¹⁴ No entanto, o estigma produzido como efeito de tal censura parece possuir dois lados. Enquanto a noção de tabu é formada, essas palavras também produzem um efeito estimulante nos sentidos e na imaginação do falante (ALLAN & BURRIDGE, 2006). Como resultado disso, ao invés de deter o seu uso, a censura as torna tentadoras (BATTISTELLA, 2005), estimulando os falantes a usá-las no intuito de obter certas reações desejadas de seus interlocutores.

Implicações neurológicas

Talvez alguns dos dados mais interessantes e reveladores coletados nos últimos cento e dez anos de pesquisas sobre palavrões são encontrados na área das ciências neurológicas. Ao longo dos anos, fatores neurobiológicos relacionados à linguagem emocional têm sido observados por pesquisadores que estudam os indivíduos com afasia ou disfunções da fala como resultado de diversos tipos de danos ou condições neurológicas (JAY, 2000; PINKER, 2007). De acordo com esses estudos (Cf. JAY, 2000), muitos pacientes com problemas neurológicos, tais como Mal de Alzheimer, Síndrome de Tourette, epilepsia, demência senil, ou que tenham sofrido algum tipo de trauma cerebral devido à remoção cirúrgica de uma parte do cérebro ou ferimentos graves na cabeça, apresentam episódios incontroláveis de uso de palavrões, mesmo nos casos em que a fala voluntária e controlada foi perdida. Consequentemente, essas descobertas têm levado pesquisadores a buscar uma ligação entre as funções cerebrais e a linguagem obscena.

pois demonstra “uma ausência de autocontrole” e age como um catalisador para a erosão dos valores morais e consideração pelo próximo.

- 14 O caso da jovem mulher brasileira, Patricia Moreira, que virou notícia quando foi pega em vídeo chamando o goleiro do time do Santos de “Macaco”. Ela e mais três outras pessoas foram indiciadas legalmente pelo ocorrido.

Estudos neurológicos têm concluído que o hemisfério esquerdo e hemisfério direito do cérebro humano são responsáveis por controlar diferentes tipos de atividade mental. Essa divisão é conhecida como lateralização (JAY, 2000). De modo geral, os neurocientistas acreditam que a linguagem obscena é o produto das áreas de processamento de linguagem no hemisfério cerebral esquerdo e dos lobos temporais, bem como das áreas de processamento emocional no hemisfério direito e das estruturas subcorticais, principalmente a amígdala (JAY; JANSCHWITZ, 2008). Isso significa que o uso voluntário de palavrões exige uma ligação entre os dois hemisférios do cérebro, enquanto o uso automático apenas utiliza o hemisfério direito. Essa ligação entre os dois hemisférios explica como um indivíduo com danos neurológicos no hemisfério esquerdo não consegue produzir qualquer fala voluntária quando solicitado, mas poderá produzir usos espontâneos e involuntários de palavrões. Foi proposto então que o cérebro produz dois tipos de uso de linguagem obscena – um tipo que é automático e involuntário (ou *non-propositional*), como acontece quando alguém dá uma topada (o uso apenas do hemisfério direito cerebral),¹⁵ e um outro tipo que é criativo, controlado e voluntário (ou *propositional*), como acontece quando alguém conta uma piada obscena (o uso dos dois hemisférios cerebrais).

No que diz respeito à aquisição da linguagem, os aspectos neurobiológicos da linguagem obscena se desenvolvem e se estabelecem enquanto a criança aprende a etiqueta dos palavrões como resultado da censura sociocultural e enquanto ela aprende a perceber o impacto que eles exercem sobre os ouvintes em contextos específicos.

Considerações finais

Nessa revisão, vimos que a aquisição da linguagem obscena começa cedo na vida do indivíduo e consiste em um processo complexo possuindo três sistemas interdependentes: os sistemas

15 O estudo de Stephens et al. (2009) concorda com Pinker (2007) sobre o efeito catártico do uso de palavrões. Os resultados da pesquisa demonstraram que o uso de palavrões reduziu a sensação de dor através da produção de um efeito hipoalgésico nos participantes – um efeito decorrente da atividade cerebral do hemisfério direito, que é ligado a partes profundas e primitivas do cérebro emocional, especialmente o sistema límbico e gânglios basais.

neurológico, psicológico e sociocultural. Além disso, percebemos que seu desenvolvimento exige tempo, pois depende de uma correlação entre a experiência e a maturação de cada um desses sistemas.

A mente de todas as crianças saudáveis desenvolve noções linguísticas sobre o léxico obsceno e o seu uso pragmático através de um contato significativo com outros falantes em contextos reais da fala, onde as intenções do outro são percebidas. Compreendemos, também, que a noção de obscenidade é construída socialmente, pois, cada cultura e sociedade censura certas ideias e palavras que consideram como tabu. Além disso, as palavras ganham poder emocional de chocar e parecem estar ligadas a fatores neurobiológicos, mais especificamente, à distribuição de informações sobre a linguagem entre os dois hemisférios cerebrais. O uso metafórico das palavras obscenas pode aumentar seu “*shock value*” ou poder emocional, criando, assim, um sentido conotativo.

No entanto, mais importante que isso, esse artigo demonstra a relevância dos estudos científicos sobre a linguagem obscena. Concordo com Jay (1981) quando disse que o estudo sobre o uso de linguagem suja pode nos oferecer um maior conhecimento sobre a complexa ligação entre os processos linguístico, neurológico, psicológico e sociocultural na construção de um tipo de linguagem emocionalmente carregada e socialmente significativa.

Referências

ALLAN, K.; BURRIDGE, K. **Forbidden words**: taboo and the censoring of language. New York: Cambridge University Press, 2006.

BAKHTIN, M. M. **Os gêneros do discurso**. In: _____. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. ?.

BATTISTELLA, E. L. **Bad language**: are some words better than others? Cary, NC: Oxford University Press, 2005.

CEZARIO, M. M.; MARTELOTTA, M. E. Aquisição da linguagem. In: MARTELOTTA, M. E. (Org.). **Manual de linguística**. São Paulo: Editora Contexto, 2010. p. ?.

CROFT, W.; CRUSE, D. A. **Cognitive linguistics**. New York: Cambridge University Press, 2004.

FÄGERSTEN, K. B. **Who's swearing now?** the social aspects of conversational swearing. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2012.

HYMES, D. **Foundations in Sociolinguistics**: an ethnographic approach. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1974.

JAY, T. Comprehending dirty-word descriptions. **Language and Speech**, v. 24, n. 1, p. 29-38, 1981.

_____. **Cursing in America**: a psycholinguistic study of dirty language in the courts, in the movies, in the schoolyards and on the streets. Philadelphia/Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1992.

_____. Do offensive words harm people? **Psychology, Public Policy, and Law**, v. 15, n. 2, p. 81-101, 2009b.

_____. The utility and ubiquity of taboo words. **Perspectives on Psychological Science**, v. 4, p. 153-161, 2009a.

_____. **Why we curse**: a neuro-psycho-social theory of speech. Philadelphia/Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2000.

_____.; JANSCHWITZ, K. The Pragmatics of swearing. **Jornal of Politeness Research**, n. 4, p. 267-288, 2008.

PINKER, S. **The stuff of thought**: language as a window into human nature. New York: Viking Penguin, 2007.

_____. What the f***? Why we curse. **The New Republic**, 237(4822), 2007. Disponível em: <<http://www.newrepublic.com/article/politics/what-the-f>>. Acesso em: 26 de fev. 2015.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**, 34º ed., São Paulo: Editora Pensamento-Cultrix, 2012.

STAPLETON, K. **Swearing**. In: LOCHER, M. A.; GRAHAM, S. L. (orgs.). Interpersonal pragmatics. Berlin: De Gruyter Mouton, 2010.

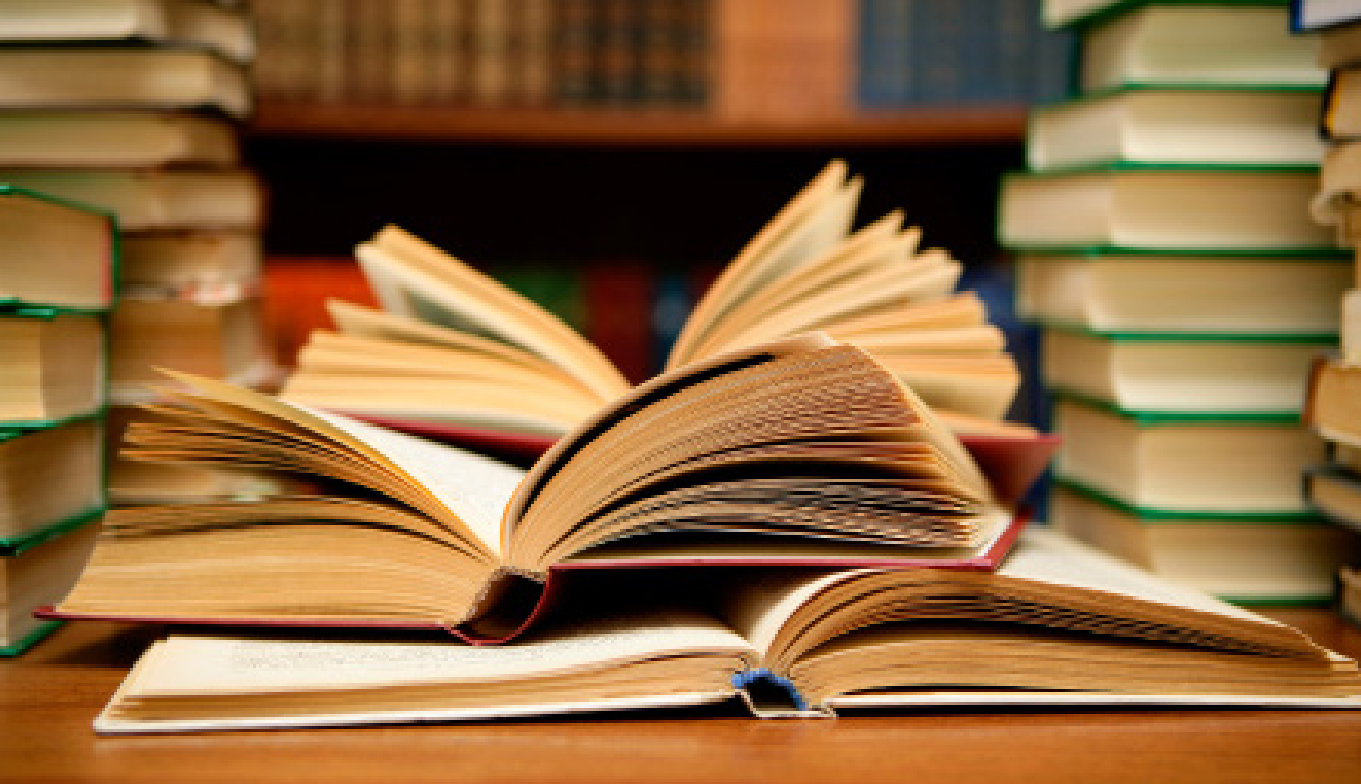
STEPHENS, R.; ATKINS, J.; KINGSTON, A. Swearing as a response to pain. **NeuroReport**, n. 20, p. 1056-1060, 2009.

TOMASELLO, M. **The cultural origins of human cognition**. Cambridge: Harvard University Press, 1999.

VAN LANCKER, D.; CUMMINGS, J. L. Expletives: neurolinguistic and neurobehavioral perspectives on swearing. **Brain Research Reviews**, n. 31, p. 83-104, 1999.

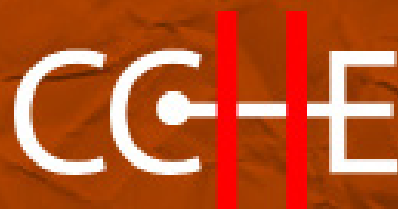
VINGERHOETS, A. J. J. M.; BYLSMA, L. M.; VLAM, C. Swearing: a biopsychosocial perspective. **Psychological Topics**, v. 22, n. 2, p. 287-304, 2013.

WAJNRYB, R. **Expletive deleted**. New York: Free Press, 2005.



CADERNO DO COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS

EDUCAÇÃO E
ENSINO DE LÍNGUA
E LITERATURA



CENTRO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E EXATAS

CAMPUS VI - POETA PINTO DO MONTEIRO

SUMÁRIO

**A RELAÇÃO INDISSOCIÁVEL ENTRE LÍNGUA E LITERATURA E A
FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE LETRAS NO BRASIL.....250**

José Veranildo Lopes da Costa Junior

Amanda da Silva Prata

Josilene Pinheiro Mariz

**O USO DO CORDEL PARA O ENSINO DE GRAMÁTICA:
UMA EXPERIÊNCIA DE INTERAÇÃO NO 8º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL.....265**

Ana Valéria Ubaldo da Silva

Ginete Cavalcante Nunes

ORTOGRAFIA & GAMIFICAÇÃO: APRENDA BRINCANDO 284

Ana Carolina Costa Oliveira

Jamylle Rebouças Ouverney-King

Maria das Graças A. Castro

**O CORDEL COMO INSTRUMENTO PROPICIADOR DO
APRIMORAMENTO DAS PRÁTICAS DE LEITURA, ORALIDADE E
ESCRITA DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS A ADULTOS 298**

Severina Diosilene da Silva Maciel

**MEDIAÇÃO ESTRATÉGICA NO INTERCÂMBIO
LINGUÍSTICO-CULTURAL ENTRE APRENDIZES DE
PORTUGUÊS E ESPANHOL COMO LÍNGUAS ADICIONAIS.....311**

Fábio Marques de Souza

Ana Luzia de Souza

**INDISCIPLINA NA SALA DE AULA: A PERCEPÇÃO DOS
PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL DA ZONA
RURAL DO MUNICÍPIO DE MONTEIRO-PB 331**

Eveline Da Silva Bezerra

Joana Dar'k Costa

(DES)CAMINHOS FUNCIONALISTAS NO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS	343
Maria Edivânia Feitosa de Lima	
Whadja Nascimento Oliveira	
Jackson Cícero França Barbosa	
 ENTRE A BELEZA E A FEIURA NA SALA DE AULA: UMA EXPERIÊNCIA COM O CORDEL “A VIDA SECRETA DA MULHER FEIA”	356
Anderson Rany Cardoso da Silva	
Marcelo Medeiros da Silva	
 LINGUAGEM E OBSCENIDADE EM SALA DE AULA: UMA EXPERIÊNCIA COM O CORDEL	375
Humberto Carneiro Monte Junior	
Marcelo Medeiros da Silva	
 O LÚDICO PEDE PASSAGEM E CHEGA À ESCOLA: UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL	392
Luana Kalline Moura Pereira	
Maria Roselí da Silva Pereira	
Marcelo Medeiros da Silva	
 MEMÓRIAS DOCENTES:REFLEXÕES DE UMA SUPERVISORA DO PIBID	412
Daniele Tavares Figueira	
 UMA MULHER FEIA NA SALA DE AULA: CORDEL E FORMAÇÃO DE LEITORES	428
Edcarla Oliveira Bezerra (UEPB)	
Marcelo Medeiros da Silva(UEPB)	
 O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA SURDOS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE MONTEIRO/PB	442
Maria da Conceição Almeida Teixeira	
 EU FOFOCO, TU FOFOCAS E NÓS APRENDEMOS: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL	459
Leandro Henrique de Souza Bezerra	
Marcelo Medeiros da Silva	

VOZES EM MURIBECA: DISCURSOS E INTERAÇÕES.....474

Rosângela Vieira Freire

Risonelha de Sousa Lins

**A ABORDAGEM ENUNCIATIVA NOS ESTUDOS LINGÜÍSTICOS
E O ENSINO DE PRODUÇÃO DE TEXTO 486**

Shenia Bezerra

**EDUCAÇÃO DE SURDOS: TRANSFORMANDO DILEMAS
EM DESAFIOS.....503**

Maria José da Silva Bernardo

**LEITURA E ESCRITA NA SALA DE AULA: UMA REFLEXÃO SOBRE
AS RASURAS EM MANUSCRITOS ESCOLARES 519**

Laudicéa Maria de Souza

Adna de Almeida Lopes

**O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA ESPANHOLA: UMA OLHAR
A LUZ DOS DOCUMENTOS OFICIAIS BRASILEIROS 534**

Renata Rodrigues Feitosa

Maria da Conceição Almeida Teixeira

**AULAS DE PORTUGUÊS E O ENSINO DE GRAMÁTICA:
REFLEXÕES DE UM RELATO DE OBSERVAÇÃO 544**

Anielle Andrade de Sousa

Jaiane Alves Silva

Ohana Soara Andrade Santos

A RELAÇÃO INDISSOCIÁVEL ENTRE LÍNGUA E LITERATURA E A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE LETRAS NO BRASIL

José Veranildo Lopes da Costa Junior (UFCG)

Amanda da Silva Prata (UFCG)

Josilene Pinheiro Mariz (UFCG)

Resumo

Partimos do pressuposto de que existe nos cursos de Letras do Brasil uma falsa dicotomia entre linguistas e literatos, resultando em uma equivocada perspectiva de que os estudos linguísticos e a literatura são áreas do saber distintas, ignorando a relação de interdependência entre as áreas que constituem em conjunto uma única área do conhecimento: Letras. Nesse sentido, percebemos que a dicotomia entre língua e literatura resulta em práticas pedagógicas adotadas por professores da educação básica ao tratar o texto literário com fins meramente gramaticais e estruturais da língua. Contudo, essa dicotomia visível nas aulas de língua, sobretudo na educação básica, é iniciada nos cursos de graduação em Letras e se estende aos cursos de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) no Brasil. Portanto, percebemos que o espaço dado ao texto literário nas aulas de língua, as abordagens e as metodologias adotadas pelo professor são resultados de um processo de formação que envolve o currículo dos cursos de Letras e a estrutura dos cursos de Pós-Graduação que, assim, contribuem para a dicotomia entre linguistas e literatos. Neste estudo, discorreremos sobre a relação indissociável entre língua e literatura e refletimos sobre as responsabilidades dos cursos de Pós-Graduação do Brasil na formação de professores cada vez mais divididos entre os estudos linguísticos e literários, sem que lhes seja oferecida uma visão macro da área de Letras e dos inúmeros diálogos possíveis entre os estudos linguísticos e os estudos literários. Para

tanto, nos fundamentamos nas contribuições teóricas e nos estudos de Santoro (2007) e Pinheiro-Mariz (2008), entre outros.

Palavras-chave: Relação entre Língua e Literatura; Formação de Professores; Línguas Estrangeiras

1. Considerações iniciais

Partindo da premissa básica de que Língua e Literatura não se separam, ou melhor, de que tais áreas de estudo confluem para a área de Letras, refletimos sobre a presença essencial do texto literário (doravante TL) para o processo de aprendizagem de Línguas Estrangeiras. Sabendo-se que existe nos Cursos de Letras no Brasil uma divisão sincrônica entre Língua e Literatura, discutiremos sobre a importância e o espaço do TL para a formação de aprendizes/leitores críticos e reflexivos. Evidentemente, ao passo que a divisão, na academia, entre Língua e Literatura se concretiza, nossa pesquisa aprofunda a inquietação concernente à formação de professores da Educação Básica e também Superior. Isso se dá porque acreditamos que a formação acadêmica e o currículo são escolhas que ajudam a melhor definir qual será o perfil do professor que será formado, e como, por conseguinte, suas práticas pedagógicas estarão implicadas em tais escolhas, que começam na graduação e se estendem aos cursos de Pós-Graduação *Lato e Stricto Sensu*.

Nesse sentido, identificamos o texto literário como um espaço único e favorecedor da aprendizagem de línguas, pois acreditamos que, a partir da leitura literária, o aluno poderá desenvolver inúmeras habilidades, como o conhecimento da estrutura linguística, da cultura, o conhecimento literário, o desenvolvimento do hábito de leitura como atividade cotidiana, o deleite literário, a aquisição de léxico e de expressões, além de outras inúmeras possibilidades. Ademais, acreditamos que a literatura é um espaço para trocas interculturais e de respeito ao outro.

Sob a nossa ótica, e como professores de línguas estrangeiras, devemos nos apropriar do TL para promover uma aprendizagem de línguas contextualizada, na qual os conteúdos ministrados tenham estreita relação com as necessidades dos aprendizes e não estejam deslocados nem da realidade nem do interesse global de formação de leitores críticos que saibam vivenciar as mais diversas culturas. Nesse sentido, esta pesquisa se preocupa em investigar as potencialidades do texto literário nas aulas de língua estrangeira e em refletir sobre a formação do profissional de Letras em tempos de um invisível estabelecimento da dicotomia entre língua e literatura.

2. A didática do texto literário em aulas de línguas estrangeiras: perspectivas teóricas

Nos últimos dez anos, a área de Didática do Texto Literário no âmbito do ensino de Línguas Estrangeiras tem sido palco de inúmeras investigações que discutem metodologias e perspectivas de trabalho no processo de aprendizagem de Línguas. Nesse viés, percebe-se ainda a preocupação de pesquisadores em discutir a relação harmônica entre os estudos linguísticos e literários. Contudo, ainda que se admita a existência de estudos importantes sobre a não separação entre língua e literatura no ensino de LE, é tangível que a problemática ainda se apresenta como um campo complexo que demanda muitas reflexões.

No Brasil e, especialmente, nos cursos de Licenciatura em Letras, parece existir uma divisão aparentemente sincrônica entre linguistas e literatos, de modo que os professores com formação mais voltada para a Linguística se dedicam apenas a questões da área de Língua e aqueles que obtiveram formação com foco no literário se preocupam apenas com os estudos de Literatura. Essa separação, além de limitada, agride os princípios básicos de que a Língua se materializa em sua essência e *status* no texto literário, sendo esta uma representação máxima da escrita, assim como a Literatura não existiria sem as estruturas da língua e a beleza estética dos campos semânticos das palavras. Entre linguistas e literatos, existe um pequeno e, por assim dizer, ainda tímido grupo de pesquisadores que não se sentem encorajados a dedicar-se ao estudo não dissociado entre Língua e Literatura.

Embora na atualidade o ensino de Língua a partir da Literatura cause certas controvérsias entre especialistas dessas áreas, é importante sinalizar para a presença do Texto Literário nas aulas de Línguas Estrangeiras. Historicamente, a Literatura foi “utilizada” como um mero recurso didático no ensino de Línguas, e sua potencialidade foi marginalizada pelas metodologias de trabalho. Há anos, o ensino das Línguas Clássicas – o Grego e o Latim – utilizava o TL para a aprendizagem das estruturas gramaticais dessas línguas, consideradas as expressões clássicas do conhecimento e da sabedoria. A tradução de obras clássicas do Latim era uma das atividades de maior prestígio, e aqueles que conseguiam aprender e traduzir as obras escritas em Línguas Clássicas tinham um status de sabedoria garantido nos bastidores das elites culturais.

Mas o panorama da presença do TL nas aulas de Línguas não se restringe apenas ao caso do Grego ou do Latim. Pinheiro-Mariz (2008) observa que, no caso particular do ensino da Língua Francesa, a Literatura era tida como a expressão máxima da cultura e da civilização francesa, ligada à noção de erudição, e quem tinha acesso à Literatura enquanto manifestação artística era considerado guardião da língua culta, constituindo-se em pessoa das Belas Artes e detentor do conhecimento.

Partindo-se dessas constatações, parece existir um oceano que separa as contribuições da literatura para as aulas de línguas, pois, se pensarmos a respeito das metodologias do ensino de ELE (espanhol como língua estrangeira), perceberemos que, ao longo dos anos, o TL teve seu potencial marginalizado em detrimento de atividades com fins meramente estruturais. O método gramática-tradução, por exemplo, utilizava-se dos textos literários para o entendimento de estruturas linguísticas e/ou de mera atividade de tradução, entendendo que aqueles que eram capazes de decodificar as palavras e traduzi-las em seu sentido literal, desconsiderando o contexto e os diversos significados presentes no campo semântico das palavras, tinham um nível regular de língua. Com a evolução dos métodos, ao longo de décadas, novas metodologias surgiram, entretanto a presença do TL ainda parece ser limitada, nas aulas de LE, e suas potencialidades continuam marginalizadas, servindo apenas, e tão somente, de pretexto para a aprendizagem de léxico ou de normas gramaticais, por vezes. Não muito diferente do que acontecia com o TL no método gramático-tradução, a Literatura ainda hoje é empregada em sala de aula para fins estruturais da língua. Parece haver, portanto, certo despreparo revelado a partir de vários fatores, como a não proficiente inclinação leitora do professor, além de um manifesto pouco domínio da língua que ensina. É importante ressaltar que, mesmo aqueles professores e/ou especialistas que percebem a importância do trabalho com o TL de forma não dicotomizada, também têm certo receio de como fazer tal abordagem, dadas as particularidades da obra literária. Desse modo,

Entre os que não creem na eficácia de tal abordagem, existem tanto linguistas quanto críticos literários. Para alguns linguistas, a dificuldade da maioria dos alunos em compreender o texto literário na sua totalidade decorreria do fato de ele ser o resultado de um manejo complexo da língua pelo escritor, o que ocorre

principalmente com os clássicos. Já alguns especialistas nos estudos literários, ao considerarem a literatura como a melhor forma de manifestação poética da língua, tendem a vê-la como uma expressão sacra, enquanto a língua seria a expressão profana (PINHEIRO-MARIZ, 2007, p. 18).

Entre os estudos literários e os fundamentos da linguística aplicada, a didática do ensino de línguas se fundamenta na necessidade de professores de línguas estrangeiras utilizarem metodologias coerentes com as necessidades linguístico-comunicativas dos estudantes, na contemporaneidade. Desse modo, a didática mostra sua importância para a formação de professores e para a melhoria da qualidade do ensino de LE, pois procura entender quais são os mecanismos e as possibilidades mais adequadas para o trabalho harmônico entre língua e literatura. De essência transdisciplinar, fundamentada não apenas na literatura ou na linguística, a didática fundamenta-se ainda em disciplinas correlatas às Ciências Humanas, como a Psicologia da Educação, a Pedagogia e a Metodologia. Nessa perspectiva transdisciplinar, pesquisas importantes produzidas em Programas de Pós-Graduação no Brasil (LIMA; LAGO, 2013; SANTORO, 2007; SERRANI, 2005; PINHEIRO-MARIZ, 2007), às quais nos filiamos teoricamente, caminham no mesmo sentido, ao apontar as potencialidades do texto literário nas aulas de Línguas Estrangeiras. Santoro (2007) e Pinheiro-Mariz (2008) apontam para o potencial de desenvolvimento da aprendizagem de línguas estrangeiras a partir do texto literário. Tais pesquisas caminham no mesmo sentido teórico, chamando a atenção para a necessidade de se trabalhar o TL na sala de aula, de modo que exista uma relação harmônica entre língua e literatura, que de fato, seja indissociável.

Acreditar no potencial do TL para o ensino de LE é sair da zona de conforto que envolve a formação de professores em um círculo vicioso no qual a sala de aula é um mero espaço de reprodução dos conhecimentos, deslocado da realidade e das necessidades de aprendizagem dos alunos para ir além. Trabalhar o TL em sala de aula significa a conquista contínua de uma formação reflexiva voltada para as línguas, sendo interdisciplinar, posto que a literatura promove um diálogo permanente com outras áreas do conhecimento, tais como a Sociologia, a Antropologia, a Política e a Psicologia.

Embora se admita que políticas governamentais têm levado a Literatura cada vez mais para as salas de aula nas escolas brasileiras,

a abordagem do texto literário ainda tem encontrado inúmeros obstáculos nas salas de aulas. Tal fato é perceptível diante da falta do hábito de leitura entre os estudantes, da frágil formação literária de uma parte significativa de professores da educação básica, além da formação acadêmica do profissional de Letras, dentre outros fatores.

Porém, parece-nos que o elemento mais problemático ligado à presença do TL nas salas de LE reflete-se na reverberação das velhas práticas pedagógicas e dos velhos hábitos praticados na escola, sobretudo em relação à leitura e a formação literária. Aqueles que não identificam claramente o status e o potencial do TL, assim como a sua contribuição para a aprendizagem de LE, renunciam também a função social da literatura para a vida (CANDIDO, 2006) e para a formação de cidadãos críticos e de alunos reflexivos.

Portanto, o comodismo que reverbera as velhas práticas e os velhos hábitos segue presente na sala de aula, embora se perceba que pesquisas apontam para a construção de salas de aulas reflexivas a partir do TL enquanto suporte *sine qua non*. Já não podemos admitir que o ensino de Línguas continue em dissonância com as necessidades comunicativas do aprendiz e da própria sociedade. As velhas práticas, nas quais o professor de LE ensina algumas estruturas básicas da língua e faz uso do TL para exemplificá-las configuram-se, então, como um caminho a ser questionado.

Parece-nos inconcebível que o ensino de LE permaneça em um plano distante da realidade, distanciado da globalização e dos novos interesses dos jovens que vivem em um mundo cada vez mais complexo e interconectado. A aprendizagem de línguas não pode admitir concepções obsoletas que apenas percebem a falsa afirmação de que a literatura não teria uma aplicação prática para a vida e que, por isso, deve ser descartada ou marginalizada da sala de aula.

3. A formação acadêmica e o texto literário

A partir do fato de que existe, nos cursos de Letras no Brasil, uma divisão entre língua e literatura, e que essa dicotomia resulta nas práticas pedagógicas e nas escolhas metodológicas dos professores de línguas, observamos que a divisão entre linguistas e literatos parece iniciar-se nos cursos de graduação, expandindo-se para as pós-graduações:

No Brasil, por questões de tradição metodológica, foi necessário promover uma separação entre o ensino de língua e de literaturas maternas, principalmente nos cursos de graduação em Letras, o que naturalmente, refletiu nos cursos secundários. Essa separação histórica “não passa de uma falsa dicotomia” (BRAIT, 2000, p. 187). Discutem-se pouco as inúmeras confluências entre essas duas vertentes, cujas fronteiras estão sempre muito próximas e, até mesmo por essa razão, poderiam interagir com mais eficácia. (PINHEIRO-MARIZ, 2007, p. 19).

Pavan e Silva (2010) notam a preocupação e a proliferação de estudos na área de linguística aplicada sobre a (trans)formação de professores de línguas na contemporaneidade. Segundo os autores, é necessário que haja algumas mudanças no currículo do curso de Licenciatura em Letras para que se comece a formar professores de línguas estrangeiras reflexivos e preocupados com a melhoria substancial dos cursos de Letras. Também nos parece evidente que tal dicotomia entre estudos literários e linguísticos dá-se igualmente pela formação de professores que refletem as velhas práticas como de meros reprodutores do conhecimento, dispensando a preocupação com a formação reflexiva. Ainda nesse sentido, é importante refletirmos sobre a estrutura e a função da formação acadêmica que, de certa forma, tem colaborado para a manutenção da dicotomia entre língua e literatura.

No que concerne à formação acadêmica e à estrutura dos cursos de Pós-Graduação no Brasil, percebe-se, por exemplo, que muitos deles encontram-se divididos em Programas de Pós-Graduação em Linguística e Programas de Pós-Graduação em Letras (Literatura), com editais próprios para a área de Literatura e para a área de Linguística. Na grande maioria desses Programas de Pós-Graduação, as linhas de pesquisa são direcionadas para as duas grandes áreas: Literatura e Linguística, impedindo, na grande maioria dos casos, que o pós-graduando desenvolva ou tenha contato com ambas as áreas. Para ilustrar nossas análises, citamos dois

Programas de Pós-Graduação pertencentes às seguintes universidades: a) Universidade Federal da Paraíba¹ e b) Universidade Federal do Rio de Janeiro².

A Universidade Federal da Paraíba possui dois Programas de Pós-Graduação: em Letras (PPGL) e em Linguística (PROLING), divididos e com chamadas de editais particulares. Acreditamos que a estrutura dos cursos de Pós-Graduação da UFPB contribua para uma divisão dicotomizada entre linguistas e literatos. Nesse sentido, o PPGL e o PROLING não seriam um único Programa de Pós-Graduação?

Diferentemente do que acontece na UFPB, o Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas da Universidade Federal do Rio de Janeiro acolhe pesquisas nas áreas de Estudos Literários Neolatinos (Literaturas Hispânicas, Literaturas de Língua Francesa, Literatura Italiana e Línguas e Culturas em Contato) e Estudos Linguísticos Neolatinos (Língua Espanhola, Língua Francesa e Língua Italiana). Nesse sentido, percebemos que o Programa de Pós-Graduação da UFRJ, em princípio, não se restringe apenas a uma área do conhecimento diferentemente do que demonstra acontecer na UFPB, possibilitando ao estudante de Mestrado e Doutorado que curse, de acordo com suas necessidades, disciplinas na área de língua e literatura e obtenha uma formação acadêmica pertinente a seus interesses de pesquisa.

Assim, sabendo que as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores da educação básica se formam no curso de graduação em Letras, entendemos que a formação acadêmica apresenta-se como um importante campo de decisões sobre o perfil do profissional de Letras que se pretende formar. Pois,

Desde o início de suas vidas acadêmicas, os alunos vivem língua e literatura como mundos separados e são levados, pela própria organização curricular, a perceber mais as diferenças do que as analogias entre essas duas disciplinas. De fato, pela maneira como são

-
- 1 Para mais informações, acesse o site do Programa de Pós-Graduação em Letras e o site do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba.
PPGL: <http://www.cchla.ufpb.br/ppgl/>
PROLING: <http://www.cchla.ufpb.br/proling/>
 - 2 Para mais informações, acesse o site do Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas da Universidade Federal do Rio de Janeiro: PPGNeolatinas: <http://www.letras.ufrj.br/pgneolatinas/site/>

estruturados, os cursos induzem-nos a formar-se numa lógica da separação, numa mentalidade dos compartimentos estanques que reforça e reitera um rígido sistema de ensino, no qual se prefere a comodidade da repetição de esquemas consolidados ao desafio da integração (SANTORO, 2007, p. 13).

A divisão entre estudos literários e linguísticos que acontece na Pós-Graduação não é muito diferente da realidade encontrada nos cursos de Graduação no Brasil. Na realidade, poderíamos até dizer que é apenas um prolongamento do que já acontece desde a graduação. Primeiramente, é importante chamar a atenção para o currículo dos cursos de licenciatura em Letras, pois desde a graduação já é perceptível a divisão até mesmo entre os docentes das duas áreas, fato este que colabora para formação de futuros professores de LE e possíveis pós-graduandos de língua e de literatura. Esse círculo vicioso de formação parece ser o sintoma mais recorrente nos cursos de licenciatura. Nas palavras de Santoro,

Língua e Literatura são, contudo, ainda hoje, em muitas situações, domínios separados, são tratadas como disciplinas distintas e, portanto, ensinadas e estudadas sem estabelecer contatos ou citar ligações. Embora unidas em nomes de cursos universitários e pronunciadas como sintagma coeso e sólido em tantas ocasiões, língua e literatura permanecem ainda, na maior parte dos casos, dois campos separados do saber e, tanto nas escolas, quanto nas universidades, uma efetiva integração até hoje não se realizou (SANTORO, 2007, p. 11).

Por assim dizer, aqueles que não percebem o valor do TL nas aulas de LE, parecem ser os mesmos que apresentam uma baixa formação literária, ou seja, não leem literatura. Antes de mais, é necessário que o aluno de Licenciatura em Letras sinta-se atraído pelo gosto da leitura e tenha o hábito de ler os mais diversos gêneros literários, dos mais simples aos mais complexos. É comum – para não dizer chocante – e inadmissível escutar do estudante de Letras a seguinte afirmação: “Eu não gosto de ler”, o que deveria deixá-lo em estado de alerta em relação à sua permanência no curso escolhido, pois é intolerável formamos estudantes de Letras que não leem.

É preciso também admitir que o estudante de Letras é, em sua maioria, egresso da escola pública, e apresenta um histórico de formação deficitária, além de não ter tido uma formação literária que lhe possibilite o hábito da leitura. Porém, é necessário que os cursos de Licenciatura repensem seus currículos, ressaltando a essencialidade de uma postura discente como protagonista da sua própria formação acadêmica, trabalhando suas próprias deficiências e buscando sair da zona de conforto que nos divide entre linguistas e literatos.

4. A relação indissociável entre língua e literatura

Convictos de que a dicotomia entre língua e literatura no ensino de línguas estrangeiras é nociva aos princípios básicos de dependência e materialização de ambas, acreditamos que essa relação seja indissociável, dada a interconexão existente entre os estudos linguísticos e os literários. Preocupa-nos, neste momento, discutir a fundamental importância da presença do TL para as aulas de Língua Espanhola, entendendo-o como elemento essencial para o desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem de LE. Dessa maneira, destacamos que as considerações aqui apresentadas se direcionam, particularmente, ao ensino de ELE, contudo se aplicam a qualquer língua estrangeira, como o inglês, o francês, italiano ou alemão, dado o fato de que o ensino dos idiomas modernos compartilha muitos dos mesmos problemas e desafios.

Pode parecer até agressivo pensar na possibilidade de segregação de língua e literatura, visto que a língua se materializa na perfeição das combinações de palavras e sentidos proporcionados pelo texto literário, e sem as estruturas linguísticas, evidentemente, não existiria literatura. Considerando essa simplória lógica que enlaça, envolve e conecta a língua da literatura, então, por quais razões, nós, enquanto professores de línguas estrangeiras, estamos sempre excluindo o TL do processo de ensino de uma LE? Não há motivos concretos para tal prática antagônica e *démodé*, que continua em vigor nas salas de aula, ao entender que o TL deve servir para fins de ilustração das análises gramaticais e da tradução. Contrários a tais práticas e concepções, entendemos o valor de uma obra literária no âmbito do ensino de uma LE, e, sobretudo, percebemos que existe uma relação indissociável entre língua e literatura, ou, nas palavras de Santoro:

De fato, consideramos que a literatura é o texto literário, o qual, portanto, deveria representar a base de qualquer curso, em qualquer nível e em qualquer situação, e achamos, por outro lado, que o texto literário, enquanto realização de todas as potencialidades da linguagem, deveria ser essencial também em cursos de língua. Levando em conta isso, reputamos indispensavelmente a reflexão sobre intersecções e confluências entre essas duas áreas que, aparentemente divididas por intransponíveis barreiras metodológicas, na verdade, são, ou podem ser, uma só (SANTORO, 2007, p. 13).

Dado o nosso posicionamento, enquanto professores de ELE, acreditamos que o TL deve estar presente nas aulas de Língua Espanhola, para promover uma integração complexa e coerente entre os fenômenos da língua, além de promover um espaço de trocas interculturais, uma das dificuldades encontradas nos dias atuais, que consiste em conceber o outro como diferente de nós. Nessa perspectiva, gostaríamos de citar algumas características importantes da presença do TL no ensino de Línguas, no intento de elencar razões que sustentam a nossa concepção. Certamente, é preciso esclarecer que esta pesquisa não se propõe apresentar receitas prontas para o ensino de LE baseado no TL, pois, como lembra Pinheiro-Mariz, “o texto literário possibilita inúmeras leituras, interpretações e possibilidades pedagógicas para o trabalho em sala de aula, dada a sua riqueza de significados e de leituras” (PINHEIRO-MARIZ, 2007, p. ?), cabendo ao professor adaptar e criar possibilidades de acordo com a sua realidade. Ainda sim, algumas características e contribuições propiciadas pelo TL para o ensino devem ser mencionadas, a saber: O TL é uma mostra real da língua e, como tal, está em perfeita consonância com o enfoque comunicativo, que sugere um aprendizado contextualizado da LE a partir de mostras reais da Língua meta. Assim, a contribuição da Literatura é singular, no sentido de que permite, também, que o aluno conheça novas expressões, adquira léxico, conheça estruturas linguísticas e culturais, utilizando para tanto uma mostra real da língua, que permite uma aprendizagem contextualizada e atemporal.

Por ser uma mostra real da língua, o TL é um recurso sem fins pedagógicos, o que significa dizer que o aluno estará aprendendo o idioma de forma prazerosa, através do deleite literário, sem as

intenções pedagógicas que muitas vezes enfocam as estruturas linguísticas em detrimento de uma aprendizagem contextualizada.

O TL é um recurso essencial para a prática da leitura e apreensão de sentido, instigando a leitura literária e, por consequência, a leitura de mundo, além de apresentar ao aluno características dos gêneros literários e os mais diversos estilos literários, incentiva o hábito da leitura como atividade cotidiana. Como resultado, o aluno que lê expande o léxico, enriquece o vocabulário, aperfeiçoa a escrita, aprende a utilizar tempos verbais corretamente, além de muitas outras possibilidades.

A partir da leitura literária, o aluno amadurece a sua criticidade e se (re)constrói no TL, tornando-se um cidadão crítico e reflexivo, além de ser um observador dos problemas sociais, políticos, culturais e políticos do país. O TL aviva as emoções e os sentimentos dos leitores, assim a literatura permite viver a experiência do outro, como se sua fosse. Ou seja, a literatura possibilita um contato íntimo com o “eu” e com o “outro”, de forma que quem lê constrói novos significados para o texto e se (re)constrói na narrativa.

A literatura desperta a imaginação dos leitores, de modo que a ficção parece ser um terreno de descobrimento dos sentimentos e da criatividade. Na idade escolar, as contribuições são essenciais para despertar a criatividade e o contato com outras artes, como a fotografia, o cinema. A literatura é também uma forma de arte atemporal – o que significa dizer que os temas tratados e as histórias contadas seguem presentes na atualidade, despertando o interesse do aluno para a leitura literária.

O TL incentiva o contato com a interdisciplinaridade e o diálogo permanente com outras áreas do conhecimento, como a Sociologia, a Filosofia, a Política. Ademais, é um expoente cultural, o qual possibilita o contato com culturas distantes e com os costumes do outro. No caminho teórico que percorremos, a literatura é indissociável da língua por inúmeras razões, e, para sintetizar, nos apropriamos das reflexões de Santoro (2007) que ilustram tal importância:

Aprende-se a Língua estrangeira e aprende-se também a “ler” literatura, a perceber como funcionam os textos literários e, a partir deles, todos os outros textos, porque a “apropriação” da língua estrangeira acontece simultaneamente à conscientização dos mecanismos por meio dos quais se realiza a produção de sentido e à reflexão sobre eles. Isso é indispensável

quando se pensa no ensino de uma língua estrangeira, que – longe de reduzir-se à correção gramatical – se realiza e se completa quando, entre outras coisas, a língua é observada “em uso”, para que se possa refletir sobre os elementos que a constituem e entender, nos textos e nos discursos, como eles significam (SANTORO, 2007, p. 27).

É partindo das contribuições da literatura para o ensino de línguas citadas nessa pesquisa que acreditamos na relação indissociável entre língua e literatura e as diversas contribuições do texto literário para o ensino de língua espanhola.

Conclusões

Esta pesquisa aponta para a falsa dicotomia (BRAIT, 2000) entre linguistas e literatos, mostrando que existe nos cursos de Letras e nos cursos de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) no Brasil uma dicotomia entre língua e literatura que, na grande maioria das vezes, resulta em falhas na formação do profissional de Letras.

Nesse sentido, acreditamos que língua e literatura são indissociáveis, pois existe uma relação inseparável entre ambas as áreas, que, na verdade, se constituem em uma única área do conhecimento: Letras. Assim, o texto literário contribui para o desenvolvimento da aprendizagem de línguas estrangeiras e não pode ser utilizado com fins meramente gramaticais e estruturais da língua, mas, sim, como um espaço de trocas interculturais, de conhecimento da cultura do outro, entre outras inúmeras possibilidades.

Evidentemente, por razões diversas, o profissional de Letras no Brasil direciona suas pesquisas para a área de estudos literários ou estudos linguísticos, porém é função do profissional de Letras não dissociar a área em duas, pois na vida profissional o profissional deverá dominar conteúdos básicos da linguística e da literatura.

Referências

BRAIT, B. *Língua e Literatura: Uma falsa dicotomia*. Revista da Anpoll, 8, 187-206, 2000.

CANDIDO, A. *Literatura e sociedade*. Rio de Janeiro: Editora Ouro Sobre Azul. 2006.

LIMA, T. H. A.; LAGO, N. A.. *A imbricada relação entre língua e literatura: o texto literário na sala de aula de língua estrangeira*. Soletras Revista. 2013.1. n. 26. p. 267-280. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/view/7913/7900>. Acesso em 18.09.2015.

OTAMENDI, M. A; HERRERA, A. V. *Intégration du texte littéraire dans la classe de langue: une expérience pédagogique mise en œuvre en contexte universitaire mexicain*. Rev. Synérgies Mexique. nº 2; 2012. p. 41-55. Disponível em: <http://gerflint.fr/Base/Mexique2/arzate.pdf>. Acesso em 18.09.2015

PAIVA, R. S. C. *O lugar do texto literário na formação de professores de espanhol da UERN: programas das disciplinas e crenças dos professores*. Pau dos Ferros. RN, 2012.

PASTOR, M. S. *Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto*. In: La literatura y su lugar en el aula de E/LE. Espanha: SGEL, 2006.

PAVAN, C. A. G.; SILVA, K. A. *A (trans)formação de professores de línguas e as (novas) políticas educacionais sob o olhar da linguística aplicada contemporânea*. In: Ensinar e Aprender Línguas na Contemporaneidade: linhas e entrelinhas. Campinas: Pontes Editores, 2010.

PINHEIRO-MARIZ, J. *O texto literário em aula de Francês Língua Estrangeira*. 2007. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de São Paulo, 2007. Disponível em:

PINHEIRO-MARIZ, J. *Reflexões a respeito da abordagem do texto literário em aula de Francês Língua Estrangeira (FLE)*. Revista Eutomia. Recife. UFPE. Ano I- Nº 02. Dez/2008.

SANTORO, E. *Da indissociabilidade entre o ensino de língua e literatura: uma proposta para o ensino do italiano como língua estrangeira em curso de letras*. 2007. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de São Paulo, 2007.

SERRANI, S. *Discurso e Cultura na aula de Língua / currículo – leitura – escrita*. Campinas: Pontes, 2005.

O USO DO CORDEL PARA O ENSINO DE GRAMÁTICA: UMA EXPERIÊNCIA DE INTERAÇÃO NO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Ana Valéria Ubaldo da Silva (UFRPE)
Ginete Cavalcante Nunes (UFRPE)

Resumo

Este trabalho procura relatar uma experiência didática para trabalhar com as conjunções subordinativas de forma dialógica e interativa através de gênero textual Cordel. As atividades propostas utilizaram como método a pesquisa-ação e estão baseadas na compreensão, no uso real e cotidiano da aprendizagem e na percepção da importância do conteúdo. As experiências apresentadas foram desenvolvidas em duas turmas do 8º ano do Ensino Fundamental. Para a realização deste estudo foram utilizados como base teórica os trabalhos de pesquisadores como Campos (2014), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Kleiman (2014), Meyer (1980), Rojo (2000), Perini (2002), Rays (1996), Travalia (2008, 2009), Vygotsky (1989), entre outros. São abordadas as conjunções subordinativas adverbiais. Estas são vistas por grande parte dos alunos e por pessoas que já encerraram seus estudos como sendo um conteúdo difícil de aprender, extenso e sem função social. Esta pesquisa, no entanto, busca mostrar que, a partir da utilização do campo semântico atrelado ao gênero textual Cordel e juntamente com o método, denominado por nós, como semântico-associativo, pode se tornar uma experiência bastante significativa para o aluno. Acreditamos que as orientações didáticas apresentadas podem auxiliar o aluno na construção de sua competência linguística, fazendo com que ele possa expressar melhor suas ideias na escrita, saiba articular as sequências e os enunciados em seus textos de maneira mais coerente e coesa e estabelecer as relações de sentido pretendidas.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Gramática; Conjunções subordinativas Adverbiais; Literatura de Cordel; Interação

Introdução

A língua é organizada e perpetuada através dos tempos por meio de sua gramática, um conjunto de regras que descreve e prescreve o funcionamento da língua.

Este trabalho busca apresentar uma sequência didática prática que possibilite ao aluno entender a função das conjunções subordinativas e aprender gramática de forma reflexiva, lúdica e produtiva. Partindo do seu conhecimento prévio, é possível criar estratégias que lhe possibilitem uma forma mais fácil de aprender e de lembrar-se das relações de sentido estabelecidas pelas conjunções. A hipótese é que, utilizando o gênero Cordel, com o qual os estudantes participantes da pesquisa se identificam, e a partir do método semântico-associativo, criado e sistematizado para este trabalho, a imagem de que a gramática é difícil, chata e sem utilidade no cotidiano, seja desmistificada.

São inúmeras dificuldades de leitura e escrita que os alunos têm durante e após o período escolar. Diariamente o professor em sala de aula tem que se desdobrar em busca de métodos mais eficazes, estratégias e práticas que favoreçam a aprendizagem de seus alunos.

Nas escolas é comum encontrar professores de Língua Portuguesa que abominam o ensino da gramática, assim como docentes que suprimem o conteúdo “períodos compostos por subordinação” em sua prática. Consequentemente, este sentimento é transmitido aos alunos, influenciando na aversão demonstrada pela maioria das pessoas em relação aos estudos gramaticais. Outro empecilho é a metodologia adotada. Durante as aulas expositivas tradicionais, muitos professores limitam-se a expor as nomenclaturas e exemplos de conjunções presentes em frases sem relação com a realidade. Essa atividade é uma proposta redutora e limitada. O ensino de Gramática não pode mais ser restrito à imposição de um conjunto de regras e nomenclaturas, mas, sim, deve proporcionar uma aprendizagem consciente do seu sentido e do seu uso prático no cotidiano. As conjunções subordinadas adverbiais foram o conteúdo escolhido para ser objeto de ensino da sequência didática apresentada, devido à imagem negativa que apresentam para grande parte das pessoas, o que dificulta sua aprendizagem.

Diante dessa problemática, as questões que nortearam este trabalho foram: Quais os motivos que fazem com que as conjunções

subordinadas adverbiais sejam consideradas um conteúdo difícil? Como ensinar as conjunções subordinadas de forma lúdica e prática? Como o cordel pode facilitar a aprendizagem deste conteúdo pelos alunos? Qual a importância de estudar as conjunções subordinadas adverbiais? Os métodos tradicionais garantem uma aprendizagem efetiva?

Diante do quadro apresentado, delimitamos alguns objetivos, dentre os quais estão:

- identificar os motivos geradores da imagem negativa das orações subordinadas adverbiais;
- Apresentar uma sequência didática prática e com estratégias que estimulem a reflexão e a compreensão das conjunções, fazendo com que os alunos sejam capazes de utilizar de forma adequada os conectivos correspondentes à relação semântica pretendida no contexto;
- Contribuir para a melhoria da aprendizagem dos alunos e para o aperfeiçoamento de sua competência linguística;

Esta pesquisa está estruturada em seis partes: a primeira delas apresenta uma reflexão sobre o ensino de gramática na escola; na segunda parte, são apresentados os pressupostos teóricos que embasaram este trabalho; a terceira apresenta particularidades do ensino de gramática no ensino fundamental II; depois, o contexto escolar em que a escola está inserida é descrito; em seguida, a Literatura de Cordel é apresentada como uma ferramenta pedagógica importante para a aquisição de competência linguística pelos alunos; e, finalmente, são detalhadas as etapas realizadas para a execução deste trabalho.

Fundamentam teoricamente esta pesquisa os estudos de pesquisadores como Campos (2014), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Kleiman (2014), Meyer (1980), Rojo (2000), Perini (2002), Rays (1996), Travalia (2008, 2009), Vygotsky (1989), entre outros.

A ideia de criar o método semântico-associativo para introduzir as conjunções subordinadas surgiu de uma adaptação feita a partir de uma das características próprias do Cordel, que é a presença do acróstico. As letras iniciais são unidas para formar a palavra ou frase desejada, estas são lidas na posição vertical. O acróstico aparecia geralmente nas últimas linhas dos versos. Era uma forma criativa e poética usada para garantir a identificação do autor do cordel.

Segundo Maxado (1980), para se formar o acróstico o autor começa cada verso com as letras do seu nome ou pseudônimo. Como exemplo, apresentamos a última estrofe do cordel “O cachorro dos mortos” de Leandro Gomes de Barros:

Leitor não levantei falso
Escrivi o que se deu,
Aquele grande sucesso
Na Bahia aconteceu,
Da forma que o velho cão,
Rolou morto sobre o chão
Onde o seu senhor morreu.

Este trabalho pretende contribuir substancialmente para mudar a imagem negativa atrelada ao ensino das orações subordinadas adverbiais e facilitar sua aprendizagem, devido à sua importância para a prática da leitura e da produção de textos, bem como verificar a eficácia do método semântico-associativo para o ensino de gramática.

O ensino da gramática deve ter como foco a utilização da língua nas práticas sociais articuladas com a produção de textos. Nas atividades propostas, além da preocupação com o conteúdo gramatical, há também um enfoque no uso social da língua, com suas exigências, características contextuais e limitações. Concordamos com Travaglia (2008) quando diz que:

A perspectiva textual tem a possibilidade de fazer com que a gramática seja flagrada em seu funcionamento, evidenciando que a gramática é a própria língua em uso. Isto muda também o conceito de gramática que será usado no ensino de língua materna, pois passa-se a ver como integrando a gramática tudo que é utilizado e/ou interfere na construção e uso dos textos em situações de interação comunicativa e não só o conhecimento de alguns tipos de unidades e regras da língua restritas ao nível morfológico (TRAVAGLIA, 2008, p. 101).

Um dos maiores problemas enfrentados pela gramática atualmente é provar a sua funcionalidade nas atividades cotidianas e a sua eficácia no desenvolvimento da aprendizagem. Como afirma Meirelles:

Conhecer a organização do sistema linguístico, assim como as regras de funcionamento de sua gramática e as formas de classificação dos elementos que a constituem é essencial. E, basicamente, por duas razões. A primeira delas é que esse estudo nos permite conhecer uma certa tradição – muito difundida e historicamente importante – no tratamento da língua. A segunda razão é que compreender a organização de sistema linguístico – suas categorias e suas inter-relações – permite que se entendam os conceitos que o percorrem. (MEIRELLES, 1991 apud KLEIMAN, 2014, p. 9)

Muitas vezes a aula de gramática é apenas a exposição de um conjunto de regras, conceitos, memorização das nomenclaturas, exemplos sem significação, seja para o aluno ou para o professor. Não são levadas em conta a funcionalidade e o sentido das palavras. O professor ensina da forma que aprendeu, pois é impossível ensinar o que não se sabe. Ou seja, para facilitar a compreensão do aluno, é preciso que o professor tenha formação adequada para que ele possa reinventar a sua prática, perceber as necessidades dos alunos e poder intervir nelas, como aponta Rojo (2000), quando afirma que grande parte dos cursos de licenciatura em Letras não aborda as teorias sobre língua/linguagem e ensino-aprendizagem indicadas e exigidas para o ensino atual. O professor de Língua vive no dilema entre ensinar o velho considerado como “errado” e ensinar o novo, algo que ele ainda não conhece e para o que não está sendo formado.

Antigamente, o ensino de Língua era baseado na exposição, classificação e nos exercícios baseados na memorização das regras gramaticais. Pensava-se, que munidos dessas regras, que eram exemplificadas através de frases, os alunos produziram bons textos. Mas não é bem assim, pois para chegar ao sentido pretendido pelo locutor é necessário ter um bom vocabulário, pontuar bem e dar informatividade ao texto, conhecer a situação discursiva em que o texto está inserido, saber utilizar bem os conectores no encadeamento das ideias e introduzir os tempos verbais adequados para a realização da progressão textual.

Com o tempo vieram novas propostas de ensino, e ensinar “gramática” passou a ser sinônimo de retrocesso. Muitos professores baniram o seu ensino esperando por novas formas de ensinar os alunos através do texto. Mas as orientações e direcionamentos sobre

esse “novo jeito de ensinar” não são claros e não mostram maneiras práticas e concretas para que o professor possa desenvolvê-las em sala. Não há uma fórmula ou receita pronta, e o professor de Língua materna realiza a sua prática baseado em hipóteses.

Se, por um lado, os alunos que estudaram através dos compêndios gramaticais tradicionais nem sempre aprendiam a ler, a escrever e a refletir sobre a sua própria língua, hoje em dia a maioria dos alunos não consegue identificar um substantivo ou um verbo no texto, ou mesmo utilizá-los de maneira coerente em suas produções textuais. As novas teorias são indicadas pelos currículos para serem trabalhadas na escola, mas na prática ainda não conseguiram solucionar muitos dos graves problemas relacionados à aprendizagem de Língua materna.

Alguns querem que o seu estudo seja abolido dos currículos escolares. Mas, segundo Vygotsky, “o estudo da gramática é de grande importância para o desenvolvimento mental da criança” (VYGOTSKY, 1989, p. 86). O linguista Mário Perini (2002) afirma que, muito embora o estudo da gramática seja muito importante para a formação das habilidades intelectuais, a escola não consegue desenvolver no aluno a autonomia do pensamento. Ou seja, faltam métodos e práticas aplicáveis e mais eficazes.

Atualmente, procura-se estudar Português através do texto, mas pode-se perguntar de que formas podemos utilizar melhor este recurso pedagógico? O que há de positivo e de negativo nas práticas tradicionais e modernas? A gramática tem lugar na escola? Este trabalho surgiu da necessidade de responder tais questionamentos.

Segundo Travalia (2009), tanto o ensino descritivo como o normativo podem ser utilizados em sala de aula, contanto que sejam redimensionados diferentemente do modo como tem sido o ensino de Língua. Mas a contradição de tudo isso é que as provas de concursos e vestibulares continuam exigindo que o aluno domine nomenclaturas, aspectos e convenções da norma culta, privilegiando aspectos estruturais do texto. Os professores que admitem ensinar gramática em sala sofrem muito preconceito dos colegas. A metodologia do ensino de Gramática em sala de aula é um dos maiores problemas enfrentados pelo professor de Língua Portuguesa em seu ofício diário. Acreditamos que é possível equilibrar as práticas tradicionais e as atuais, sem julgá-las inferiores ou superiores.

Ensinar Gramática é importante para garantir ao cidadão um maior acesso aos bens sociais, culturais e econômicos. A gramática

é uma valiosa ferramenta pedagógica que auxilia na interpretação, reflexão sobre os mais variados recursos linguísticos, produção de textos e na oralidade:

pedagogicamente, sugerimos que se considere a *gramática* como sendo o estudo das condições linguísticas da significação, que estão relacionadas a elementos como *para quem*, *como*, *por quê* e *quando* as expressões linguísticas significam o que significam, por causa da influência de fatores sociais, históricos, culturais e ideológicos (no sentido *lato* de como vemos os elementos do mundo, ou seja, nossa visão de mundo, inclusive nossas crenças) (TRAVAGLIA, 2014, s/p).

O ensino de gramática através da metodologia adequada e realizada de forma bem orientada é muito importante para desenvolver a competência comunicativa dos alunos, facilitando assim a aprendizagem efetiva de novos saberes. Como afirma Perini,

O estudo da gramática pode ser um instrumento para exercitar o raciocínio e a observação; pode dar a oportunidade de formular e testar hipóteses; e pode levar à descoberta de fatias dessa admirável e complexa estrutura que é a língua natural. O aluno pode sentir que está participando desse ato de descoberta, através de sua contribuição à discussão, ao argumento, à procura de novos exemplos e contra-exemplos cruciais para a testagem de uma hipótese dada (PERINI, 2002, p. 31).

Em sala de aula, a ordem é trabalhar através do gênero textual e analisar os recursos linguísticos que envolvem a sua produção e utilização. Mas, para que as características do gênero sejam aprendidas, é necessário ensinar gramática. É preciso saber os conceitos, os tipos, modos e tempos dos verbos, os contextos em que podem ser utilizadas determinadas classes de palavras, as regras de utilização das preposições, conjunções, e assim por diante, para poder produzir o gênero:

Na aula de gramática, começa-se pelo nível micro, das unidades menores, da palavra à frase, primeiramente por uma questão didática, porque essa progressão

organiza o trabalho apresentando unidades de mais fácil compreensão do aluno, e, segundo, por uma questão de coerência científica, já que a frase é a unidade da análise gramatical. Porém, a todo momento é possível sair desse nível e elaborar questões fonológicas, ortográficas, semânticas, enunciativas, discursivas com os alunos. (KLEIMAN, 2014, p. 148)

Segundo Kleiman (2014), o psicólogo russo Lev Vigotsky, um dos grandes estudiosos do desenvolvimento e da aprendizagem da criança, constatara que em seus estudos foi constatado que a gramática é muito importante para o desenvolvimento intelectual da criança. A partir dela, a criança consegue estabelecer novas relações, conceber novas estruturas, possibilitando a modificação do próprio conhecimento e entender o funcionamento da língua.

Ela sozinha não tornará o aluno um bom leitor e produtor de textos, mas contribuirá substancialmente para uma melhor reflexão e utilização dos recursos linguísticos necessários para a comunicação. A Língua é um instrumento de poder. Negar este conhecimento ao aluno é relegá-lo à margem social. Como afirma o linguista Americano Dwight Bolinger, a língua “é uma arma carregada. Saber usá-la é ter poder” (KLEIMAN, 2014, p. 9). Por outro lado, sabemos que ensinar a gramática do modo tradicional não é o caminho mais indicado para tornar o aluno leitor e produtor de textos, mas que é difícil transformar a teoria em prática.

O ensino de Gramática no Ensino Fundamental II

O ensino de gramática da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental apresenta algumas características específicas que se relacionam à organização dessa etapa da escolarização. Como exemplo, tem-se a escolha dos conteúdos convertidos em objetos de ensino, a progressão gradativa desses objetos nas séries do Ensino Fundamental e a maneira de abordar os conteúdos de forma lúdica e motivadora. A abordagem deve ser bem sistematizada para permitir que os estudantes consigam aprender os conceitos fundamentais que servirão de alicerce para estudos posteriores durante o Ensino Médio e Superior. A sequência didática é substancial para esta sistematização.

A “sequência didática consiste em uma organização global e progressiva do ensino e das aprendizagens, durante um período de

tempo, levando-se em consideração o gênero estudado e o ritmo de aprendizagem dos estudantes” (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 97). A sequência apresentada foi realizada no 8º ano do Ensino Fundamental B.

Neste trabalho defendemos a ideia de que ensinar gramática em sala é importante e que é possível fazer isso de uma forma dinâmica e participativa, que possibilite a reflexão, para buscar o sentido e a aplicação do conhecimento para tornar o aluno um bom leitor e produtor de textos.

Contexto escolar

A escola Mª Emilia Cantarelli foi escolhida devido à facilidade de acesso. Ela está situada nas proximidades de um bairro periférico da cidade de Belém do São Francisco – Sertão de Pernambuco. A escola conta com aproximadamente 900 alunos matriculados. Há alunos que moram na zona rural, nas ilhas, distritos e na zona urbana, requisitos importantes para a realização desta pesquisa.

As turmas escolhidas para a realização da investigação foram o oitavo ano A e B do período matutino. Cada turma é constituída por cerca de 35 alunos, com idades que variam entre 12 e 17 anos. A maioria dos alunos tem dificuldade de concentração, abstração e não consegue ficar em silêncio por muito tempo. O estudo da Língua pressupõe esses requisitos. A maioria deles também não estuda em casa, seja para realizar as tarefas em sala ou para se submeter a avaliações. Há muita resistência em realizar as atividades escolares, e os estudantes preferem usar o celular, ouvir músicas, conversar com os colegas ou passear pelos corredores na hora da aula. O clima de insatisfação acaba influenciando os alunos mais interessados. A aula, por vezes, torna-se uma algazarra, pois não se consegue ouvir a explicação do professor. Há batucadas na mesa, arremesso de bolinhas de papel e discussões entre os alunos. Nesse contexto, até os alunos mais participativos criam uma visão ruim sobre a escola.

A literatura de Cordel

A literatura de cordel representa a cultura popular. Ela já foi instrumento de alfabetização no passado e, muitas vezes, era a única fonte de leitura dos sertanejos. O seu traço característico da oralidade foi um grande instrumento nas práticas de letramento.

Segundo os estudos de Meyer (1980), várias pessoas aprenderam a ler e a escrever por meio dos folhetos de Cordel.

É pelo cordel que o nordestino registra a sua tradição, a sua cultura e os acontecimentos importantes. Segundo Rays, "os métodos de ensino têm que considerar em seus determinantes não só a realidade vital da escola (representado principalmente pelas figuras do educador e do educando), mas também a realidade sociocultural em que está inserida" (RAYS, 1996, p. 86). Mas a literatura de cordel ainda é vista por muitos como uma expressão de cultura inferior, e muitos professores de Português ainda se negam a trabalhar o cordel, com toda a sua amplitude e riqueza em sala de aula, por considerarem a sua linguagem errada, em vez de verem nela um estilo do gênero. Mesmo com a resistência e o preconceito referentes à utilização da literatura de cordel em sala de aula, a academia aos poucos está abrindo espaço para o estudo sobre a poesia popular e reconhecendo, ainda timidamente, a sua importância.

A poesia popular foi e continuará sendo uma fonte de informações preciosas, uma grande representação artística da cultura brasileira. Este trabalho parte da premissa de que é essencial respeitar e valorizar a cultura do outro, isso faz com que haja uma maior interação e interesse pelo conteúdo.

Algumas pessoas tendem a estigmatizar a literatura de cordel como algo retrógrado, inferior e primitivo. Mas ela representa para o povo nordestino a realidade do cotidiano, o seu universo cultural. Pode ir do mais simples ao culto com facilidade e abordar várias temáticas, é flexível, popular e narra histórias que transcendem gerações. É o espaço próprio para que o sertanejo expresse criativamente suas angústias, rituais, costumes, seus modos de ser, falar, pensar e agir. Esta arte é exposta através da musicalidade da viola e por meio de folhetos simples. Por meio das rimas, os conteúdos gramaticais podem ser apresentados aos alunos de uma forma leve e prática. A musicalidade do cordel desperta a atenção dos alunos e isso facilita a aprendizagem.

A imagem atrelada ao estudo das conjunções subordinativas é tida como algo difícil e enfadonho, porém entendemos que o problema não está no conteúdo gramatical, mas, sim, na didática utilizada.

O conhecimento sobre as relações de sentido estabelecidas pelas conjunções é um conteúdo essencial para a produção textual, para o encadeamento de ideias e para introduzir e ligar os elementos

textuais. O momento adequado para exercitar os conhecimentos gramaticais aprendidos em sala de aula é durante a produção e o aperfeiçoamento dos textos escritos. Ressaltamos, assim, o grande papel dos conectivos, pois, quando não há coesão, consequentemente este texto não terá coerência e não fará sentido ou não haverá uma continuidade na estrutura do texto, progressão textual, ou seja, a falta de paralelismo e de articulação acabam deixando o texto feio e as ideias truncadas. Isto acontece quando não sabemos utilizar adequadamente as conjunções. No método tradicional, o professor trabalha de forma mecânica e sem levar em conta o uso da língua. Nesse sentido,

Mais importante do que analisar períodos, dividindo-os em orações e atribuindo a cada uma delas um rótulo determinado, é desenvolver no aluno a capacidade de ver no texto as diferentes unidades linguísticas em relacionamento, procurando compreender de que modo elas se ligam umas às outras, os papéis que desempenham e os sentidos que são assim produzidos no texto. (CAMPOS, 2014, p. 165)

Metodologia de Pesquisa

O estudo foi realizado durante as aulas de Língua Portuguesa e o conteúdo escolhido para a análise consta no currículo do estado de Pernambuco, chamado de OTM's (Orientações teórico-metodológicas).

A metodologia de pesquisa utilizada foi a pesquisa-ação. Este método une a teoria à prática. Através dela, o professor pode, durante o desenvolvimento de sua pesquisa, intervir em sua própria realidade de sala de aula, transformando as turmas em que leciona em objetos de pesquisa. Utilizamos, também, para realizar este trabalho, uma técnica de estudo denominada por nós método semântico-associativo. Ele consiste em utilizar o conhecimento prévio do aluno para alicerçar novos saberes, associando o sentido estabelecido pelas conjunções às letras iniciais de suas nomenclaturas, que estarão contidas em palavras ou frases que sejam significativas para o aluno ou façam parte do seu cotidiano. Como o nome das conjunções subordinativas está diretamente relacionado à relação de sentido que estabelecem, os alunos, então, conseguem relacionar o nome da conjunção ao sentido que expressam. Ao lembrarem-se da

palavra, buscam, na memória, quais contextos semânticos no quais a conjunção poderia ser utilizada. Então, quando os estudantes, por ventura, necessitarem desse conhecimento, eles poderão acessá-lo na memória e lembrar-se do signo linguístico (Significante = Letra inicial /palavra ou frase + significado = relação semântica estabelecida pela conjunção).

As atividades de aplicação do projeto de intervenção seguiram as seguintes etapas:

- Apresentação do objetivo da atividade;
- Resgate do conhecimento prévio sobre o sentido das palavras apresentadas;
- Análise das hipóteses e das questões norteadoras através da interação;

- O que é impor uma condição? Respostas: É por um empecilho, barreira, imposição de condições..
- O que é estar em conformidade? Respostas: É estar de acordo, em concordância, harmonia...
- O que é dar uma concessão? Respostas: Dar permissão, autorizar, conceder, abrir exceção...
- O que é uma proporção? Respostas: Equilibrar, enquanto uma coisa aumenta a outra diminui...
- O que é uma finalidade? Respostas: objetivo, fim, meta, alvo, propósito, destino...
- Como se faz uma comparação? Respostas: ação de comparar, confronto, paralelo, relacionar...
- Qual o sinônimo de tempo? Respostas: período, momento, fase, etapa, data...
- Qual a relação existente entre a causa e a consequência? Respostas: Causa – aquilo que provoca o fato, motivo... e Consecutiva: resultado, consequência, efeito...

- Associação dos nomes das conjunções, de acordo com a NGB (Nomenclatura Gramatical Brasileira), aos seus sentidos através das rimas do cordel;
- Visualização e fixação das iniciais das palavras para criar imagens mentais. Chamando a atenção para o fato de que existem 6 conjunções iniciadas com a letra C e as 3 restantes possuem inicial F, T, P.

C C C C C C F T P

- Escolha de frases ou palavras-chave que contivessem a letra inicial das conjunções. Estas deveriam estar relacionadas ao contexto em que os alunos estão inseridos. Algumas palavras formadas foram: **PaTiFe** e **PalaFiTa**. Outros formaram frases como: **Fim de TemPo**, **Tem Pão Frito**, **Tinha Pouco Feijão**, **Triste Porco Feio** e o palavrão **Filho da PuTa**¹.

Este método fez com que o conteúdo fosse aprendido mais facilmente, pois apelava para componentes já conhecidos pelo aluno e, portanto, mais facilmente passíveis de serem lembrados. Desta forma, o conteúdo novo foi atrelado a conhecimentos anteriores, havendo a maior possibilidade de não ser esquecido com o tempo.

- Sondagem sobre o conceito do termo *subordinado* e explicação sobre ele:

- Você tem um empregado cujas ações dependem de suas ordens, certo? Então ele é o seu subordinado.
Outro Exemplo: - Você depende de seus pais para sobreviver, então você é subordinado aos seus pais. Ser subordinado é depender de algo ou alguém.

- Sondagem dos conhecimentos prévios sobre as conjunções subordinadas adverbiais através de alguns questionamentos como:
- Distribuição dos cordéis impressos para os alunos com o seguinte texto:

1 Palavrão muito utilizado pelos alunos no sentido pejorativo. É sinônimo de termos ou expressões, como: desgraçado, sacana, canalha, filho de uma égua ou político brasileiro.

Cordel sobre conjunções subordinativas adverbiais

PORQUE a causa indica Com valor adverbial Introduzindo a oração É o motivo original Tem no nome uma dica A conjunção Causal SE tem uma condição Que te faz bem ou mal Limitando sua ação Por motivo ocasional Indica imposição Conjunção condicional Expressando a consequência Resultado da iniciativa TANTO QUE é a sequência De uma ação sucessiva Resultado da ocorrência Chamará consecutiva	COMO há comparação De uma forma seletiva Entre os termos da oração Análise avaliativa Tem por definição Conjunção comparativa EMBORA inicie a oração De uma forma persuasiva Indica a concessão Uma ação permissiva Admite a exceção Conjunção concessiva Mostrando a concordância CONFORME a expectativa Não mostra a discordância Em relação à iniciativa Aceita a circunstância Conjunção conformativa	Expressando a alteração Em dois fatos por igual Indica a PROPORÇÃO simultânea e gradual Entre termos da oração Conjunção proporcional QUANDO indica tempo Em relação à principal Data do acontecimento Um período ocasional Expressando o momento Conjunção temporal Mostra intencionalidade Do sonho para o real Realizando a vontade A FIM DE um ideal Ao indicar finalidade Será chamada de Final <i>Autora: Ana Valéria Ubaldo da Silva</i>

- 1ª leitura do cordel realizada pelas professoras P1² e P2³ com um fundo musical de viola;
- 2ª leitura e canto realizado com a participação dos alunos;
- Análise dos aspectos semânticos das conjunções presentes nos versos do cordel;
- Observação das sextilhas⁴. Segundo Marinho, esse é “o tipo de estrofe mais usado no folheto e na cantoria” (MARINHO, 2012, p. 26).
- Observação das rimas intercaladas (ABAB) do texto;
- Realização da atividade 1, que consistia em preencher a tabela a partir das informações contidas no cordel;
- Análise das conjunções principais de cada tipo de oração subordinada;

2 Ana Valéria Ubaldo da Silva, mestranda do PROFLETRAS da UFRPE-UAG, professora regente de Língua Portuguesa do oitavo ano A da Escola M^a Emília Cantarelli na cidade de Belém do São Francisco-PE;

3 Ginete Nunes, mestranda do PROFLETRAS da UFRPE-UAG, professora convidada, residente na cidade de Araripina-PE;

4 Sextilha é uma estrofe com seis versos que traz rimas no 2º, 4º e 6º versos.

- Explicção oral sobre a possibilidade de a conjunção principal poder substituir as demais; Como exemplo, tem-se a conjunção subordinativa causal *PORQUE*, independentemente da conjunção expressa na frase, como: **que, como (= porque, no início da frase), pois que, visto que, uma vez que, porquanto, já que, desde que. Quando elas indicarem o** sentido de causa e motivo, podem ser substituídas pelo *PORQUE* e manter o mesmo sentido. Assim, o aluno conseguirá identificar que a oração tem valor subordinativo causal.

Sigla	Nomenclatura	Relação de Sentido	Principais Conjunções	Emprego na Oração
C	AUSAL	CAUSA	porque	
C	ONDICIONAL	CONDIÇÃO	se	
C	ONSECUTIVA	CONSEQUÊNCIA	que (precedido de tal, tanto, tão tamanho)	
C	OMPARATIVA	COMPARAÇÃO	como	
C	ONCESSIVA	CONCESSÃO	embora	
C	ONFORMATIVA	CONFORMIDADE	conforme	
P	ROPORCIONAL	PROPORÇÃO	à proporção que	
T	EMPORAL	TEMPO	quando	
F	INAL	FINALIDADE	a fim de que	

- Realização da atividade 2, que consistia em ler o texto e completar os espaços com os conectivos, de acordo com a relação de sentido estabelecida pelo contexto. O texto continha um diferencial, que era o nome dos alunos. Isto chamou sua atenção. Como afirma Marinho, “A aproximação com o universo dos leitores é um recurso usado também pelos contadores de histórias, que envolvem a plateia substituindo os nomes das personagens pelos que estão presentes” (MARINHO, 2012, p. 38).

A turma do oitavo ano

José tirava nota baixa, mas estudou **tanto que**(**consequência**) passou na prova. **Embora**(**concessão**) ele quisesse se divertir com seu amigo **Davi**, durante o feriado, ele preferiu investir nos estudos e ir estudar na casa de **Álvaro**. **Joãozinho** é um menino que tem a letra **mais** bonita **do que**(**comparação**) todos os meninos da sala. Era um ótimo aluno e **à medida que**(**proporcional**) o tempo passava, ficava cada vez mais esperto. Eu falei com ele um dia desses, **quando**(**tempo**) ele iria participar da vaquejada perto da casa de **Anni**. **Raquel** tirou nota baixa em Português, **porque**(**causa**) sempre ficava conversando com **Bárbara** durante a aula. Ela não se esforçou o suficiente **para que**(**finalidade**) pudesse ser aprovada e não agiu **conforme**(**conformidade**) o estatuto dos alunos. **Se**(**condição**) Raquel se empenhar mais neste bimestre, conseguirá passar de ano e ficar de férias mais cedo.

C C C C C C F T P

- Realização de uma avaliação escrita para avaliar a aprendizagem do aluno sobre os sentidos estabelecidos pelas conjunções em cada contexto situacional;

Método tradicional

Na turma do oitavo ano A o método empregado pelo professor para expor o conteúdo foi o método tradicional com a apostila e explicação oral como no fragmento exposto abaixo:

AS ORAÇÕES ADVERBIAIS E SUAS CIRCUNSTÂNCIAS

As orações subordinadas adverbiais são classificadas de acordo com a conjunção ou locução conjuntiva que as introduz, expressando as seguintes circunstâncias: **causas, comparação, conformidade, consequência, concessão, condição, finalidade, proporcionalidade e tempo**.

1 - **Causal** - Indica a causa da ação expressa pelo verbo da oração principal. Neste sentido, uma ação provoca um determinado efeito.

CONECTIVOS - **porque, como, devido a, pois que, uma vez que, visto que ou visto como, já que, porquanto, dado que, por isso que etc.**

Já que ninguém apresentou discordância, o projeto será aprovado.

Como não havia mais solução, o caso foi encerrado.

- Realização de uma avaliação escrita;

Análise de dados

Para a coleta de dados foram utilizados um questionário semiestruturado e a observação dos investigadores/professores em sala de aula. Na turma do oitavo B, foi utilizado o método semântico-associativo sugerido neste trabalho, e na turma A foi utilizado o método tradicional.

De acordo com a pesquisa realizada com os alunos do 8º ano B, através da aplicação de um questionário entregue logo após a realização das atividades da pesquisa: 82% declararam que conseguiram entender o conteúdo, 89% consideraram o conteúdo fácil, 11% acharam o conteúdo difícil, 53% gostaram do conteúdo por causa do cordel e 65% conseguiram relacionar os sentidos durante o exercício escrito, acertando grande parte das questões.

De acordo com a pesquisa realizada com os alunos do 8º ano A: 22% declararam que conseguiram entender o conteúdo, 29% acharam o conteúdo fácil, 71% acharam o conteúdo difícil e 25% conseguiram relacionar os sentidos durante o exercício escrito acertando grande parte das questões. Ainda segundo a pesquisa, 72% dos alunos do oitavo B disseram achar o conteúdo "legal", enquanto que 75% do oitavo A afirmaram que o conteúdo era "chato" e "enfadonho".

Foram aplicadas avaliações semelhantes para ambas as turmas, enquanto 74% da turma B conseguiram notas acima da média de aprovação (6,0, no estado de Pernambuco), no oitavo A apenas 33% dos alunos conseguiram alcançar a média. Durante a aplicação da prova a maioria dos alunos do oitavo B fez a avaliação de forma calma, consciente e ativa, enquanto no oitavo A havia reclamações o tempo todo por parte dos alunos, solicitações para poder responder a prova com consulta à apostila e duas alunas foram surpreendidas tentando colar as repostas dos alunos ao lado.

Considerações finais

Com as atividades apresentadas, nosso objetivo não foi indicar receitas que solucionarão todos os problemas de aprendizagem do aluno, mas, sim, partilhar uma experiência exitosa que pode ser utilizada por todos os professores em suas salas de aula, respeitando-se a heterogeneidade das turmas, e servir como um ponto de partida para estudos posteriores. Não significa, pois, que nenhuma

aula expositiva seja adequada, mas que existem outros métodos e sequências didáticas que podem ser aplicados em sala de aula de modo exitoso.

Chegamos à conclusão de que o método semântico-associativo conseguiu fazer com que os alunos do oitavo B demonstrassem mais interesse pelo conteúdo e participassem mais ativamente das atividades em comparação aos alunos do oitavo ano A, com os quais o método tradicional foi utilizado. Os alunos do oitavo ano B, ao final das atividades, consideraram o conteúdo fácil e objetivo, conseguiram identificar os conectivos e relacionar os seus sentidos de acordo com determinados contextos, entenderam a relação de dependência estabelecida entre as orações, e assimilaram que, portanto, “uma oração depende da outra”, por isso será uma oração subordinada. Ou seja, é possível mudar a imagem da gramática em sala de aula a partir da aplicação de outros métodos. Acreditamos também que uma das causas do êxito deste trabalho foi a professora regente se dispor a ouvir seus alunos, identificar suas necessidades e buscar formas de intervir no problema.

Referências

CAMPOS, E. P. **Por um novo ensino de gramática**: orientações didáticas e sugestões de atividades. Goiânia: Cânone Editorial, 2014.

CASCUDO, L. C. **Literatura Oral no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Global, 2016.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Galís S. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Concepções de linguagem e ensino de português**. In: **O texto na sala de aula**: leitura e produção. 2. ed. Cascavel: Assoeste, 1984.

KLEIMAN, A.; SEPULVEDA, C. **Oficina de gramática**: metalinguagem para principiantes. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

MARINHO, A. C.; PINHEIRO, H. **O cordel no cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2012.

MAXADO, F. **O que é literatura de cordel?** Rio de Janeiro: Codecri, 1980.

MELO, G. C. **Gramática fundamental da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1978.

MEYER, M. **Literatura de cordel**. São Paulo: Abril Educação, 1980.

PERINI, M. A. **Gramática descritiva do português**. São Paulo: Ática, 2002.

ROJO, R. **Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao trivium?**, 2005.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Gramática. In: FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores, Belo Horizonte: EDUFMG, 2014. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/gramatica>>. Acesso em 20 de Set de 2015

_____. **Gramática ensino plural**. São Paulo: Cortez, 2007.

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

ORTOGRAFIA & GAMIFICAÇÃO: APRENDA BRINCANDO

Ana Carolina Costa Oliveira (IFPB)
Jamyllle Rebouças Ouverney-King (IFPB)
Maria das Graças A. Castro (IFPB)

Resumo

As novas tecnologias têm disponibilizado uma vasta gama de dispositivos associáveis ao ensino e à aprendizagem. Um deles é o *smartphone*. Com um celular inteligente os alunos do século XXI podem assistir aulas, executar tarefas de aula ou de casa, tirar dúvidas com o professor em tempo real em qualquer lugar que estiverem. Os celulares também disponibilizam jogos e os mesmos podem ser usados como dispositivos móveis de ensino e aprendizagem, o *mobile learning* (LEITE, 2014; HIGUCHI, 2011), em sala de aula, por meio da gamificação (FADEL *et al.*, 2014 e VIANNA *et al.*, 2013). Apresentamos aqui relatos de experiências de duas alunas bolsistas do PIBICT sobre a aplicação, em uma aula de língua portuguesa para o curso superior em Ciências da Computação, do jogo SOLETRANDO e do aplicativo SOLETRANDOMOB enquanto ferramenta de ensino e consolidação de práticas vocabulares e ortográficas. Os relatos apresentam as vivências docentes, suas análises e críticas em um processo contínuo de reflexão sobre as práticas pedagógicas. Concluímos que a execução e o compartilhamento dos relatos, entre as pesquisadoras, possibilitou otimizar a formação docente, avaliar os usos dos mecanismos de aprendizagem, remover aqueles que não mostraram sucesso, e inserir outros inspirados no feedback dos alunos.

Palavras-chave: *mobile learning*; gamificação; língua portuguesa

1. Apresentação

Na atualidade percebe-se que as Tecnologias da Informação e Comunicação Móveis e Sem Fio (TIMs) estão cada vez mais presentes nas atividades cotidianas, sendo o ambiente escolar um dos espaços que possibilitam uma aproximação dos alunos e professores com a tecnologia.

Estas novas tecnologias têm disponibilizado uma vasta gama de dispositivos associáveis ao ensino e à aprendizagem. Um deles é o *smartphone* (telefones com acesso a redes sociais e internet que também disponibilizam aplicativos, estes funcionam como programas de computador no dispositivo móvel). Com um celular inteligente os alunos do século XXI podem assistir às aulas, executar tarefas de aula ou de casa, tirar dúvidas com o professor em tempo real a qualquer hora e em qualquer lugar em que estiverem.

A utilização dos *smartphones* no ambiente escolar tem se tornado uma prática frequente na tentativa de dinamizar e tornar mais eficiente a metodologia de ensino atual, especialmente na Língua Portuguesa, com a aplicação da metodologia de gamificação e de recursos midiáticos, com os quais é possível o aluno aprender com mobilidade determinado conteúdo, o chamado *mobile learning* – *m-learning*.

Os principais fatores que proporcionaram essa mudança social no processo de ensino-aprendizagem são o tempo, o espaço, a globalização e os avanços tecnológicos. Diferentemente do que ocorre no ensino presencial, um novo cenário foi criado a exemplo da “ausência física de um professor”, do estilo de comunicação e das formas em que as aulas são ministradas presencial ou virtualmente (USTULIN, 2015). O aprendizado com mobilidade estimula o alunado a lançar mão da sua autonomia para aprender por conta própria, pois muitos destes alunos precisam estudar e trabalhar ao mesmo tempo. Estudar hoje não é privilégio apenas de quem pode frequentar uma sala de aula, tanto que é possível estudar dentro de um ônibus, de um avião, em uma fila de banco, entre outros ambientes que não o de uma sala de aula física como conhecemos, com mesas, cadeiras, quadros, etc.

Schuhmacher *et. al* (2012) alertam sobre o uso inadequado das tecnologias que podem prejudicar o rendimento dos alunos. Não obstante, ressaltamos que quando utilizados com objetivos educacionais, as tecnologias são capazes de promover a interação

e auxiliar no processo de ensino e aprendizagem. Também é interessante ressaltar a possibilidade de agregar a essa mobilidade o conhecimento pedagógico por meio de ferramentas que auxiliem o alunado fora da sala de aula e na busca do exercício de motivação para adquirir determinado conhecimento.

Um grande atrativo para esses alunos do século XXI são os jogos eletrônicos. Assim, torna-se cada vez mais real e cotidiano o uso adequado da tecnologia e, particularmente, da inserção dos jogos educacionais no meio escolar e, porque não, na vida pessoal daquele que estuda. Afinal, nada parece mais atrativo do que a noção de 'aprender brincando'.

Contudo, é necessário gerenciar de forma linear a atratividade, de modo que esta utilize estratégias lúdicas tendo como ferramenta de auxílio ao processo ensino- aprendizagem o jogo. Nesse sentido, temos então um ensino a partir da gamificação, visto que ela promove a motivação e o engajamento em diferentes cenários de aprendizagem e em diferentes contextos situacionais. Pode-se afirmar, portanto, que o uso dos jogos educacionais interage cada vez mais com as distintas narrativas, que saltam nas telas dos *smartphones* e *tablets* favorecendo a emergência de novos paradigmas educacionais. Assim, o objetivo deste artigo é relatar as experiências de duas alunas bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica e Tecnológica (PIBICT) sobre a aplicação, em uma aula de língua portuguesa para o curso superior em Ciências da Computação, do jogo SOLETRANDO¹ e do aplicativo SOLETRANDOMOB enquanto ferramenta de ensino e consolidação de práticas vocabulares e ortográficas.

2. A pesquisa

Como forma de evidenciar a natureza do estudo, pontua-se que esta pesquisa tem caráter descritivo. A amostra escolhida foi a não-probabilística e intencional, uma vez que se pesquisou um grupo de 38 alunos de uma turma do curso de Ciências da Computação, com faixa etária de 16 a 45 anos, sendo 4 do sexo feminino e 34

1 O Soletrando surgiu da ideia de se criar um SE portátil desenvolvido para *smartphone*, que teve como inspiração o quadro Soletrando, do programa *Caldeirão do Huck*, exibido pela TV Globo aos sábados à tarde nos últimos oito anos, desde 2006.

do masculino, os alunos apresentam conhecimento a nível médio de ortografia. Foram realizadas quatro aulas sobre o uso e a aplicação do jogo SOLETRANDO e do aplicativo SOLETRANDOMOB para a aprendizagem ortográfica, no período entre abril e junho de 2015.

Utilizamos como sustentáculo teórico as reflexões de Bortoni-Ricardo (2004) sobre a ampliação do conhecimento ortográfico de forma lúdica e interativa, juntamente com Leite (2014) e Higuchi (2011) acerca do *m-learning*. Na sequência, o mecanismo da gamificação é visto a partir de Fadel *et al.* (2014) e Vianna *et al.* (2013).

Utilizaram-se as seguintes técnicas de coleta de dados: diários reflexivos e observação direta. Também usamos a prática gamificada para a abordagem sobre ortografia na língua portuguesa a partir de relatos de experiências de duas alunas bolsistas do PIBICT sobre a aplicação, em uma aula de língua portuguesa para o curso superior em Ciências da Computação:

- i. para apresentar o jogo "SOLETRANDO" enquanto ferramenta de ensino e consolidação de práticas vocabulares e ortográficas; e
- ii. para identificar as vantagens através do conhecimento sobre ortografia, um campo de ensino da língua vernácula que pode apresentar certa resistência por partes do corpo discente.

Para a análise do material coletado foram abordadas: a) a realização da técnica de observação direta no comportamento e desempenho ortográfico durante a participação dos alunos no jogo "SOLETRANDO" no ambiente escolar; b) a leitura reflexiva dos diários de pesquisa por meio da análise, comparação, diferenciação e julgamento das ideias contidas nos diários das duas alunas PIBICT, visto que os diários foram de grande importância para elaboração deste artigo, pois a pesquisa se utilizou deles para elaboração da discussão do artigo.

3. Tecnologias e o uso para a aprendizagem

3.1. Mobile Learning

As tecnologias contemporâneas fazem surgir uma nova modalidade de ensino através dos dispositivos computacionais móveis: *tablets*, *smartphones*, celulares, *Personal Digital Assistant* (PDAs), *PlayStation Portable* (PSPs), *netbooks*, entre outros.

Higuchi (2011) menciona que os dispositivos móveis fazem parte das formas atuais de comunicação e têm sido incorporados por diferentes setores da sociedade, em um processo contínuo de adaptação entre tecnologia e sociedade. Diante disso, tais dispositivos não podem ficar fora das questões educacionais. A introdução da computação móvel no processo de ensino, como forma de auxiliar a aprendizagem dos mais diversos conteúdos, tornou-se uma prática a partir do método *m-learning*.

Na definição de Higuchi (2011), *m-learning* é a possibilidade de se criar situações de aprendizagem usando os dispositivos móveis e tirando partido da permanente conectividade facultada pelas redes sem fios. Leite (2014) adiciona que o *m-learning* pode ser ampliado para qualquer tipo de aprendizagem que ocorre quando o estudante não está em um local estático e estipulado. Para ilustrar, podemos citar o exemplo da academia de ginástica, em que o estudante poderá estar na esteira e escutando uma aula de inglês, simultaneamente, ou no momento em que a aprendizagem acontece quando o estudante 'tira' vantagem das oportunidades oferecidas por tecnologias móveis, a exemplo da educação a distância.

Para este estudo, o dispositivo móvel utilizado foi o *smartphone*, ferramenta tecnológica de auxílio ao processo de ensino-aprendizagem, pois é um celular com possibilidades avançadas de uso, incluindo programas executados em um sistema operacional, cuja denominação toma diferente nomenclatura passando a se chamar aplicativo (*application*), e sua abreviatura, advinda do vocábulo em inglês, compõe a sigla já notoriamente conhecida como *app*.

Como já citado, nosso objetivo, ao escrever esse artigo, é relatar nossas experiências vivenciadas em práticas pedagógicas, utilizando como método educacional o *m-learning*. Tivemos como motivação a falta de interesse de alguns alunos, a necessidade da prática da escrita correta. Sendo assim, se faz necessário apresentar nossas percepções obtidas através de observações e estudos reflexivos dos diários de pesquisa realizados durante e após as aulas que tiveram como foco o uso do jogo e da prática gamificadora. A seguir, iniciamos com o primeiro relato.

Relato de Ana Carolina:

De acordo com o que foi observado e discutido nos estudos reflexivos, é possível concordar plenamente que

o ensino atual está passando por um grande processo de mudança com o advento da mobilidade gerada pelos dispositivos móveis, nesta pesquisa utilizamos os *smartphones*, que ocasionaram uma transformação no ambiente educacional. Esta mobilidade vem gerando novas formas de disseminação do conhecimento, tendo em vista que o *m-learning* vem auxiliando o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula, na nossa pesquisa visualizando o maior interesse dos alunos em aprender a ortografia em conjunto com o seu melhor amigo, 'o *smarthfone*', isso foi perceptivo em todas as aulas em que utilizamos o SOLETRANDO.

Relato de Maria das Graças:

A aplicação de práticas pedagógicas, através de aplicativos educacionais, no ambiente escolar, nos proporcionou uma dinâmica bem mais participativa e interativa. Percebemos que por meio da tecnologia, utilizando o método *m-learning*, as aulas tornaram-se mais atrativas, fazendo com que os alunos ficassem mais atentos ao conteúdo ministrado na aula, e assim instigando o alunado a um maior desempenho escolar. Observamos que os dispositivos móveis, nesse caso, em especial, o *smartphone*, provocaram a interatividade entre os alunos e, entre alunos e professor, o que é de suma importância no processo de ensino aprendizagem, já que nos dias atuais a individualidade atrapalha a aproximação entre aluno e professor. Sabemos que a tecnologia promove essa individualidade, no entanto, a aprendizagem com mobilidade, por meio da tecnologia, auxilia a aproximação dos alunos em relação à busca pelo aprendizado em grupo, possibilitando a turma aprender usando seu celular, através do SOLETRANDOMOB.

Podemos perceber que os relatos retratam uma satisfação ao aplicar uma prática pedagógica que se expande cada vez mais rápido no meio educacional. Com a exposição das experiências vivenciadas pelas alunas-professoras, notam-se as vantagens da utilização de um SE como método educacional na otimização do processo de ensino e aprendizagem.

3.2. Gamificação

Nos últimos anos, estudiosos na área de *game design* de diversas partes do mundo têm se dedicado a aplicar princípios de jogos em áreas como comunicação, saúde, educação, políticas, para citar algumas. Por conseguinte, os jogos vêm atraindo muitos olhares e sendo usados para diversos fins, impulsionando a expansão da gamificação como metodologia de ensino contemporânea.

Segundo Vianna *et al.* (2013), a gamificação “corresponde ao uso de mecanismos de jogos orientados ao objetivo de resolver problemas práticos ou de despertar engajamento entre públicos específicos” (VIANNA *et al.*, 2013, p. 01). Para Fadel *et al.* (2014), ela constitui a mecânica dos *games* em cenários *non games*, criando um espaço de aprendizagem por meio de desafio, do prazer e do entretenimento.

Na educação e nos campos de pesquisa pedagógica, a nomenclatura ‘gamificação’ é recente. No entanto, percebemos que na prática vem sendo usada há bastante tempo. Por exemplo, uma criança participava de um ditado e podia ter seu trabalho reconhecido com adesivos ou desenhos de coraçoezinhos como recompensa; ou ainda com palavras de incentivo – a exemplo de ‘parabéns’, ‘ótimo’, ‘excelente’, entre outros adjetivos que motivassem a continuação da boa prática e mostrassem que o desenvolvimento foi profícuo. Consequentemente, e com o passar dos anos, estas atividades iam ganhando novos níveis de dificuldade por meio da adição de palavras mais complexas ou que demandassem maior atenção ortográfica.

Os mesmos costumes e aplicações são feitos em jogos educacionais tecnológicos. Ao término de cada atividade, o usuário pode visualizar a sua pontuação (o *score*), recebe imagens ou palavras de fundo motivador e que estimulem o usuário a continuar a prática do jogo. No SOLETRANDO, por exemplo, temos como motivação uma mensagem em que o participante é parabenizado como a imagem que mostra um dicionário ambulante e a apresentação visual do personagem escolhido com uma beca e um dicionário de fundo (Figura 1). Nesse sentido, observamos que a analogia entre o personagem que veste uma beca e o sucesso do usuário (também personagem) promove satisfação e motivação na continuidade da prática lúdica e gamificada.

Figura 1: Mensagem de motivação.



Fonte: Print Screen do aplicativo do SOLETRANDO

Nesse sentido, entendemos o SOLETRANDOMOB como um objeto de aprendizagem da ortografia da língua portuguesa falada no Brasil, pois tem a função didática de: incentivar o aluno sobre o conhecimento da escrita de determinada palavra; mostrar a palavra em uma sentença, contextualizando-a; corrigir as palavras, caso haja algum engano e demonstrar a versão apropriada, os dois últimos considerados aspectos pedagógicos essenciais para a fixação e compreensão ortográfica e semântica em contextos de situação.

Ainda para Fadel *et al.* (2014), a gamificação nasce como uma possibilidade de ligar a escola ao universo dos jovens com o objetivo de auxiliar o processo de ensino-aprendizagem, por meio de práticas como sistemas de “ranqueamento” – posição de classificação do jogador no jogo – e fornecimento de recompensas –, premiações como uma nova chance de continuar no jogo, passagem de nível e bônus. Além disso, ao invés de objetivar, exclusivamente, o nível de aprendizado do conhecimento por meio das notas, podemos aguçar o cognitivo e o emocional dos alunos ao utilizar os mecanismos dos jogos, o entusiasmo e o envolvimento que os mesmos proporcionam aos participantes.

Podemos destacar a partir dos relatos a seguir como a gamificação gera uma nova motivação no ambiente de ensino-aprendizagem.

Relato de Ana Carolina:

A partir das observações no ambiente em estudo, foi identificado um maior entusiasmo dos alunos da disciplina Leitura e Produção Textual do curso de Ciências da Computação. Para muitos deles essa disciplina é considerada um 'tamborete²', mas com o uso da gamificação uma disputa se iniciou na sala de aula entre eles de quem seria o melhor soletrador, e com isso alcançar a premiação máxima e o respeito da turma. Tendo em vista que para a aquisição da premiação eles teriam que utilizar o SOLETRANDOMOB em casa, e se preparar para a próxima disputa. Gerando assim, um maior interesse em aprender as regras ortográficas e até mesmo o funcionamento da aplicação. Muitos alunos relataram que o aplicativo tinha alguns problemas como travamento, palavras avaliadas diferentes das soletradas gerando consequentemente um desinteresse em sua utilização. Vale salientar que no período de observação houve uma atualização da aplicação e um melhoramento dos problemas relatados.

Relato de Maria das Graças:

Com a utilização da gamificação no ambiente escolar, percebemos uma ampla curiosidade dos alunos em relação ao assunto abordado em sala de aula, pois os games (jogos) despertam o interesse dos jovens. Os discentes participavam das 'disputas' organizadas na classe, demonstrando uma satisfação por estarem 'brincando' e ao mesmo tempo treinando seus conhecimentos ortográficos, através de um jogo educativo. A dinâmica da gamificação tornava as aulas mais produtivas e, com isso, foi possível atrair todo o alunado para um só objetivo, treinar a ortografia com a utilização aplicativo educacional, pois, em outras ocasiões, uns e outros ficavam dispersos atrapalhando a concentração da turma. Assim, percebemos que o uso dos games em práticas educacionais proporcionam uma nova forma de dinamizar o processo de ensino-aprendizagem, no sentido de poder atrair o alunado para um aprendizado prazeroso.

2 Disciplinas eletivas ou optativas são aquelas oferecidas pelo curso que não são obrigatórias, mas complementam o seu aprendizado.

Desta forma, procuramos demonstrar, por meio dos relatos, que a gamificação enquanto ferramenta auxiliadora no processo de ensino-aprendizagem torna o ambiente escolar um espaço que pode ser bem desejado pelos estudantes, até mesmo por aqueles menos interessados no conteúdo aplicado. A curiosidade dos alunos em relação ao aprendizado por meio dos jogos educacionais funcionou como fator motivacional, gerando assim uma satisfação em aprender através da brincadeira. Incentivando, assim, esses alunos a participarem da aula com mais interesse pelo assunto ministrado, além de inibir o uso dos seus aparelhos celulares com assuntos fora do contexto escolar. Consequentemente, os alunos que se destacaram na brincadeira ganharam o respeito da turma e até premiações em campeonatos de soletração realizados na disciplina.

3.3. Ortografia

Apresentaremos uma breve discussão sobre a Ortografia na visão de Bortoni-Ricardo em relação a “erros ortográficos”. Diante da ênfase nas análises de erros de ortografia, uma questão que se apresenta é: por que falar em erros na escrita quando evitamos enfatizar erros na oralidade? (BORTONI-RICARDO, 2004). A linguista ainda postula: “O que a sociedade tacha de erro na fala das pessoas a Sociolinguística considera tão-somente uma questão de inadequação da forma utilizada às perspectivas do ouvinte” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 3). Nesse sentido, salientamos que o foco da nossa pesquisa é agregar investigação e conhecimento aos estudos voltados para as contribuições que a tecnologia, por meio da gamificação, pode trazer às práticas pedagógicas em sala de aula. Desta forma, os “erros ortográficos” não estão em evidência nesse estudo e nem tão pouco os métodos de ensino tradicionais. Nossa intenção é demonstrar, através dessa investigação crítico-reflexiva, que é possível associar os elementos tecnológicos, por meio de jogos eletrônicos educacionais, a uma nova forma de prática docente.

Utilizamos o jogo SOLETRANDO e o aplicativo SOLETRANDOMOB por questão de opção conveniente no momento, isso não significa que estamos impondo aos alunos a escrita correta das palavras, e sim, procuramos incentivar nossos alunos a treinarem a ortografia, por meio da gamificação, dando vez ao lúdico no aprendizado escolar, o que torna a prática prazerosa. Assim, o aluno aprende

a escrita de palavras conhecidas do seu cotidiano e também das desconhecidas, ampliando seu vocabulário com muito mais entusiasmo, envolvimento e interação.

De acordo com Bortoni-Ricardo:

Dominar bem as regras de ortografia é um trabalho para toda a trajetória escolar e, quem sabe, para toda a vida do indivíduo. As pedagogias contemporâneas também nos têm ensinado que a aprendizagem da ortografia é, antes de tudo, um trabalho criativo. Quando vai escrever o aluno reflete sobre o que está fazendo e vai buscar subsídios na sua língua oral e nos conhecimentos que está adquirindo sobre a estrutura da língua escrita para construir hipóteses sobre a forma correta de se escrever (BORTONI-RICADO, 2004, p. 01).

Um aluno que participou da pesquisa faz referências à palavra “ignóbil”, vocábulo que não é muito comum em nosso cotidiano. Entretanto, na aula em que foi utilizado o jogo SOLETRANDO, os alunos a escutaram pela primeira vez, e por não terem conhecimento do significado da palavra, solicitaram a dica que apresenta o que significa o termo e seu uso é visualizado por meio de uma frase que o exemplifica. Diante disso, os alunos aprenderam que ‘ignóbil’ significa ‘sem nobreza, objeto vil desprezível’. O que provocou um debate acompanhado de curiosidades instrutivas, entre os alunos, em relação às próximas palavras apresentadas pelo jogo educacional. Assim, fica evidente o papel enriquecedor da tecnologia em sala de aula ao unir aprendizagem e brincadeira, motivando o aprendiz na busca do conhecimento e da expansão vocabular.

Relato de Ana Carolina:

Em relação à ortografia foi possível perceber que muitos alunos têm dificuldade em palavras que possuem as pronúncias semelhantes, por exemplo, as palavras com “S” que tem o som de “Z”, pois durante as aulas em que nós utilizamos o jogo em sala de aula, aproximadamente 30% dos alunos que brincaram acertaram palavras que necessitavam de conhecimento do radical e da origem da palavra. Para o acerto da escrita era necessário diferenciar o “S”, “Ç” e “Z” para a escrita correta. Também podemos destacar um episódio bem

marcante em uma das aulas usando o SE, um aluno, por não ter escutado bem a palavra, ou até mesmo ter tido dificuldade para entender a palavra por causa da dicção do locutor escreveu a palavra “prancha”, sem o “R”, a turma toda se agitou gritando que era erro “primário”. Vale salientar que nossos alunos então no nível superior.

Relato de Maria das Graças:

Percebemos aqui a ponte essencial que o aluno estabelece entre o dispositivo eletrônico, o fator motivacional e a tecnologia. É agregado ainda o valor da facilitação do aprendizado, já que uma vez motivado o aluno está propenso a aprender com maior facilidade. Na atualidade o uso desses aplicativos configura um movimento que tem como foco principal o ensino e a aprendizagem num viés moderno e não tradicional. O dinamismo que o *app* proporcionou, durante a aula, demonstra que é viável o uso da tecnologia no âmbito escolar, para um aprendizado menos tradicionalista, já que se trata de um ditado digital, em que a vantagem é a correção automática das palavras, com a usabilidade da tecnologia através do SOLETRANDOMOB. Sendo assim, acreditamos que a conexão interdisciplinar entre a aprendizagem ortográfica e o gamificação auxilia no autoconhecimento e superação de dificuldades, promovendo a reflexão por meio das atividades que subsidiam a cognição.

Diante do exposto, fica evidente que a interdisciplinaridade entre o uso da gamificação e o treinamento ortográfico no processo de aprendizado facilita a assimilação do conteúdo aplicado. Tal ferramenta torna a aula mais ‘divertida’ e produtiva, e assim os alunos que ora ficavam no “mundo da lua”, ora estavam bem agitados, participaram da dinâmica e da interatividade que o aplicativo educacional promoveu em sala de aula.

Considerações finais

O uso do jogo SOLETRANDO e do aplicativo SOLETRANDOMOB, em especial aqueles que utilizam o caráter lúdico de aprendizagem, quando associado, no caso dessa pesquisa, ao ensino ou otimização do ensino da Língua Portuguesa, representa uma rica contribuição para aproximação entre a aprendizagem e o entretenimento. Além disso, estreitam fronteiras, ou aproximam-nas, fazendo com que falantes de outras línguas também possam aprender ou treinar seus conhecimentos de ortografia. Já que a gamificação auxilia na ampliação de novos horizontes e permite que usuários lancem mão de seus dispositivos portáteis e tenham acesso a essa percepção ortográfica. Com a necessidade de uso de celulares conectados à internet, nada mais comum do que associá-los aos processos de ensino-aprendizagem, por meio da gamificação e do *m-learning*. Assim, entendemos que o uso de aplicativos, aqueles com o perfil de jogos educativos, em sala de aula, como um elemento de otimização da língua portuguesa, auxilia na conscientização de maneiras alternativas de apropriação e consolidação do conhecimento.

Os relatos apresentam as vivências docentes, suas análises e críticas em um processo contínuo de reflexão sobre as práticas pedagógicas. Por meio dos relatos e das teorias que embasam essa pesquisa, concluímos que a execução e o compartilhamento de experiências entre as pesquisadoras possibilitou otimizar o conhecimento e o aprendizado discente, a prática da formação docente, avaliar os usos dos mecanismos de aprendizagem, remover aqueles que não mostraram sucesso, e inserir outros inspirados no *feedback* dos alunos.

Referências

- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. "O estatuto do erro na língua oral e na língua escrita". In: **Sociolinguística e ensino: contribuições para a formação do professor de língua**. GORSKI, Edair Maria; COELHO, Izete Lehmkuhl (orgs.). Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2004. **p. ?**
- FADEL, L. M., ULBRICHT, V. R., BATISTA, C. R., VANZIN, T. & Organizadores. **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.
- HIGUCHI, Adriane. **Tecnologias móveis na educação**. 2011, 90f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2011.
- LEITE, Bruno. "M-learning: o uso de dispositivos móveis como ferramenta didática no Ensino de Química". **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 22, p. 55-68, 2014.
- SCHUHMACHER, V. R. N.; SCHUHMACHER; PEREIRA, L. R.; DALFOVO. "O uso da tecnologia na educação, priorizando a tecnologia móvel". In: **III Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica - III SENEPT 2012**, 2012, Belo Horizonte. III Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, 2012.
- USTULIN, A. **Educação à distância e a autonomia na aprendizagem**. Recanto das letras. São Paulo: 2011.
- VIANNA, Ysmar, et al. **Gamification**, Inc: como reinventar empresas a partir de jogos. Rio de Janeiro: MJV Press, 2013.

O CORDEL COMO INSTRUMENTO PROPICIADOR DO APRIMORAMENTO DAS PRÁTICAS DE LEITURA, ORALIDADE E ESCRITA DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS A ADULTOS

Severina Diosilene da Silva Maciel (UFPB – Virtual)

Resumo

O domínio da leitura, da escrita e da oralidade é imprescindível para que haja uma efetiva inclusão do sujeito na sociedade. É papel do professor, principalmente do professor da área da linguagem, incutir nos discentes a importância dessas práticas, por meio de um trabalho significativo, contextualizado e prazeroso, e, dessa forma, orientá-los acerca da importância do uso das mesmas, como instrumento de comunicação, socialização e, sobretudo de interação. O presente trabalho objetiva relatar uma experiência de leitura, produção e circulação de um gênero cordel, enfatizando-se seu caráter criativo e lúdico, enquanto ferramenta relevante para a formação de leitores, escritores e oradores. Experiência foi realizada com uma turma do 2º ano EJA, da Escola Estadual Conselheiro José Braz do Rego, no Município de Boqueirão, tendo a participação e colaboração de um poeta local, quando após a leitura e discussão de cordéis e após a vivência em sala de aula com um poeta local, deu-se a construção coletiva de um cordel com temática social, que foi socializado com a comunidade. Com base nessa experiência, podemos concluir que os discentes gostam de ler, falar e escrever, desde que o texto ou discurso, objeto dessas práticas, tenha relação efetiva com o contexto desses sujeitos. Este trabalho fundamentou-se nos pressupostos teóricos de Marinho & Pinheiro (2012), entre outros.

Palavras-chave: Cordel; Leitura; Escrita; Interação

Introdução

Os alunos vêm à escola para adquirir uma formação educacional em todos os sentidos. Além dos conteúdos conceituais, esses discentes constroem também outros conhecimentos, dentre eles, os conhecimentos atitudinais, pois nesse ambiente eles interagem, socializam experiências e se descobrem como cidadãos, sendo dever do docente auxiliar os alunos, para que eles sejam efetivamente cidadãos.

Foi acreditando que a leitura, a oralidade e a escrita são práticas que propiciam a inserção do homem na sociedade e propiciam a construção de conhecimentos, descobertas e cidadania, que realizamos e agora apresentamos a experiência de leitura e construção textual por meio do gênero cordel, com alunos do 2º ano da Educação de Jovens e Adultos - EJA, da Escola Estadual do Ensino Fundamental e Médio Conselheiro José Braz do Rêgo, no município de Boqueirão, PB, onde entre os meses de agosto a outubro de 2015, proporcionamos o encontro entre esses alunos e a literatura de cordel, objetivando formar leitores e apreciadores da literatura, mas, sobretudo, levá-los a refletirem sobre a função social desse gênero, quando tematizaram a questão da escassez de água no manancial Epitácio Pessoa.

Tivemos como propósito orientar os alunos para a importância do uso da linguagem enquanto instrumento de comunicação, socialização e, sobretudo, interação. Assim, ao desenvolver esse projeto com os alunos do 2º ano EJA, estivemos, por meio das leituras, discussões, debates, construção coletiva e distribuição do cordel intitulado *A falta d'água no açude Epitácio Pessoa*, refletindo acerca da importância da preservação da água, especificamente da água do manancial Epitácio Pessoa, como também refletindo e vivenciando de forma prática a função social da linguagem em sua modalidade oral e escrita. Dessa forma, desenvolvemos um trabalho mais efetivo, informativo, formativo e interativo, envolvendo em nossas aulas conteúdos pertinentes à Língua Portuguesa e às demais disciplinas, como Matemática, Ciências dentre outras, ao tempo em que envolvemos os alunos, a comunidade escolar, a família e a sociedade nessa empreitada de conscientização da importância de preservação da água, pois, acreditamos que nós consumidores diretos da água do manancial Epitácio Pessoa, devemos nos unir a essa batalha de conscientização para o uso racional desse recurso natural,

essencial para nossa existência e para a existência de demais pessoas, que dependem desse bem da natureza, para sobreviver.

De acordo com leituras, discussões de artigos, reportagens e documentários, temos conhecimento da importância da água para a vida humana, dos animais, vegetais e para a indústria. A água é, provavelmente, o único recurso natural que tem a ver com todos os aspectos da civilização humana, desde o desenvolvimento agrícola e industrial aos valores culturais e religiosos arraigados na sociedade. É um recurso natural essencial, seja como componente bioquímico de seres vivos, como meio de vida de várias espécies vegetais e animais, como elemento representativo de valores sociais e culturais e até como fator de produção de vários bens de consumo final e intermediário (GOMES, 2011).

De acordo com levantamentos geo-ambientais, cerca de 70% da superfície do Planeta são constituídos por água, porém, somente 3% são de água doce e, desse total, 98% estão na condição de água subterrânea. Dessa forma, a maior parte da água disponível e própria para consumo é mínima perto da quantidade total de água existente no Planeta.

O Brasil é um país privilegiado no que diz respeito à quantidade de água. Tem a maior reserva de água doce do Planeta, o que corresponde a 12% do total mundial. Sua distribuição, porém, não é uniforme em todo o território nacional. A Amazônia, por exemplo, é uma região que detém a maior bacia fluvial do mundo. O volume de água do rio Amazonas é o maior do globo, sendo considerado um rio essencial para o Planeta. Ao mesmo tempo, é também uma das regiões menos habitadas do Brasil. Em situação oposta, as maiores concentrações populacionais do país encontram-se nas capitais e nos centros urbanos de maior porte, distantes dos grandes rios brasileiros, como o Amazonas, o São Francisco e o Paraná. E essa população constitui um grande número de consumidores de água.

Embora detenha todo esse percentual de água, há no nosso país regiões que sofrem com o problema da escassez. Contudo, é no Nordeste que esse fenômeno é mais grave, onde a falta de água por longos períodos tem contribuído para o abandono das terras e para a migração aos centros urbanos.

Situada na região Nordeste, a Paraíba é um dos nove estados que têm sofrido com a escassez de água. O estado conta com alguns reservatórios de grande porte, como o Manancial Epitácio Pessoa, responsável pelo abastecimento de mais de dez cidades,

inclusive a cidade de Campina Grande. Porém, devido ao longo período de estiagem, esses reservatórios estão em situação crítica. E o açude Epitácio Pessoa apresenta-se nesse cenário em situação preocupante, ao ponto de estar havendo sérios debates com autoridades a respeito dessa problemática que envolve a questão tanto do abastecimento das cidades quanto do racionamento de água por parte da população e a proibição de prática de agricultura com o uso de irrigação.

Assim, justificamos a realização do nosso projeto pedagógico, pois acreditamos que o ele corresponde a uma fonte de informação e de conscientização, mostrando a dupla importância do uso contextualizado da linguagem. Primeiro, ratificando o uso das práticas de leitura, oralidade e escrita como propiciadoras de inserção social e da cidadania dos alunos e servindo como meio de conscientização da preservação da água, mostrando que devemos consumi-la de forma racional e responsável, entendendo que esse recurso é um bem natural de todos, mas que se não o preservarmos, ele poderá faltar.

O nosso projeto teve, inicialmente, como objetivo geral identificar a percepção dos alunos do 2º ano Médio EJA acerca da importância e da necessidade de preservação da água, especificamente da água do manancial Epitácio Pessoa, e promover a sua mobilização em prol da preservação desse recurso natural. Como objetivos específicos, buscamos desenvolver discussões sobre a importância da água para a humanidade, discutir sobre a importância do manancial Epitácio Pessoa, conscientizar os alunos sobre o problema da escassez de água, com ênfase para esse problema em nossa região, e desenvolver uma ação de conscientização sobre o uso racional da água. Essa ação de conscientização e mobilização da turma se realizou por meio da promoção do diálogo entre a turma e a literatura de cordel.

Metodologicamente, tratou-se de uma abordagem qualitativa por meio de pesquisa descritiva utilizando a técnica expositiva. E as informações sobre a percepção dos alunos do 2º ano médio EJA acerca da importância da preservação da água do açude Epitácio Pessoa e da possível iminência da escassez desse recurso natural, especificamente da água do manancial Epitácio Pessoa, como também o incentivo à mobilização dos mesmos acerca da necessidade de preservação desse recurso natural foram obtidos por meio dos seguintes instrumentos e recursos:

- Debates sobre a importância da água para o ser humano e das consequências de sua extinção, como também reflexão sobre a importância do açude Epitácio Pessoa para a população que depende do seu abastecimento;
- leitura de textos acerca da situação que se encontra o manancial Epitácio Pessoa;
- leitura de cordel de diversos autores;
- leitura de cordéis do poeta boqueirãoense Antônio Travassos Sarinho;
- produção textual, quando os alunos confeccionaram um cordel coletivamente e com a colaboração do poeta Antônio Travassos Sarinho;
- distribuição à população do cordel produzido em sala de aula, quando os alunos estavam conhecendo de forma prática a função social do gênero.

Contextualizando leitura, literatura e ensino

A leitura de textos literários dá espaço para contemplarmos a subjetividade da linguagem em seu contexto social, enriquecendo-nos como leitores e como indivíduos. A leitura literária contribui para que possamos expor nossas emoções e sentimentos ao tempo em que representa uma constante descoberta do mundo, “já que a leitura é necessariamente uma descoberta de mundo, procedida segundo a imaginação e a experiência individual” (ZILBERMAN, 1985, p. 21). Assim, a literatura, enquanto agente de mudança e de formação do homem, tem sua relevância na medida em que texto e leitor interagem e produzem sentido.

No entanto, esse diálogo entre literatura e leitor não ocorre com frequência em sala de aula, pois a escola e a prática cotidiana de alguns professores privam os alunos dessa experiência salutar, quando desconsideram o uso do texto literário ou quando o fazem de forma equivocada, não levando o aluno a um maior envolvimento com o livro. Dessa forma, a não consideração ou o uso indevido da literatura estará “negando a riqueza interior que a leitura pode nos proporcionar” (PINHEIRO, 2002, p. 29) e provocará uma ruptura grave na relação leitor e texto. Esse afastamento estará suprimindo no leitor novas possibilidades existenciais, sociais, políticas e formadoras, estará negando-lhe acesso a meios de ampliação de seus horizontes, de sua emancipação.

Se há um hiato entre a literatura e o aluno, esse hiato aumenta quando estão envolvidos no processo alunos da Educação de Jovens e Adultos, pois geralmente esses sujeitos chegam à escola após um longo período de afastamento, buscando no ensino algo que seja de fato relevante para o seu cotidiano, e, muitos acreditam que a leitura literária, como a leitura de forma geral é insignificante. Esse fato é percebido também em relação à escrita e à oralidade, quando eles se abstêm em debater determinados temas ou a escrever mais que cinco linhas sobre determinado assunto.

O cordel na sala de aula: um momento de interação e diálogo

Acreditando que a leitura, a oralidade e a escrita são práticas que propiciam a inserção do homem na sociedade, realizamos a experiência de leitura com o gênero cordel, intitulada *A literatura de cordel com a função social de conscientização sobre a importância da preservação da água*. Apresentamos para a turma do 2º ano da Educação de Jovens e Adultos a proposta de realizar o trabalho com a literatura de cordel, cujas atividades seriam a leitura, a discussão, a produção e a distribuição de um cordel que teria como tema a escassez da água do **açude Epitácio Pessoa**.

Argumentamos que a realização do projeto atendia aos interesses da turma e da comunidade escolar e municipal, pelo fato de que o trabalho com as práticas de leitura, oralidade e escrita era pertinente, pois trabalharíamos com essas práticas de forma contextualizada e concreta, visto que leríamos textos de poetas locais, discutiríamos temas relacionados ao nosso contexto social e produziríamos um texto cuja temática é fato relevante em nossa comunidade.

A turma se mostrou interessada e então iniciamos as atividades. No primeiro momento, discutimos oralmente acerca das características da literatura de cordel. No segundo encontro, sistematizamos o conceito e a história do cordel, mediante leitura do texto *Literatura de cordel: história, formas e temas*, de Marinho e Pinheiro (2012). Na aula seguinte, lemos coletivamente os cordéis *A chegada de Lampião no inferno*, de José Pacheco da Rocha, e *O gato de botas*, um conto de Charles Perrault cordelizado por Manoel Monteiro. Os alunos se mostraram entusiasmados com os momentos de leitura, e juntos compartilhamos as discussões suscitadas acerca da temática

e da característica linguística desse gênero. A aula foi bastante interessante, pois os alunos se envolveram com a leitura, interagiram nos comentários e apresentaram desenvoltura ao lerem oralmente.

No momento das discussões acerca dos poetas locais e de como produziríamos o nosso cordel, a aluna Ana Rita Sarinho afirmou que seu pai, Antônio Travassos Sarinho, escrevia cordéis. Esse fato nos chamou a atenção e resolvemos convidá-lo a participar do nosso projeto. O senhor Antônio Travassos Sarinho nos visitou, nos presenteou com a leitura de alguns poemas e se prontificou a colaborar com a confecção do nosso cordel.

Mediante a afirmativa do senhor Antônio Travassos Sarinho em colaborar com o nosso projeto, pedimos que os alunos escrevessem frases ou versos sobre o tema da escassez da água no açude Epitácio Pessoa e, após a produção individual, organizamos a coletânea de frases e versos, que resultou em um texto em forma de cordel, produzido coletivamente pela turma com a colaboração do senhor Antonio Sarinho.

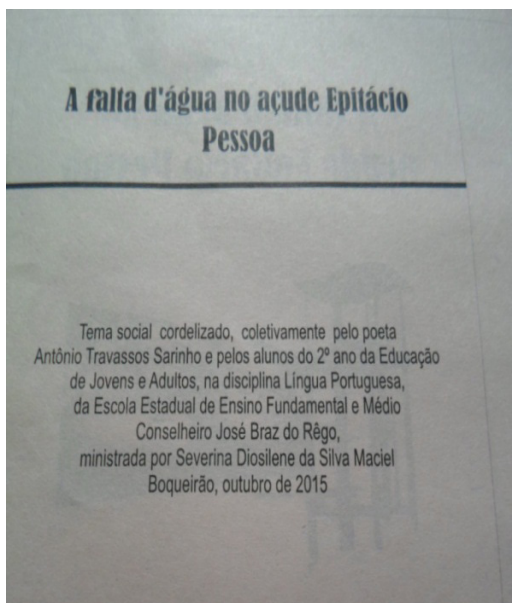
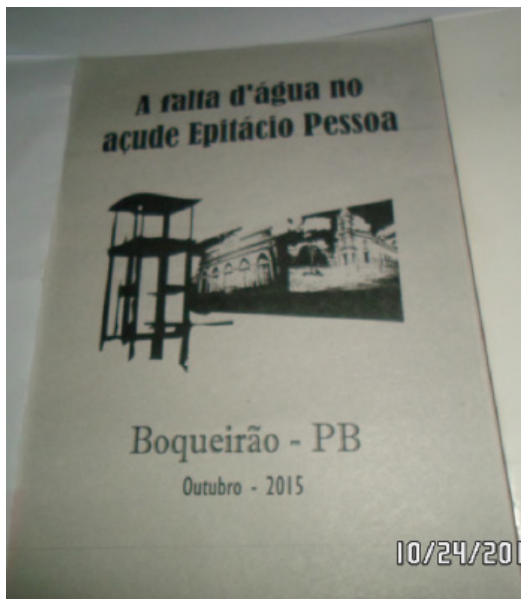
No momento da visita do poeta local e da sua acolhida pela turma, o poeta respondeu a questões, acerca de como ele desenvolve seus poemas, sobre sua escolaridade, profissão, gosto pela literatura, dentre outros.

O poeta se mostrou muito feliz com o convite da turma e por estar participando do processo de ensino e aprendizagem dos alunos e, principalmente, por participar do processo de formação da sua filha, Ana Rita Sarinho.

Além da produção do cordel e, para servir como registro, pedimos que a turma se posicionasse oralmente e por escrito acerca da realização do projeto. A turma se posicionou criticamente acerca da experiência e esse fato servirá como reflexão e experiência para a nossa prática docente e para a realização de novos projetos.

Após a organização do texto, nós o editamos em formato de cordel, lemos em sala e para a comunidade escolar, e, posteriormente, ele foi distribuído à comunidade escolar e ao público participante da Feira Literária de Boqueirão - FLIBO 2015.

CORDEL PRODUZIDO COLETIVAMENTE PELOS ALUNOS DO 2º ANO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA ESCOLA E. E. F. M. CONSELHEIRO JOSÉ BRAZ DO RÊGO, COM A COLABORAÇÃO DO POETA BOQUEIRÃOENSE ANTÔNIO TRAVASSOS SARINHO.



A falta d'água no açude Epitácio Pessoa

1
Povo de Boqueirão
O açude está a secar
Assim disse Mateus França
Vamos economizar
A verdade agora digo
Pra você meu amigo
Não vamos desperdiçar!

2
Se toda população
Se conscientizar
Diz Maria Rayana:
Água não vai faltar
Pois quem faz economia
No fim tem garantia
Depois pode sobrar!

10/24/2015

3
Pra Jacira água é vida
É fonte de riqueza
Mas pode um dia faltar
Vai faltar o pão na mesa
Sem água ninguém cozinha
É essa a impressão minha
Preserve a natureza!

4
Joyce Camila dizendo
Então vamos colaborar
Pois sem água não vivemos
Não vamos desperdiçar
O Epitácio Pessoa
Baixando fica à toa
Quem mora nesse lugar

5
Falta água diz Francialda
Nós vamos economizar
Tem que ter racionamento
Prá água não faltar
Vamos unidos minha gente
Porque sem água a semente
No chão não vai germinar

6
No ano dois mil e doze
Abriram sem permissão
O túnel sotando água
Prevenido, uma inundação
Muita água foi embora
Tá fazendo falta agora
Pra toda população.

7
Sheila diz Boqueirão,
Terra rica de plantar
Flores, rosas margaridas
Sem água não vão brotar
O problema acompanho
Falta água pro rebanho
Sem água não vou plantar.

8
Silvana disse falta água
Na cidade de Boqueirão
Por conta do desperdício
Da nossa população
Vamos racionalizar
Pois sem água na panela
Ninguém cozinha feijão!

10/24/2015

9
Disse José Bonifácio
Água é tudo, água é vida
O que vai acontecer
Se for gastar sem medida?
Falta água na cidade
O gado tá na metade
E a mata despida.

10
A água é importante
Com água o progresso avança
Falou Maria de Lourdes
No meu tempo de criança
Agoei pé de bananeira
Vi água quebrar barreira
No tempo de bonança

11
Da falta d'água no açude
Assim João Paulo falou:
Veja em nosso município
A irrigação já parou
Onde tinha fartura
Acabou-se com a quentura
Onde a luz do sol passou.

12

Águas correm, diz Erivaldo
Para os rios e descem aos mares
Vão pra Lá e vem pra cá
Caindo em todos lugares
Quando ela acabar
Como é que vamos lavar
O piso dos nossos lares?

13

Para que amanhã não falte,
Thiago, vamos regar
Não lave chão com mangueira
Para não desperdiçar
Por conta do desperdício
Que pra muitos já é vício
Cara a conta vão pagar.

14

Amiga Alessandra Pinto
O açude está secando
Tem mais de vinte cidades
Por sua água esperando
No Epitácio Pessoa
Há lugar que não vai canoa
A água tá evaporando!

15

Renata Thais afirma
Vamos economizar água
Sem ela nas torneiras
Ninguém lava nem enxágua
Só vejo água de mofo
Sair de dentro dos olhos
Da pessoa que tem mágoa

16

Ana Rita na escassez
Racionar precisamos
Devemos ter consciência
Por isso unidos vamos
Deus manda a chuva descer
O açude vai encher
Todos nós comemoramos

17

Água é líquido precioso
Já diz Dorgival Ferreira
É burrice sem limite
Lavar carro com mangueira
Pra ninguém se justifica
No fim se prejudica
A população inteira

21

O que é que vamos fazer
Se nossa água acabar?
Diz Alessandra Pereira
Temos que economizar
Sem ter água não tem verde
Sem água pra matar a sede
Ninguém pode suportar!

22

Prá Márcio Fabrício Andrade
Água é saúde é vida
Thullio Tibério assevera
Ela não pode faltar na lida
Geraldo Romão complementa
Se jogar lixo no açude
A água ficará poluída

23

Vanusa Trigueira afirma
Pense com atenção
Economize a água
Pra não faltar na região
Completa Marcellio Pereira
A água é vida
Não desperdice então

18

Faltar água Francialda
É como faltar amor
Sem água não tem jardim
Sem jardim não tem flor
Sentindo saudade dela
Não posso viver sem ela
Não tem vida meu senhor!

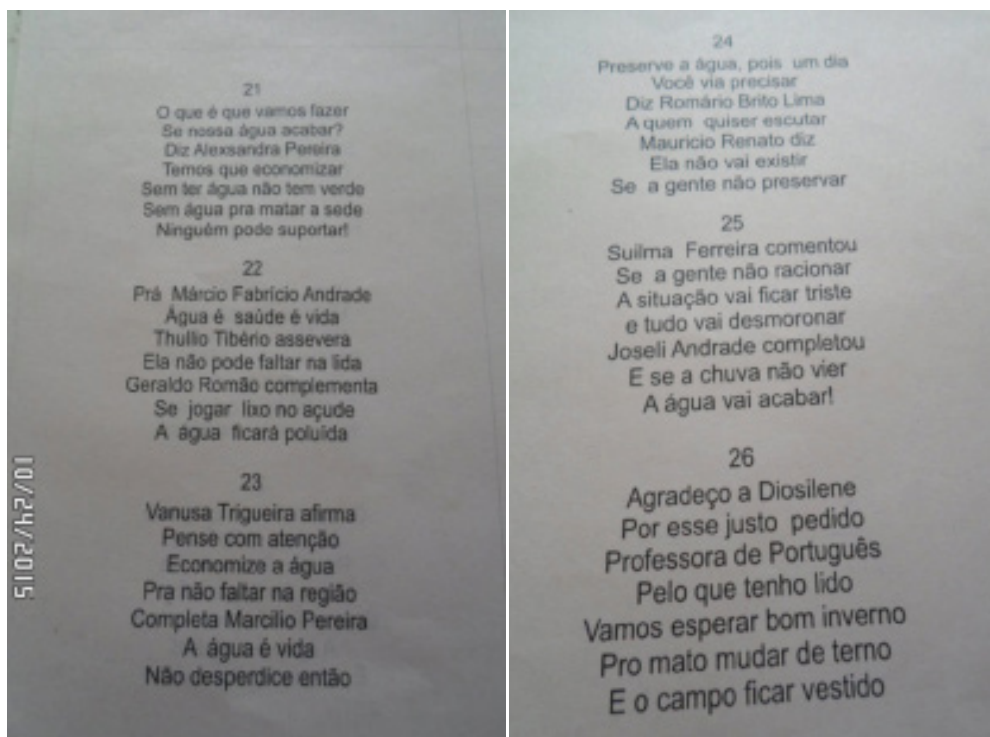
19

Sem água não existe
Meio de sobrevivência
Diz Fláyerne Fernandes
Devemos ter consciência
E agora o que fazer?
Sem ter água prá beber
Não pode ter existência

20

Gustavo diz vamos gente
A nossa parte fazer
Pra não ficar sem ela
E sem ter o que beber
Com sede não tem ser vivo
A água é o motivo
É o que faz sobreviver!

10/24/2015



Considerações

Não é fácil trabalharmos com as práticas de leitura, oralidade e escrita. Inúmeras são as dificuldades a serem vencidas. Esses obstáculos se acentuam na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, devido a vários fatores, dentre eles, a falta de material adequado que estimule os alunos a ler, escrever e se posicionar oralmente. Acrescentem-se a esses fatores estruturais da educação escolar fatores sociais e econômicos desse público, os quais afetam sobremaneira o aprendizado das práticas de letramento.

Assim, acreditamos que a presença da literatura de cordel poderá representar um instrumento capaz de proporcionar o aprimoramento dessas práticas por parte dos alunos, visto que são textos cuja linguagem se aproxima do universo de expectativas do leitor iniciante.

Defendemos, portanto, que a literatura de cordel é um meio eficaz para formar leitores e indivíduos capazes de se posicionarem nas modalidades escrita e oral. Acreditamos que a realização dessa experiência de leitura e produção textual, tendo com meio o uso do

cordel, serviu como um momento de interação, descoberta, mobilização e conscientização dos alunos sobre a questão da crise hídrica no açude Epitácio Pessoa, mas, sobretudo, instigou esses cidadãos a lerem mais e se posicionarem criticamente acerca do tema exposto.

Os depoimentos dos alunos mostraram que a experiência de leitura e produção de um cordel, tematizando um problema real vivenciados por nós, foi uma ação exitosa e efetiva do uso da linguagem na modalidade oral e escrita.

Os depoimentos também mostraram que os alunos ainda têm limitações quanto à prática de escrita e quanto à argumentação, porém esses fatores são considerados menos relevantes, aqui, visto que sabemos que o nosso público de alunos da Educação de Jovens e Adultos tem, por vezes, deficiências de formação.

O que consideramos bastante relevante ao executarmos o projeto com a turma foi a efetiva participação dos estudantes, que se envolveram em se envolverem com a linguagem, vendo a sua função não apenas de comunicação, mas, sobretudo, de interação.

Referências

MARINHO, A. C.; PINHEIRO, H. **O cordel no cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2012.

PINHEIRO, H. **Poesia na sala de aula**. 2. ed. João Pessoa: Ideia, 2002.

ZILBERMAN, R. (org.) **Leitura em crise na escola: alternativas do professor**. 4.ed.. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

MEDIAÇÃO ESTRATÉGICA NO INTERCÂMBIO LINGUÍSTICO-CULTURAL ENTRE APRENDIZES DE PORTUGUÊS E ESPANHOL COMO LÍNGUAS ADICIONAIS

Fábio Marques de Souza (UEPB/PPGEduC-UFPE)
Ana Luzia de Souza (IFPB)

Resumo

Este texto tem por objetivo apresentar uma pesquisa em andamento que busca compreender e potencializar o papel das tecnologias na mediação a partir do intercâmbio linguístico-cultural entre aprendizes de português e espanhol como línguas adicionais via teletandem. Conforme nos apresenta Vieira-Abrahão (2012), a mediação, conceito central na teoria sociocultural, pode ser definida como o processo por meio do qual os seres humanos se utilizam de artefatos culturalmente construídos, de conceitos e de atividades para regular o mundo material ou seu próprio mundo e suas atividades sociais e mentais. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico, realizada no âmbito do projeto de extensão "Teletandem UEPB", uma atividade colaborativa entre a UEPB, UFPE, IFPB, UNILA e o Instituto de Idiomas de Salta (Argentina). Para a coleta de dados, temos utilizado formulários, entrevistas semiestruturadas, gravação de interações e diários de campo. Uma análise preliminar dos dados coletados tem demonstrado que as tecnologias digitais da informação e comunicação podem contribuir, com variações de um aprendiz para outro, desde que acompanhadas da mediação adequada que propicie o engajamento, para a reconstrução de crenças e para o desenvolvimento de interculturalistas atentos às diversas discursividades em jogo num processo de intercâmbio linguístico-cultural a partir de situações reais de uso da língua.

Palavras-chave: teletandem, mediação, aprendizagem colaborativa, tecnologias digitais de informação e comunicação.

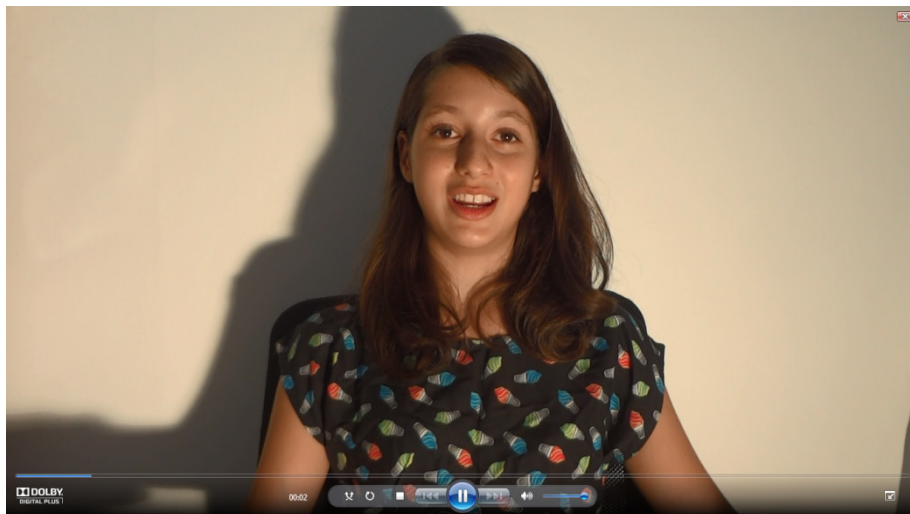
Palavras Iniciais: Nathália, Santino, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação e a mediação estratégica no âmbito do “Teletandem UEPB”

Muito antes de sermos professores, fomos e somos aprendizes de idiomas e, conseqüentemente, falantes de línguas. Neste ensino, temos consciência da dificuldade que há no que diz respeito à oralidade em uma língua adicional. Podemos afirmar que esta habilidade é uma das mais complexas ou, por que não, a mais difícil de se adquirir. Neste sentido, Revuz (1998) destaca:

Objeto de conhecimento intelectual, a língua é também objeto de uma prática. Essa prática é, ela própria, complexa. Prática de expressão, mais ou menos criativa, ela solicita o sujeito, seu modo de relacionar-se com os outros e com o mundo; prática corporal, ela põe em jogo todo o aparelho fonador (...) O sujeito deve pôr a serviço da expressão de seu eu um vaivém que requer muita flexibilidade psíquica entre um trabalho de corpo sobre os ritmos, os sons, as curvas entoacionais, e um trabalho de análise e de memorização das estruturas linguísticas (REVUZ, 1998, p. 216-217).

Cientes das dificuldades da interação oral em situações reais de comunicação na língua-alvo, como professores de línguas que somos e, conscientes da nossa função enquanto agentes humanizadores no trabalho na e com a linguagem, iniciaremos este texto com a apresentação de dois dos participantes que nos motivam a desenvolver nossas práticas e investigações e que dão sentido, portanto, às nossas ações no ensino, na pesquisa e na extensão:

Imagem 1: Tela inicial do vídeo de apresentação da Nathália gravado em espanhol–língua adicional para participação no projeto “Teletandem UEPB”.



Fonte: corpus reunido no desenvolvimento do projeto “Teletandem UEPB”.

Imagem 2: Tela inicial do vídeo de apresentação do Santino gravado em português – língua adicional para participação no projeto “Teletandem UEPB”.



Fonte: corpus reunido no desenvolvimento do projeto “Teletandem UEPB”.

Nathália é brasileira, mora no interior do Estado da Paraíba, tem 12 anos, cursa o 7.º ano do ensino fundamental e é estudante de espanhol. Começou a estudar esta língua adicional na escola, participou de um curso de extensão na UEPB e, atualmente, além das aulas regulares no colégio, estuda em casa. Santino, argentino, vive na província de Salta, tem a mesma idade dela e também é aluno do ensino fundamental. Ele estuda português como língua adicional há 4 anos, num centro de idiomas mantido pelo governo de Salta, na Argentina. Apesar de um estudar a língua do outro, dificilmente os dois se encontrariam para práticas reais de uso da língua alvo de forma a promover o desenvolvimento de suas habilidades orais com o apoio de um mediador.

O encontro dos dois aprendentes¹ foi possível a partir da mediação via tecnologias digitais da informação e comunicação (doravante TDICS) e de professores pesquisadores idealizadores do projeto interinstitucional "TELETANDEM UEPB", atividade colaborativa entre a Universidade Estadual da Paraíba (campus de Monteiro e Campina Grande), Universidade Federal de Pernambuco (campus de Caruaru), Instituto Federal da Paraíba (campus de Monteiro), Universidade Federal da Integração Latino-Americana e do Instituto de Idiomas de Salta² (Argentina).

Apesar de pouco conhecida, a prática do teletandem é antiga, existe em muitos países e inclusive no Brasil, com trabalhos desenvolvidos pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) e a Universidade Federal do Paraná (UFPR), por exemplo.

A proposta visa fomentar o intercâmbio linguístico-cultural entre os alunos em português e espanhol como línguas adicionais. Conforme apresentado em Souza (2015a), utilizaremos, ao longo deste capítulo, o termo "adicionais", e não "estrangeiras", ao fazer referência às línguas não maternas porque consideramos que o termo "estrangeiro" tem conotações que remetem ao que é alheio, diferente, oposto.

1 Compartilharemos, neste texto, do termo aprendente apresentado por Stefani (2010, p.59) como sendo formado pelo prefixo *aprend* - do verbo *aprender* e sufixo *-ente* - que designa aquele que pratica a ação, ressaltando assim o caráter ativo daquele que aprende.

2 Parceria mediada pela Profa. Liliana Roxana Rubín. Instituto de idiomas de Salta n.º 7216, mantido pela gestão pública de educação não formal do Ministério da Educação.

Compartilhando da citação de Almeida Filho (1993) de que aprender Língua Estrangeira “é crescer numa matriz de relações interativas na língua-alvo que gradualmente se *desestrangeiriza* para quem a aprende (p. 15 – destaques nossos)” e tendo em vista que a língua, para ser aprendida/adquirida³ precisa se desestrangeirizar num complexo contínuo, julgamos mais adequado nomeá-la como uma língua adicional, e não estrangeira.

A América Latina como uma construção cultural, histórica, política e não somente uma construção geográfica

A proposta do teletandem interinstitucional, que vem sendo desenvolvida como projeto de extensão, compreende o linguístico como elemento fundamental no processo de integração regional e, dessa forma, o espanhol e o português são pensados como línguas adicionais multidimensionais e interculturais de forma a promover uma integração que considere a América Latina como uma construção cultural, histórica, política e não somente uma construção geográfica (SOUZA, 2014).

Dentre os vários temas de investigação que tem surgido a partir do projeto, temos como objetivo investigar o papel da mediação e sua influência na percepção que interagentes têm de seu processo de aprendizagem de línguas e potencializar a interação oral e cultural dos aprendentes em um contexto de não imersão, usando o teletandem como forma de interação. Especificamente, os objetivos são os seguintes:

- Aprimorar a interação oral dos interagentes;
- Criar um *corpus* representativo de conversações mediadas pelo teletandem;
- Coletar dados, por meio de análise qualitativa, das estratégias conversacionais entre falante nativo/falante não nativo;
- Criar um banco de dados para a possível elaboração de um manual de procedimentos de implantação de teletandem em escolas e universidades.

3 Os termos *aquisição* e *aprendizagem* serão utilizados neste texto indistintamente, apesar de sabermos das discussões em torno desta temática, bem como da dicotomia estabelecida por Krashen (1982).

Convivemos com um suposto discurso de integração latino-americana, que há muito tempo permeia nossos textos oficiais, ao lado de claras evidências de imperialismo e colonização linguística que convertem essas leis em letras mortas.

A Constituição de 1988, no seu artigo 4º, parágrafo único, apresenta: “A República Federativa do Brasil buscará a integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina, visando à formação de uma comunidade latino-americana de nações”. Porém, nossa história foi marcada por um percurso que confirma a falta de compromisso com uma política que, de fato, tenha se dedicado à construção de uma relação dialética entre o Brasil e os países hispânicos. Desde o tratado de Tordesilhas, nós e nossos vizinhos hispano-americanos vivemos de costas uns para os outros. Nossos olhares estiveram por muitos anos voltados à Europa, representada pelos modelos culturais de Paris e/ou Londres e, anos mais tarde, voltamos nossa atenção para a América do Norte (SOUZA, 2014, p.114).

Conforme relata Souza (2009), presenciamos, em 1991, a assinatura do Tratado de Assunção, instrumento jurídico fundamental do Mercosul, que deixa bem claro em seu 8º artigo, tratar-se de interesses comerciais, ou seja: a constituição de um mercado comum entre os países membros: “Da mesma forma como acontece com o Tratado de Roma (25 de Março de 1957) que institui a criação da atual União Europeia, o Tratado de Assunção não tem objetivos culturais e linguísticos propostos” (CHAREILLE, 2003, p.66).

Arnoux (2010) analisa as representações sociolinguísticas e a construção de identidades coletivas. Esta pesquisadora apresenta que o povo latino-americano terá que ampliar suas identidades nacionais rumo a uma identidade que implica a consciência de um destino comum.

A construção de uma identidade coletiva impõe a necessidade de políticas linguísticas plurilíngues sustentadas em políticas

4 No original: “de igual forma, tal como ocurre con el Tratado de Roma (25 de marzo de 1957) que instituye la creación de la actual Unión Europea, el Tratado de Asunción no se propone objetivos culturales y lingüísticos”.

mediáticas e escolares que permitam aos futuros cidadãos compreenderem uns aos outros, para que possam expressar-se em outras línguas e ser capazes de elaborar estratégias de aprendizagem dessas línguas.

Neste sentido, é desejável que as políticas linguístico-culturais contemplem várias modalidades de bilinguismo português-espanhol e a convivência com as línguas dos povos originários. A aprendizagem da língua do outro cumpre uma função decisiva não só porque permite ampliar as redes comunicativas, mas também pelo jogo de ressonâncias culturais as quais cada língua está associada.

Tanto a legislação brasileira (Lei n.º 11.161/2005) quanto a argentina (Lei n.º 24.468/2009), podem ser consideradas como exemplos de respostas às necessidades atuais de integração regional. Porém, para que medidas como essas não fracassem, faz-se necessária a conscientização e a atuação da população de forma que essas políticas sejam implantadas e se tornem, de fato, públicas. Neste ensejo, é importante avaliar as crenças⁵ associadas às línguas (SOUZA, 2015).

Diante do exposto, a integração regional pode ir além da pauta meramente econômica e, para consolidar a integração político-cultural, é fundamental a integração linguística, que implica a sensibilização da população para que adquira consciência da importância da integração regional para o futuro dos nossos países. Neste sentido, o projeto "Teletandem UEPB" apresenta suas contribuições ao propiciar o intercâmbio linguístico-cultural entre brasileiros aprendizes de espanhol e hispânicos aprendizes de português.

Do Tandem ao Teletandem

A partir de uma consistente revisão bibliográfica, Benedetti (2010) apresenta que, embora ainda pouco conhecida no Brasil, a aprendizagem de línguas em tandem surgiu na Alemanha no final

5 Neste texto, adotaremos a perspectiva sociocultural e interpretaremos as crenças como um elemento da cognição. Por conta disso, compartilharemos da definição de Barcelos (2006, p. 18), a qual corrobora o sentido adotado para nossas pesquisas: "[As crenças são] uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, coconstruídas em nossas experiências e resultantes de um processo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais".

dos anos 1960, tendo se disseminado nas décadas seguintes a outros países da Europa como uma modalidade alternativa e complementar à aprendizagem formal de línguas estrangeiras (SOUZA, 2015b).

Inicialmente, o termo *tandem* fazia referência a uma bicicleta para duas pessoas, que se sentam uma atrás da outra e que tem pedal para ambos. Com o passar do tempo, este termo também passou a ser utilizado para definir um conjunto de duas pessoas que tem uma atividade comum ou que colaboram em algo. No campo do ensino-aprendizagem de línguas, “a aprendizagem em tandem consiste no intercâmbio e compartilhamento de conhecimento entre indivíduos de culturas diferentes, com propósitos de aprendizagem de línguas de modo colaborativo” (BENEDETTI, 2010, p. 21).

Esta prática está baseada na concepção sociocultural do desenvolvimento humano e concebe, portanto, a aprendizagem como processual e socialmente mediada que fomenta a constituição de parcerias entre pessoas que desejam aprender uma língua adicional e concordam em atingir essa meta por meio de práticas com falantes proficientes no idioma que se deseja aprender.

Resumidamente, aprendizagem em tandem significa provimento recíproco de apoio e instrução entre dois aprendizes, onde cada um deles é falante nativo (ou proficiente) na língua-alvo do outro que se realiza presencialmente ou mediante outro meio de comunicação (BENEDETTI, 2010, p. 22).

São características da aprendizagem em *tandem*: i) aberta, já que não segue um programa curricular fixo; ii) intercultural, pelo fato de envolver diferentes línguas e culturas; iii) interpessoal, praticada por pares de aprendizes; iv) socialmente simétrica, envolve a alternância de papéis, já que num momento se é aprendiz da língua do outro e, noutro, professor do seu próprio idioma.

Dito com outras palavras, a aprendizagem em tandem pode ser definida como um processo em que colaboram duas pessoas com diferentes línguas maternas; se ajudam mutuamente trabalhando para melhorar os conhecimentos idiomáticos, culturais e, às vezes, também para intercambiar outro tipo de informação relacionada, por exemplo, a seus respectivos estudos, gostos ou áreas de interesse ou trabalho.

O trabalho em tandem pode ser realizado desde diferentes perspectivas:

- Presencial – chamado também face a face. A comunicação é predominantemente oral, porém os participantes podem recorrer, sempre que queiram, a materiais escritos e também podem fazer anotações.
- Por correio eletrônico (*e-mail*) – Conhecido também por *e-tandem*. Levando em conta que os participantes em *e-tandem* se encontram em lugares diferentes, é difícil organizá-lo seguindo as mesmas pautas que no *tandem* presencial.
- Teletandem – Diferencia-se do *tandem* presencial e do *e-tandem* por permitir uma interação completa (escrita, áudio e vídeo) em tempo real entre os participantes, devido a alguns programas de comunicação gratuitos através da internet (RAMMÉ, 2014).

Independente da perspectiva adotada, trata-se de uma possibilidade para comunicação autêntica na língua-alvo. Neste contexto, as informações negociadas a respeito da cultura, da forma de vida, dentre outros elementos de determinado país, provêm de uma pessoa concreta, com sua personalidade e percepção do que está a sua volta.

É um complemento para a aula de língua adicional, tanto se for realizado de forma presencial como pela internet. Aprender em *tandem* é uma prática realizada por meio de comunicação autêntica com um interlocutor nativo, que serve de modelo e que pode corrigir e auxiliar na hora de expressar-se.

Em sua concepção atual e em suas muitas formas (em duplas, em grupos, em *e-tandem*, *tandem* face à face, *teletandem*, etc), o *tandem* tornou-se, antes de tudo, uma atividade complementar ao processo tradicional de aprendizagem de línguas (em sala de aula, principalmente), pois coloca os aprendizes de língua estrangeira em contato com falantes nativos da língua alvo, propiciando assim ambientes comunicativos autênticos onde estes podem desenvolver suas habilidades sócio-cognitivas, interculturais e linguísticas de maneira plena e irrestrita (RAMMÉ, 2014, p. 5).

O fato de que ambos podem, de alguma forma, falar a língua do outro, permite-lhes que possam ajudarem-se mutuamente mediante explicações, comparações entre as culturas ou os

esquemas linguísticos. Além disso, ao estabelecer-se uma comunicação entre pessoas de diferentes comunidades de línguas e de culturas, facilita-se, igualmente, a aprendizagem intercultural.

O *tandem*, como ferramenta de aprendizagem de uma língua estrangeira, pode ser enquadrado nas mais recentes teorias sócio interacionistas de ensino-aprendizagem. Vygotsky e Bakhtin, ao colocarem a cultura e a linguagem na constituição social do sujeito e do conhecimento influenciaram fortemente o ensino de LE. Para ambos, a língua é produto de atividades sociais, resultantes de interações entre interlocutores, portanto, o ensino de LE não pode deixar de considerar a língua em contexto. Em consonância, o tandem baseia-se no pressuposto de que nas interações entre os tandemistas 'o conhecimento (da língua, da cultura, do outro) é socialmente coconstruído na interação entre os parceiros por meio da linguagem' (RAMMÉ, 2014, p. 6).

O desenvolvimento da competência intercultural se apresenta como um fator importante com o apoio tecnológico. Sempre fez parte da aprendizagem de línguas, no entanto, atualmente tem adquirido uma crescente importância.

A importância da mediação estratégica

é consenso entre vários estudiosos que as situações cotidianas de ensino-aprendizagem compõem um processo no qual há interações dinâmicas entre cognição, contexto e experiência. Neste sentido, os contextos: social, institucional, instrucional, físico pelos quais alunos e professores transitam e atuam exercem profundo impacto em suas cognições. Dito de outra maneira, a aprendizagem pode ser considerada como processual e socialmente mediada.

Um conceito central para a compreensão das concepções vygotskianas sobre o funcionamento psicológico é o conceito de mediação. Mediação, em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento. Quando um indivíduo aproxima sua mão da chama de uma vela e a retira rapidamente ao sentir dor, está

estabelecida uma relação direta entre o calor da chama e a retirada da mão. Se, no entanto, o indivíduo retirar a mão quando apenas sentir o calor e lembrar-se da dor sentida em outra ocasião, a relação entre a chama da vela e a retirada da mão estará mediada pela lembrança da experiência anterior. Se, em outro caso, o indivíduo retirar a mão quando alguém lhe disser que pode se queimar, a relação estará mediada pela intervenção dessa outra pessoa (OLIVEIRA, 2006, p. 26).

Visando ampliar nossa concepção a respeito da mediação, apresentaremos algumas definições que colaboram com o sentido adotado nesta pesquisa. Gehlen & Delizoicov (2012) argumentam que ela “pode ser caracterizada como um processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação que deixa de ser direta e passa a ser mediada por tal elemento” (p. 61).

De forma complementar, Vieira-Abrahão (2012) apresenta este conceito como primordial na teoria social cultural: “É o processo por meio do qual os seres humanos se utilizam de artefatos culturalmente construídos, de conceitos e de atividades para regular (ganhar controle voluntário e transformar) o mundo material ou seu próprio mundo e suas atividades sociais e mentais reciprocamente (p. 5).

Oliveira (2006) argumenta que Vygotsky apresenta, em sua obra, a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas fundamentalmente, uma relação mediada. Dessa forma, “as funções psicológicas superiores apresentam uma estrutura tal que entre o homem e o mundo real existem mediadores, ferramentas auxiliares da atividade humana” (p. 27).

Neste ensejo, acreditamos que, a partir da visão que comungamos neste texto, o complexo processo de ensino-aprendizagem pode ser concebido como mediação dialógica. Desta forma, “quando o ensino cria oportunidades de aprendizagem em que os indivíduos podem participar em atividades que lhes proporcionam experiências diretas no uso de novas ferramentas psicológicas, essas ferramentas têm o potencial para funcionar como instrumentos poderosos (SOUZA, 2014, p. 78).

Vygotsky apresenta os instrumentos e os signos como dois tipos de elementos mediadores. Para ele, “o instrumento é um elemento interposto entre o trabalhador e o objeto de seu trabalho, ampliando as possibilidades de transformação da natureza” (OLIVEIRA, 2006,

p. 29). Como exemplos, poderíamos citar o machado, que tem o potencial de cortar de forma mais ágil que a mão humana e os utensílios que permitiriam o armazenamento de água:

O instrumento feito ou buscado especialmente para um certo objetivo. Ele carrega consigo, portanto, a função para a qual foi criado e o modo de utilização desenvolvido durante a história do trabalho coletivo. É pois, um objeto social e mediador da relação entre o indivíduo e o mundo (OLIVEIRA, 2006, p. 29).

Já os signos seriam mediadores no campo psicológico, ampliando as nossas capacidades para solucionar problemas, comparar, lembrar, relatar, escolher: “o signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho” (OLIVEIRA, 2006, p. 27):

Os instrumentos, porém, são elementos externos ao indivíduo, voltados para fora dele; sua função é provocar mudanças nos objetos, controlar processos da natureza. Os signos, por sua vez, também chamados por Vygotsky de ‘instrumentos psicológicos’, são orientados para o próprio sujeito, para dentro do indivíduo; dirigem-se ao controle de ações psicológicas, seja do próprio indivíduo, seja de outras pessoas. São ferramentas que auxiliam nos processos psicológicos e não nas ações concretas, como os instrumentos (OLIVEIRA, 2006, p. 30).

Diante do que vimos apresentando até aqui, podemos afirmar que a mediação exerce, portanto, um papel crucial no desenvolvimento humano. Neste sentido, a memória mediada por signos é, por exemplo, muito mais poderosa do que memória sem mediação:

São inúmeras as formas de utilizar signos como instrumentos que auxiliam no desempenho de atividades psicológicas. Fazer uma lista de compras por escrito, utilizar um mapa para encontrar determinado local, fazer um diagrama para orientar a construção de um objeto, dar um nó num lenço para não esquecer um compromisso são apenas exemplos de como constantemente recorreremos à mediação de vários tipos de signos para melhorar nossas possibilidades de armazenamento

de informações e de controle da ação psicológica (OLIVEIRA, 2006, p. 30-31).

O conceito vigotskiano de mediação está diretamente relacionado à questão da internalização “a internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana; é a base do salto qualitativo da psicologia animal para a psicologia humana” (VIGOTSKI, 2007, p. 76).

Oliveira (2006) argumenta que a utilização de marcas externas vai, aos poucos, se transformando em processos internos de mediação, que seria o conceito de internalização proposto por Vygotsky:

Neste sentido, a internalização não é simplesmente a apropriação direta de conceitos, conhecimentos, ou habilidades de fora para dentro. Se compreendermos a aprendizagem (...) por meio da perspectiva sociocultural, estaremos diante de um movimento progressivo do exterior para o interior, por meio de atividades sociais de mediação para internalização. Isto implica num processo por meio do qual a atividade de uma pessoa é inicialmente mediada por outras pessoas ou artefatos culturais, mas mais tarde vem a ser controlada por ela mesma diante da apropriação e reconstrução de recursos para regular suas próprias atividades (SOUZA, 2014, p. 105).

Outro conceito fundamental para compreender os processos de mediação e internalização é o da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Vigotski (2007) apresenta este termo como sendo “a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (p. 97).

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés

de “frutos” do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente (VIGOTSKI, 2007, p. 97-98).

Souza (2014) complementa apresentando que a ZPD pode ser definida como a diferença entre o que uma pessoa pode alcançar de forma independente e o que ela pode conseguir trabalhar em colaboração com os outros ou com um mediador mais capaz. O autor lança mão de Jonhson (2009) e argumenta que ao reconhecermos a ZPD como

multidimensional e dinâmica e como lugar de crescimento potencial, devemos oferecer aos alunos instrumentos de mediação estratégicos, em vez de instrumentos fixos ou aleatórios. Isto, entretanto, é difícil de ser executado nas escolas onde os instrumentos de mediação disponibilizados para os professores tendem a ser formalizados (livros didáticos), fixos (técnicas educacionais específicas), e rotinizadas (normas escolares) (p. 20).

Dessa forma, em nossa pesquisa, consideramos fundamental buscar uma compreensão ampla das TDICS e dos professores como instrumentos de mediação para o desenvolvimento da capacidade comunicativa numa perspectiva discursiva, via diálogo e promoção da alteridade.

Algumas questões metodológicas

Apoiados na experiência de Souza (2014), dentre os diversos caminhos disponíveis para o desenvolvimento da pesquisa científica, nesta empreitada, nos filiamos à pesquisa qualitativa de cunho etnográfico por conta das suas contribuições para a compreensão do campo educativo e pedagógico, em que as relações humanas e as diversas variáveis têm um papel relevante. Dessa forma, a investigação torna-se complexa e demanda uma metodologia que contenha conceitos, instrumentos e procedimentos que descrevam e analisem essa realidade adequadamente.

Na busca por compreender as potencialidades e limitações da pesquisa etnográfica em contextos de ensino-aprendizagem de

línguas adicionais, contamos com Cançado (1991) e, para a compreensão da metodologia da investigação de crenças no contexto do ensino-aprendizagem de línguas, nos apoiamos em Barcelos (2001) e Vieira-Abrahão (2006).

O paradigma qualitativo tem uma orientação sociocultural, que enfatiza os fatores externos e sociais. Os fenômenos são investigados *in situ*, no mesmo contexto social onde ocorrem. Não se vale de dados numéricos da realidade, e sim trata de interpretá-la e descrevê-la com detalhe através da palavra. Temos como exemplo: as anotações de campo, os diários, os informes baseados na observação e as entrevistas.

Neste contexto, a investigação qualitativa se interessa pelo significado das ações humanas e da vida social em geral, e está orientada à manifestação, interpretação e compreensão dos fenômenos:

O interesse dos educadores por esse método de pesquisa começou no final dos anos 70, pois se necessitava de um estudo que fosse minucioso no âmbito do dia a dia escolar. Pesquisadores da área destacam que uma característica importante da pesquisa etnográfica é a ênfase no processo, naquilo que está ocorrendo e não no produto ou nos resultados finais (SOUZA, 2014, p. 42).

Dessa forma, a nossa pesquisa busca conhecer o papel da mediação e suas possíveis contribuições no processo de ensino-aprendizagem do português e do espanhol como línguas adicionais no processo de interação entre brasileiros com nativos hispânicos, aprendizes de português, via teletandem.

Considerações finais

A presente investigação ainda está em estado embrionário. Porém, em um contexto como o descrito ao longo deste texto, há indícios de que as TDICs e os professores participantes atuam como mediadores úteis e imprescindíveis ao proporcionar a interação dos aprendentes a distância de forma colaborativa.

Como forma de ilustrar o que vimos discutindo até aqui, apresentaremos um trecho do depoimento espontâneo de uma participante do projeto:

Antes de comenzar a participar con el proyecto de teletandem pensaba que el mismo iba a ser complicado de llevar a cabo, dada la distancia geográfica que existe entre alumnos y la imposibilidad de pensar el aprendizaje “cara a cara”. Nunca antes había participado de una experiencia de este tipo. Cabe aclararse el motivo: es la primera vez que en Salta se da algo así. Sin embargo, en la medida en que se fueron dando las charlas con mis compañeros (primero con Juan y después con Janice) me di cuenta que el interés (mutuo) por estudiar y perfeccionar una segunda lengua es lo que nos lleva a eliminar esas barreras geográficas. El potencial de las TIC nos permite estar conectados en tiempo real, realizar video llamadas, escuchar al otro y hacer que nos escuchen. Las herramientas de Internet nos permiten además hacer uso de material audiovisual (en mi caso encuentro un gran potencial en los videos, los poemas hablados, las películas, entre otros). Estas herramientas ayudan en el proceso de aprendizaje y nos permiten conocer al otro de una manera más dinámica. Por ejemplo, con Janice intercambiamos películas nacionales... Ella me sugirió una película brasilera y yo, una argentina. A través de esas producciones cinematográficas uno puede ir aprendiendo de la cultura del país vecino, puede apropiarse de las expresiones idiomáticas y observar paisajes hermosos, captados por la cámara. La barrera geográfica se hace cada vez menor al saber que hay intereses en común con la persona que está del otro lado de la pantalla, con las mismas ganas de aprender y de mostrar su propia cultura (Dafne).

O trecho apresentado pela participante do projeto nos dá indícios de que a crença de que aprender línguas adicionais a distância não funciona pelo motivo geográfico e da falta de contato “cara a cara” tem sido, ao longo do processo, desconstruída e dado lugar à crença de que, com a mediação das TDICs, a barreira geográfica é cada vez menor, desde que haja interesses em comum na dupla para promover a aprendizagem.

A partir do nosso objetivo de apresentar os estudos preliminares do nosso projeto de pesquisa que visa analisar o papel da mediação na interação entre aprendentes de espanhol e português como

língua adicional no contexto das práticas do teletandem, nossa trajetória, neste capítulo, se iniciou com a apresentação de dois dos participantes que nos motivam a desenvolver nossas práticas e investigações e que dão sentido, portanto, às nossas ações no ensino, na pesquisa e na extensão.

Ao longo do texto, apresentamos, também, conceitos como tandem, teletandem, mediação e, dentre outros, nossa concepção de pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, que tem direcionado o nosso trabalho de campo.

Até o momento, as conclusões não são definitivas e estamos, ainda, em fase de coleta de dados e de análises preliminares. Porém, podemos destacar que temos, em relação a esse projeto, entusiasmadas expectativas e esperamos que colabore para o desenvolvimento de aprendentes interculturalistas sensíveis aos processos discursivos veiculados na e pela linguagem e capazes de promover a integração latino-americana.

Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.

ARNOUX, E. N. Representaciones sociolingüísticas y construcción de identidades colectivas en el Mercosur. In: CELADA, M.T. et al. *Lenguas en un espacio de integración: acontecimientos, acciones, representaciones*. Buenos Aires: Biblos, 2010.

BARCELOS, A. M. F. Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: Estudo da Arte. *Rev. Brasileira de Lingüística Aplicada*, v.1, n.1, p.71-92, 2001.

BARCELOS, A. M. F.. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: Barcelos, A. M. F. e VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.) *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006, p. 15-42.

BENEDETTI, A. M. Dos princípios de tandem ao teletandem. In: BENEDETTI, A.M.; CONSOLO, D.A.; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (Orgs.). *Pesquisas em Ensino e Aprendizagem no Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos*. Campinas: Pontes Editores, 2010, v. 1, p. 21-46.

CANÇADO, M. *Procedimentos de Pesquisa Etnográfica em Sala de Aula de Língua Estrangeira: Avaliação das Potencialidades e Limitações da Metodologia*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Belo Horizonte: UFMG, 1991.

CHAREILLE, Samantha. Planificación lingüística y constitución de un bloque regional: El caso del Mercosur (Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay) y de Chile. In: *Language Problems & Language Planning*, v. 27, n.1, 2003, pp. 63-70.

GEHLEN, S. T.; DELIZOICOV, D. A dimensão epistemológica da noção de problema na obra de Vigotski: implicações no ensino de ciências. *Investigações em Ensino de Ciências*. v.17, n.1, p. 59-79, 2012.

JOHNSON, K. *Second Language Teacher Education: A sociocultural perspective*. New York: Routledge, 2009.

KRASHEN, S.D. *Principles and practice in second language acquisition*. N.Y.: Pergamon Press, 1982.

OLIVEIRA, M.K Vygotsky, aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2006.

RAMMÉ, V. *Tandem: guia para uma aprendizagem solidária = TÁNDEM: guía para unaprendizajesolidario*. Curitiba: ValdilenaRammé, 2014. Disponível em: <<http://www.teletandembrasil.org/home.asp>>. Acesso em: 14 de fev. 2015.

REVUZ, C. "A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio". In: SIGNORINI, Inês (Org.) *Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado das Letras; São Paulo: Fapesp, 1998, p. 213-230.

SOUZA, Fábio Marques de. *Espanhol-língua estrangeira para brasileiros: políticas de difusão e formação de professores no Estado de São Paulo*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2009.

SOUZA, Fábio Marques de. *O cinema como mediador na (re)construção de crenças de professores de espanhol-língua estrangeira em formação inicial*. Tese (Doutorado em Educação: cultura, organização e educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo: USP, 2014.

SOUZA, F. M. *A sétima arte como artefato semiótico mediador das reflexões a respeito de como se aprende uma língua adicional*. Revista Hispanista (Edição em Português), 2015a.

SOUZA, F. M. *Teletandem UEPB*. Projeto de Extensão. Campina Grande:PROEX/UEPB, 2015b.

SOUZA, F. M. *Tecnologias como mediadoras do processo de ensino-aprendizagem numa perspectiva sociocultural*. Projeto de Pesquisa (Pós-doutorado em Educação Contemporânea). Caruaru:UFPE, 2015c.

STEFANI, V. C. G. *O cinema na aula de língua estrangeira: uma proposta pedagógica para o ensino-aprendizagem de espanhol*. Dissertação (Mestrado em Linguística). São Carlos: UFSCar, 2010.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, A.M.F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.) *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006, p. 219-231.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A formação do professor de línguas estrangeiras de uma perspectiva sociocultural. *Signum*. Estudos de Linguagem, v. 15, p. 457-480, 2012.

VIGOTSKI, L.S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Tradução: José Cipolla Neto et al. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WOODS, D. *Teacher cognition in language teaching: beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge: CUP, 1996.

WOODS, D. The social construction of beliefs in the language classroom. In: KALAJA; P; BARCELOS. A. M. F. (Ed.). *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. Dordrecht: Kluwer, 2003. p. 201-229.

INDISCIPLINA NA SALA DE AULA: A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL DA ZONA RURAL DO MUNICÍPIO DE MONTEIRO-PB

Eveline Da Silva Bezerra
Joana Dar’k Costa

Resumo

O estudo acerca do fenômeno “Indisciplina na escola” é marcado por uma multiplicidade de pesquisas que, buscam avançar na compreensão dessa temática. Neste trabalho pretendemos analisar o sentido e o significado da indisciplina na sala de aula a partir da percepção dos professores de ensino fundamental que atuam na zona rural de Monteiro-PB. Pretendemos destacar os fatores apontados pelos entrevistados que podem ser relacionados a indisciplina e seus feitos na sala de aula. Partimos do pressuposto que é relevante conhecer a percepção dos docentes em relação a esse fenômeno, pois, os sentidos atribuídos por eles influenciam na sua prática pedagógica. Para fundamentar o trabalho, utilizamos como aporte teórico a abordagem sociointeracionista de Vygotsky, a partir das elaborações teóricas de Teresa Cristina R. Rego (1996), e Julio Groppa Aquino. Entrevistamos três professores de uma escola composta por 11 professores. A partir das entrevistas percebemos que os professores acreditam que a indisciplina está relacionada à desmotivação e falta de interesse dos alunos, bem como a fatores internos e externos a escola. Para os entrevistados, o fenômeno da indisciplina escolar deve ser trabalhado a fim de equilibrar as exigências da instituição e os interesses dos alunos, pois os discentes veem a escola distante de suas realidades. Dessa forma, uma mudança no comportamento dos alunos não depende apenas da escola, mas também da participação da família, de melhorias nas estruturas físicas da escola, melhores condições de trabalho, valorização salarial dos professores e na criação de espaços escolares adequados ao contexto sociocultural dos alunos.

Palavras-chave: Indisciplina escolar; Professores da Zona Rural; Alunos.

Introdução

Os processos de exclusão, historicamente, têm acompanhado os modos de existir da humanidade no desenvolvimento de sua história. A partir de dispositivos sociais, culturais e institucionais as sociedades desenvolvem mecanismos de separação, rotulação, localização de pessoas, grupos, ideias. Estes dispositivos são poderosos agenciadores de regimes de verdade e de ações que regulam a vida das pessoas. É no interior desses regimes de verdades que os sujeitos se constroem, aprendendo as regras e os códigos de conduta, a distinguir o falso do verdadeiro, a separar o bem do mal.

De acordo com Regina Benevides (1997, p. 7) a escola apresenta-se como importante espaço de regulação e constituição dos sujeitos a partir da ordenação, hierarquização de saberes, de aptidões, de lugares sociais. Agencia dispositivos de controle, forjando o indivíduo na aliança com a medicina e a família. Alicerçada nas concepções racionalista-liberais, a escola define currículos, “classifica idades, implementa mecanismos avaliatórios, polariza de um lado a verdade o certo e, de outro o erro e o fracasso.”.

Para a autora, a escola a partir da disciplina individualiza, regula os gestos serializando e normatizando os modos de viver, produzindo indivíduos padronizados, normalizados, articulados uns com os outros a partir de determinados princípios hierárquicos, de determinados sistemas de valores e de submissão. Nessa perspectiva, as diferenças, as singularidades passam a ser questionadas, rejeitadas, excluídas.

Na escola, segundo a autora, quando se trata de categorização e ordenação do processo de conhecimento, a inteligência passa a ser o ponto de diferenciação. Trata-se de, a partir da capacidade cognitiva estabelecer critérios e diferenciações entre os alunos, de modo que, “o que escapar deverá ser (re)incluído no campo marginal dos dejetos, do desvio. A subjetividade aí restrita ganhará nova identidade: a de fracassada” (BENEVIDES, 1997, p. 07).

Nessa mesma linha de pensamento Mariza Eizirik (2001, 67), sinaliza que é no espaço escolar que se visualiza as múltiplas diferenças postas em cheque, ancoradas nos papéis instituídos, disciplinadores, na demarcação de espaços de poder/saber, de regiões de quem fala, nos instrumentos que produzem efeitos sobre corpos e mentes. Continuando a autora argumenta que;

Nesse sistema vigilante e punitivo, algo que se observa é o movimento da homogeneização, da estabilização, da constrição, da normatização, do enquadramento. Desde a formação na família, depois continuando através da escola e permeando todo o sistema social, a palavra de ordem é conformação à norma, ao sistema; é obediência a determinadas regras (EIZIRIK, 2001, p. 68).

Deste modo, há um enclausuramento das singularidades que se configura a partir de comportamentos de alunos em sala de aula, considerados "inadequados, "rebeldes" "indisciplinados. É nesse contexto que situamos este trabalho com a finalidade de compreender e ampliar o debate acerca do fenômeno da indisciplina na sala de aula. Nossa análise terá como fio condutor, a percepção do fenômeno da indisciplina atribuída por professores de uma escola da zona rural do município de Monteiro-PB. O estudo foi desenvolvido sob a perspectiva de identificar as vivências e as mobilizações subjetivas dos professores frente à situação caótica que se instaurou na escola pública.

O interesse em fazer um estudo abordando essa temática surgiu a partir dos depoimentos de colegas professores, durante as reuniões escolares ou nos intervalos das aulas. O desinteresse, o desrespeito e desmotivação dos alunos do Ensino Fundamental, são questões frequentemente abordadas nas conversas entre professores, sem que se aponte estratégias efetivas de enfrentamento para minimizar os problemas gerados na prática educativa. Por outro lado, segundo Tereza Cristina Rego (1996) há uma falta de clareza em relação ao significado dos termos disciplina/indisciplina. Para a autora, os estudos que abordam esse tema geralmente são parciais e apresentam um discurso "impregnado pelos dogmas e mitos do senso comum". É importante conhecer a opinião dos profissionais que vivem a realidade da sala de aula, uma vez que suas impressões a respeito do tema influenciam na sua prática pedagógica.

Neste sentido, sentimos a necessidade de investigar de forma mais sistematizada os problemas relacionados a indisciplina na sala de aula, que tem se destacado como um dos maiores problemas do processo ensino-aprendizagem. Para tanto, realizamos entrevistas semiestruturadas individuais com três professores do Ensino Fundamental I de uma Escola da Zona Rural do município de Monteiro-PB. Importante destacar que essa escola é composta por onze professores e as salas de aula funcionam em regime multisseriado (dois anos por sala).

Como aportes teóricos principais que fundamentam nosso trabalho recorremos ao sociointeracionismo de Vygotsky a partir das elaborações teóricas de Tereza Rego e Marta Oliveira. Também atravessa nossas análises as produções teóricas do Psicólogo Julio Groppa Aquino no livro que se tornou um clássico dessa área: *Indisciplina na escola: Alternativas teóricas e práticas* (1996).

1. Sobre a Indisciplina na Sala de Aula

Nos últimos anos, têm-se tornado comum as queixas dos professores quanto à postura e desenvoltura dos alunos em sala de aula. Desmotivação, agressividade, descontrole emocional e falta de respeito atravessam o cotidiano das escolas, constituindo-se uma das fontes de desgaste e preocupação para os professores, técnicos e diretores das escolas.

O que estaria acontecendo com a escola? O que nos leva a identificar os alunos como indisciplinados? Seria esse o termo adequado para nomear os comportamentos dos alunos em sala de aula? O que denominamos como indisciplina? São essas as questões que nortearão as reflexões teóricas que faremos a partir do diálogo entre vários teóricos que se debruçaram sobre essa temática.

Aquino (1996) destaca que a escola de antigamente, na qual, os alunos mantinham: silêncio absoluto; ordem no caminhar, ordem na postura do corpo, bem como na fala, ainda é um modelo desejado por educadores atuais, porém, esse modelo era espelhado nos quartéis. As relações escolares dessa época eram baseadas numa relação de obediência e subordinação (o professor só mandava, os alunos só obedeciam). No entanto, o Brasil atualmente é um país democrático, logo, tudo mudou: as pessoas e seus costumes, bem como, o modo de pensar, de agir também mudaram. Sendo assim, os alunos obviamente mudaram. E se os professores ainda desejam esse tipo de escola e de aluno há uma contradição nos interesses dos discentes e docentes e isso pode tornar-se um dos fatores geradores de indisciplina.

Observamos que a escola e todo seu padrão de antigamente podia funcionar bem em outra época, mas para os dias atuais se faz necessário algumas transformações: participação da família no cotidiano escolar; melhoria nas estruturas físicas da escola; melhores condições de trabalho para os professores buscarem novas metodologias; valorização salarial dos professores e técnicos educacionais e

na criação de espaços escolares adequados ao contexto sociocultural dos alunos etc.

Aquino afirma que:

(...) esta escola de outrora tinha um caráter elitista e conservador, destinando-se prioritariamente às classes sociais privilegiadas. Ou melhor, o acesso das camadas populares à escola era obstruído pela própria estruturação escolar da época. O que os dias atuais atestam, no entanto, é que as estratégias de exclusão, além de continuarem existindo, sofisticaram. Se antes a dificuldade residia no acesso propriamente, hoje o fracasso contínuo encarrega-se de expurgar aqueles que se aventurarem neste trajeto, de certa forma, ainda etilizado e militarizado. (AQUINO, 1996, p. 44).

Nessa mesma linha de pensamento, Mariza Eizirik (2001) ressalta que a escola como dispositivo que agencia a construção e disseminação do saber sistematizado, é palco de contradições e desafios frente a uma sociedade em constante transformação. Dessa forma, sinaliza que a escola, instância social e institucional, vive profundas mudanças em seus processos. Para além dos conhecimentos; busca-se apropriar dos códigos e sinais de seu tempo, dos ritos e símbolos que se transforma em velocidade sem paralelo na história humana.

Continuando a autora ressalta que a escola em épocas anteriores, era amparada no paradigma da certeza e da verdade que sustentava padrões de comportamentos rígidos e controlados. Na atualidade, a escola vê-se obrigada a passar por transformações e reinvenções para sobreviver. Assim, autoritarismo e disciplina estão cedendo lugar ao diálogo e ao mútuo intercâmbio entre professores e alunos. Ambos ensinam, ambos aprendem. "Trata-se de inventar a liberdade, construir formas de ser e de dirigir o comportamento, de si e dos outros, diferentemente do que se fazia" (EIRIZIK, 2001, p.68).

Acerca dessa problemática, Marta Kohl Oliveira (1997) partindo da abordagem histórico-cultural, defende a geração de singularidade humana, com base na plasticidade de sistema nervoso e na interação entre diferentes planos genéticos no processo de constituição do psiquismo. Para a autora, não haveria, portanto, um único caminho de desenvolvimento ou uma única forma de bom funcionamento psicológico para o ser humano.

Quando se considera uma determinada instituição social no contexto de uma certa sociedade, como a escola na complexa sociedade contemporânea, a reflexão tem que se referir tanto à possibilidade de múltiplas trajetórias para diferentes indivíduos e grupos como às especificidades culturais em jogo, que definem a finalidade de tal instituição. A intervenção educativa teria que atuar sobre indivíduos necessariamente diversos, no sentido de lhes dar acesso àquela modalidade particular de relação entre sujeito e objeto de conhecimento que é própria da escola, promovendo transformações específicas no seu percurso de desenvolvimento.

Por outro lado Aquino (1996) ressalta a importância da família na educação das crianças e dos jovens, elas precisam chegar à escola com entendimento sobre regras, limites, convivência. “É queixa (...) dos educadores que o aluno atual carece de tais parâmetros, em maior ou menor grau.” Aquino (1996, p. 45). Sem essa condição não é possível para a escola realizar seu trabalho pedagógico, isto é, oferecer meios para que os alunos tenham acesso a conhecimentos científicos e culturais. Atualmente parece que a expectativa da sociedade em relação à escola é que ela realize a função da educação em todas as dimensões, mas se assim ocorrer essa instituição não conseguirá assumir toda essa responsabilidade. A escola e a família são “duas instituições responsáveis pelo que se denomina educação num sentido amplo” Aquino (1996, p. 46).

A esse respeito Rego (1996) nos diz que

A família, entendida como o primeiro contexto de socialização, exerce, indubitavelmente, grande influência sobre a criança e o adolescente. A atitude dos pais e suas práticas de criação e educação são aspectos que interferem no desenvolvimento individual e, conseqüentemente, influenciam o comportamento da criança na escola. (p. 97).

As crianças precisam: de limites; serem educadas; aprenderem com bons exemplos. Elas não devem receber uma educação permissiva, e isso ocorre bastante nos dias atuais na vida moderna, em que pais ausentes não impõem limites aos seus filhos, muitas vezes por esse sentimento de culpa por estarem sempre ausentes e acabam recompensando os filhos, sendo permissivo. Essa forma de educar sem limites, gera outros prejuízos para as crianças, pois eles terão dificuldades em viver em sociedade, uma vez que viver em sociedade

é também respeitar regras, adaptar-se a costumes de determinados grupos que se deseje fazer parte, caso contrário o indivíduo que não souber se comportar de tal modo será excluído.

Por outro lado, Rego observa que é preciso ter cuidado com a tendência de associar a disciplina à tirania, como se esta privasse as crianças de aprenderem a ser autônomas, de desenvolver suas potencialidades por serem reprimidas e ensinadas a ser passivas e obedientes. Na verdade não é esse o objetivo dos professores, mas em todo ambiente, inclusive, com grande número de pessoas é necessário que se tenha ordem, respeito um com o outro, cooperação, responsabilidades, solidariedade etc.

Iniciando uma discussão sobre o binômio ensino-aprendizagem na escola contemporânea, Regina Benevides (2001) afirma que o processo de aprendizagem não ocorre de forma estanque. Não é uma mera operação intelectual de acumulação de informação. A aprendizagem pressupõe afetos, supõe atividade dos sujeitos envolvidos e dá-se pelo enfrentamento de uma forma de perceber o mundo com a outra que é apresentada com base nas novas informações.

Nessa mesma linha de pensamento, Tereza Rego (2003), numa perspectiva vygostkiana, ressalta que cada sujeito humano desempenha um papel ativo, criativo e constitutivo em seu próprio processo de desenvolvimento e aprendizagem. O ato de conhecer é resultado da internalização das experiências significativas, num contexto sociocultural, nas quais o meio físico e o social exercem papel determinante. O indivíduo vai construindo formas singulares de conhecer e vincular a seu desenvolvimento, o que ocorre em contextos culturais específicos, nunca previsíveis (determinados no passado) e sempre recriáveis, reinventados, no paradoxal e contraditório processo de se tornar igual, na diferença com seus outros sociais.

Dessa forma, a aprendizagem é um processo de reconstrução individual do material recebido de fora: aquilo que é inicialmente interp-síquico passa a ser intrap-síquico (REGO, 2003). Assim, a capacidade cognitiva e um bom desempenho de um determinado aluno dependerão de suas experiências, de sua história educativa, que, por sua vez, sempre terão relações com as características do grupo social e da época em que ele se insere.

Para Vygotsky apud Rego (2003) só podemos entender alunos e os seus consequentes processos de aprendizagem, se entendermos como se dá o desenvolvimento da sua inteligência, como eles

se apropriaram dos instrumentos produzidos historicamente pela cultura em que estão inseridos e os internalizaram ao longo de suas evoluções biológicas e culturais, e que são responsáveis pela consolidação ou não de determinados comportamentos.

Analisando a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, Vygotsky (1998) sinaliza que a aprendizagem é motor do desenvolvimento. Então, para que haja desenvolvimento, isto é, a passagem pela trajetória que vai do recém-nascido ao ser humano adulto, existirá a aprendizagem, ou seja, a transformação do sujeito pela interação com o meio. É nesse contexto, que inserimos a importância da família e da escola como dispositivos que agenciam o desenvolvimento sócio-cognitivo-cultural dos alunos interferindo de forma positiva ou negativa no seu desempenho escolar.

A escola é por excelência, um espaço de aprendizagem, produção de conhecimentos e subjetividades. Segundo Eizirik (2001, p. 73) é função básica da escola “ser uma morada, um ponto aglutinador dos hábitos costumes, das formas de ser e de constituir sujeitos”. Mas embora, atravessando a era da informação e transformação, o que percebemos pairando sobre o ambiente escolar é aprendizagem via punição, sofrimento, tédio, desânimo. O prazer da descoberta, a alegria e a vontade de saber, a curiosidade pelo que ocorre no mundo, são muito mais despertados pela internet do que pela sala de aula. Talvez sejam esses os agentes que estejam produzindo o mal-estar e inquietude dos alunos em sala de aula, conforme estaremos enfocando no próximo item.

1.2 Indisciplina na Escola Fundamental da Zona Rural: O olhar dos professores

A partir das análises das entrevistas realizadas, observamos que os professores relacionam a indisciplina dos alunos ao desinteresse e a desmotivação em estudar, bem como, a fatores internos e externos a escola. Os estudantes não se sentem envolvidos pelas atividades propostas na sala de aula, e assim, se comportam de forma dispersa, apresentam comportamento inadequado ao ambiente, desrespeitam os professores. O desassossego e inquietude dos alunos parecem comprometer o pleno desenvolvimento das atividades, a qualidade de ensino e até mesmo a saúde dos professores. Eles sinalizam que se sentem angustiados e, às vezes, impotentes para enfrentar as complicações advindas da relação conturbada com os alunos.

No entanto, os entrevistados reconhecem que esse comportamento dos alunos é gerado por alguns fatores como a falta de uma metodologia mais adequada, ambiente físico mais apropriado e sinalizam que outro fator preponderante são as diferenças entre o contexto sociocultural dos alunos e a realidade escolar.

Analisando os depoimentos notamos que os entrevistados acreditam que a metodologia, isto é, a forma de despertar o desejo de aprender nos alunos influencia bastante no desenvolvimento das aulas e no comportamento dos alunos. Eles acreditam que as práticas pedagógicas estão diretamente ligadas a questão indisciplinar e que se o professor buscar: inovar; planejar suas aulas; utilizar recursos atrativos, tudo isso amenizará a indisciplina.

Para analisar esses depoimentos recorreremos a Aquino (1996) quando diz que as aulas devem ser muito mais do que mera transmissão de informações, fórmulas, regras, elas devem ser a (re)invenção do modo de aprender. O autor acredita que o professor deve buscar conhecer a necessidade dos alunos, descobrir o potencial das crianças e experimentar formas para desenvolvê-lo e refletir sobre suas aulas levando em consideração que cada aula, cada turma, cada semestre são únicos.

Em seus depoimentos os professores também relatam que para poder inovar em suas práticas pedagógicas precisam de estímulos e motivação como, por exemplo, uma formação continuada, na qual, eles aprendam e discutam sobre novos métodos, troquem conhecimentos através de relatos experiências, aprendam a manusear recursos atrativos para aula sejam eles tecnológicos ou mais tradicionais, vejamos um dos depoimentos:

as escolas precisam ter mais espaço físico, materiais didáticos e espaço para utilizá-los, formação continuada para o professor, se tiver espaço físico, material adequado e um professor bem preparado para trabalhar com esses materiais, nesse espaço físico, vamos diminuindo a indisciplina, por isso que precisa da formação continuada.

Para os professores falta um apoio maior por parte das famílias, as crianças deveriam receber delas uma educação que contribuísse com o trabalho da escola, para um dos entrevistados:

há uma falta de compromisso dos pais com os filhos e isto reflete no comportamento dos alunos na escola, e com isso atrapalha o trabalho do professor" / "presenciamos casos em que os pais usam drogas lícitas e ilícitas, vivem em meio à prostituição, a pobreza, falta de recursos para uma vida mais digna, dessa forma os alunos levam todos esses problemas para a sala de aula interferindo na aprendizagem.

"A família, entendida como o primeiro contexto de socialização, exerce (...) grande influência sobre a criança e o adolescente" (REGO, 1996, p. 97). Segundo a autora a família influencia no comportamento dos alunos na escola, mas não apenas ela, há uma multiplicidade de influências que recaem sobre eles, todo o grupo social em que estão inseridos vai influenciar. Para ela as práticas educacionais familiares tem impacto no processo de aprendizado, no entanto, elas não têm poder total, se deve levar em consideração o que acontece no ambiente familiar, mas não acreditar que é definitivo e irreversível.

Considerações finais

O presente trabalho teve como objetivo analisar o fenômeno da indisciplina a partir da percepção dos professores do ensino fundamental I da zona rural do município de Monteiro-PB.

No decorrer do trabalho, podemos perceber que a indisciplina é um dos principais problemas vivenciados pela escola, interferindo de forma significativa no processo ensino-aprendizagem, na relação entre alunos e professores e alunos e gestores. Mas embora seja uma das grandes dificuldades na prática educativa, conforme nos diz Trevisol (2007) há uma ausência de pesquisas sobre o fenômeno da indisciplina, dificultando uma melhor compreensão da temática e a criação de estratégias de enfrentamento para intervir para amenizar o foco do problema.

Nas entrevistas que realizamos com os professores acerca da temática, observamos que para os professores precisa ser trabalhado nas escolas a questão da motivação, já que o problema da indisciplina segundo seus relatos é gerado principalmente pelo desinteresse, uma vez que desmotivados os alunos não fazem as atividades nem na sala, nem as que devem ser feitas em casas, não

prestam atenção, não interagem e ficam inquietos, rebeldes e desrespeitam o professor.

No entanto, entendemos que despertar o interesse dos alunos é uma questão que envolve a responsabilidade de todos, isto é, do sistema de modo geral. Conforme os professores entrevistados apontam deve-se pensar em ambientes mais confortáveis e atrativos já que os alunos passam quatro horas quase todos os dias na escola. Também sugerem: fim do regime multisseriado, melhores condições de trabalho para professores e técnicos educacionais; qualificação dos professores. Eles ainda apontam como alternativa a participação da família no processo educacional dos filhos.

Os professores em seus depoimentos ressaltam que se encontram no limite de sua resistência física, mental e emocional. Silenciados pelas vozes dos alunos, há momentos em que não acreditam na possibilidade de mudanças no processo educacional. Outros professores têm uma percepção diferenciada sobre as questões candentes que configuram a realidade das escolas brasileiras. Para eles os professores precisam, coletivamente, analisar as práticas e acontecimentos engendrados no cotidiano da escola relacionados a indisciplina e na medida do possível devem procurar alternativas que possibilitem outras formas de ensinar e de aprender, de se apropriar do mundo socialmente construído.

Referências

AQUINO, Julio R. Groppa. A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In.: AQUINO, Julio Groppa (Org.) **Indisciplina na escola: Alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.

BENEVIDES, R. Subjetividade Repetente. **Contemporaneidade e Educação: Revista Semestral Temática de Ciências Sociais e Educação**. São Paulo 2(2), 111-129 set. 1

EIZIRIK, Marisa Faermann. Educação e Escola: uma aventura institucional. Rio Grande do Sul: Age, 2001.

KAUARK, Fabiana da Silva; SILVA, Valéria Almeida dos Santos. **Dificuldades de aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental e ações psico & pedagógicas**. Revista Psicopedagogia, v. 2, n.78. São Paulo. 2008. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0103-84862008000300009&script=sci_arttext. Acesso em: 04 de outubro de 2015.

OLIVEIRA, M. K. Sobre diferenças individuais e diferenças culturais: o lugar da abordagem histórico cultural. In: AQUINO, J. G. (org.) **Erro e Fracasso na Escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997.

REGO, Teresa C. R. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana. In.: AQUINO, Julio Groppa Aquino(Org.) **Indisciplina na escola: Alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.

_____. REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: Uma Perspectiva histórico-cultural da Educação**, Edição 18ª, SP: Editora Vozes, 2003.

TREVISOL, Maria Teresa Ceron. Indisciplina Escolar: Sentidos atribuídos por alunos do Ensino Fundamental. In: **Anais do VI Congresso Internacional de Educação. Concórdia - SC**: Editora Universidade do Contestado, 2007. p. 01-18.

(DES)CAMINHOS FUNCIONALISTAS NO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS

Maria Edivânia Feitosa de Lima (UEPB)

Whadja Nascimento Oliveira (UEPB)

Jackson Cícero França Barbosa (UEPB)

Resumo

O presente trabalho analisa um Livro Didático de Português, do 9º ano do Ensino Fundamental - como produto de avaliação na disciplina "Tópicos em Linguística", do curso de Letras, Campus VI - das autoras Ana Trinconi Borgatto, Tereza Bertin e Vera Marchezi, cuja coleção é utilizada na Rede Municipal de Ensino da cidade de Monteiro. Como aporte teórico utilizamos as perspectivas funcionalistas realizadas por Neves (1997), Martelotta (2012), Dionísio (2002), Bezerra (2002), objetivando observar/refletir se/como o LDP em relevo apresenta uma proposta inovadora de ensino voltada às práticas do uso-reflexão-uso, levando em conta o contexto discursivo em que a comunicação ocorre como motivação para a funcionalidade da língua. Com isso pudemos refletir sobre as propostas pedagógicas contidas no manual analisado, acerca do que é orientado em relação às perspectivas da gramática funcional e ao que preconiza o PNLD, em seus guias. A partir de uma metodologia qualitativa refletimos as intenções/objetivos que foram postos como metas nas atividades propostas no LDB, e com base nos subsídios oferecidos pelo material trabalhado, concluímos que as abordagens são ainda minimalistas, mas que existe um progresso significativo sobre as intenções de se trabalhar uso/discurso dentro das prerrogativas gramaticais, abrindo, assim, as portas para uma nova perspectiva que vem se constituindo como uma prática eficaz, sendo conhecida sob o termo Análise Linguística (BEZERRA & REINALDO, 2013).

1. Introdução

A partir do estruturalismo de Saussure, surge no século XX o funcionalismo com suas bases teóricas a partir de uma abordagem funcional que vai considerar a linguagem no seu uso. Essa corrente linguística vai considerar o contexto em que a comunicação acontece levando em conta a função das palavras no momento da interação sendo a linguagem em uso o objeto de estudo do funcionalismo. Nesse sentido, os indivíduos irão moldar a fala considerando às normas pertinentes a construção dos gêneros reconhecendo-os a partir do seu uso em meio ao contexto no qual este é produzido.

Considerando a abordagem funcionalista acima descrita a respeito do uso de gêneros nos meios sociais para o ensino de língua portuguesa, construímos o presente trabalho com o objetivo de analisar as propostas contidas nos livros didáticos que são utilizados como ferramentas de apoio aos professores do quadro municipal da cidade de Monteiro. Portanto trataremos dos livros do Projeto Teláres – Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental das autoras Ana Trinconi Borgatto, Tereza Bertin e Vera Marchezi, Editora Ática.

Neste sentido iremos observar se o desenvolvimento das atividades no Livro Didático, encontram-se em consonância com a proposta funcionalista de ensino que considera a reflexão do uso diário da língua levando em conta o contexto discursivo como motivação para a regularidade presente na língua. Portanto cabe-nos considerar que o LD em análise deve contemplar estratégias que visem à utilização de gêneros textuais, pois é a partir deles que nos manifestamos linguisticamente por isso a necessidade do aluno reconhecer os gêneros em seus usos.

Nosso trabalho será dividido em três partes que irão abordar aspectos pertinentes a teoria funcionalista, considerando a forma como esta perspectiva será empregada nos livros didáticos. Inicialmente trataremos do embasamento teórico para nossa análise mostrando aspectos referentes a teoria funcionalista que vai ser considerada no LD da coleção da qual nos atemos para nosso estudo.

Iremos tratar também da perspectiva da gramática funcional que visa uma nova reflexão no âmbito educacional no ensino de língua acerca dos usos em suas práticas reais. Neste aspecto, verificamos que a construção desse tipo de gramática preconiza aproximar os alunos da situação de comunicação portanto, será por meio dos gêneros que a língua irá se materializar, daí a importância

da análise LD em questão, pois este irá trabalhar com gêneros, isto é, dentro da perspectiva funcionalista. Discutiremos também em nosso trabalho, sobre o papel do livro didático enquanto instrumento auxiliar para o ensino de língua materna sendo de grande relevância a adequação deste suporte de ensino a nova perspectiva, portanto observamos no LD estudado, metodologias que visam o desenvolvimento da linguagem considerando a teoria funcionalista.

Abordaremos ainda dentro da temática do papel do livro didático sobre as considerações do programa Nacional do Livro Didático (PCNLP) que no aspecto organizacional o LD deverá dar subsídio metodológico para que o processo de ensino e aprendizagem contemple uma reflexão com relação ao uso. Com isso, a utilização dos gêneros nos livros insere os alunos em um contexto que irá considerar os usos reais pois devido a utilização de gêneros eles terão a oportunidade de que a língua seja vista a partir da situação de comunicação. Portanto considerando esta perspectiva, iremos fazer uma abordagem sobre as contribuições que o PCNLP traz para o processo de ensino de língua. Por fim construiremos a conclusão do nosso trabalho a partir das reflexões trazidas por meio da teoria estudada em contra partida com o que foi observado a partir da análise do LD do 9º ano da coleção Teláres.

2. Funcionalismo em linguística

As perspectivas linguísticas funcionalistas mais relevantes são as concepções oriundas da Escola Linguística de Praga, concepções estas, que caracterizam – se como um estruturalismo funcional. Para tanto, trata-se segundo Neves (1997), de uma teoria que concebe a linguagem como algo que serve a uma variedade de propósitos e a comunicação é um destes. Essa visão funcionalista se dedicou a estudar a organização das palavras na frase, sendo vista sua função em determinados contextos de usos. Neste sentido a frase é analisada não apenas no nível fonológico, morfológico e sintático, mas também no viés comunicativo.

Neste contexto a língua passa a ser um instrumento de interação verbal, sendo utilizadas pelos indivíduos com o objetivo de estabelecer relações comunicativas entre os usuários de uma determinada comunidade linguística. Assim, como salienta Neves (1997) para toda interação comunicacional existe um falante e um destinatário, em que quando é dito algo pelo falante sua intenção é de

influenciar na mudança de informação pragmática do destinatário, então o falante tem que ter em mente uma intenção comunicativa que ocasione a mudança de informação do seu destinatário.

Deste processo, é importante destacarmos a intenção do falante e a interpretação do destinatário na qual é guiada, mas não estabelecida pela expressão linguística de forma que na situação de comunicação não é necessário estabelecer uma verbalização plena da expressão linguística, pois sendo feita uma verbalização parcial do se queira dizer o destinatário terá uma compreensão do que foi dito, pois os dois estão envolvidos em uma situação real de interação em um dado contexto momentâneo.

Em consonância ao que foi apresentado acima, Cunha (2012, In: MARTELOTTA) diz que "os funcionalistas concebem a linguagem como um instrumento de interação social [...] analisa a relação linguagem e sociedade". Com isso, buscam compreender a situação de comunicação e seus respectivos interlocutores, bem como o seu propósito e o contexto discursivo.

Assim sendo, a abordagem funcionalista procura trabalhar com dados reais, ou seja, textos retirados de contextos comunicacionais do cotidiano dos falantes, evitando o trato com frases inventadas dissociadas do uso social. Portanto a proposta básica da perspectiva funcionalista segundo Martelotta (2012) é que a língua exerce funções que estão externas ao sistema linguístico, essas funções externas influenciam na organização da língua.

2.1 Perspectiva da Gramática Funcional

De acordo com o que é mencionado em Martelotta (2012), a perspectiva da gramática funcional baseia-se na concepção de que será a partir da situação de comunicação que a estrutura gramatical vai ser determinada tendo em vista que a língua em seu uso deve ser considerada para que compreendamos seu funcionamento.

Portanto, a gramática funcional vai considerar a língua realizada pelo falante em um dado contexto, analisando aspectos que serão refletidos na linguagem sendo estes provenientes do meio social no momento da interação. Sendo assim a perspectiva desta gramática tende a observar que as regularidades da língua se dão a partir do seu uso no momento de interação, levando em conta os interlocutores e o contexto em que ocorre a situação comunicativa. Esta gramática irá se ocupar dessa abordagem funcionalista cujo

objetivo busca relacionar o uso de estruturas gramaticais em um dado contexto em meio as mais diversas situações comunicativas.

Neste contexto verificamos que a gramática funcional irá dar maior importância a questões semântico e pragmáticas tendo em vista que sua análise deixa o caráter sintático para considerar que devemos observar a situação comunicativa, pois será por uma dada situação que determinadas sentenças serão compreendidas pois a partir do contexto em que são proferidas essas formas linguísticas é que irão motivar estruturas sintáticas.

Podemos dizer que a gramática funcional vai considerar todos os fenômenos que envolvem o momento discursivo tendo em vista que seus estudos vão além de questões estruturais levando em conta " o propósito do evento de fala, seus participantes e seu contexto discursivo" (MARTELOTTA, 2012, p.32). Para esta gramática será em meio a todo um contexto discursivo que a estrutura gramatical irá se configurar pois, a medida que nos pronunciamos iremos nos utilizar de um conjunto de elementos linguísticos organizados a partir dos momentos de interação. Sendo assim podemos dizer que existe uma relação entre discurso e gramática pois " o discurso precisa de padrões da gramática para se processar, mas a gramática se alimenta do discurso, renovando-se para se adaptar às novas situações de interação" (MARTELOTTA, 2012 p. 33).

A partir dessa perspectiva surgem novas formas de desenvolvimento de habilidades discursivas com base em mecanismos sócio-interativas em que a relação de troca de informações vai atuar durante o processo comunicativo, bem como a influencia exercida por nossa mente que vai atuar diretamente na organização do nosso discurso. Com isso,

"[...] na concepção cognitivo-funcional, o uso da linguagem implica restrições provenientes de nossa capacidade de atenção, de percepção, de armazenamento de informações na memória, de simbolização, de transferência entre domínios da realidade, entre atividades que não são estritamente linguísticas, mas que estão altamente conectadas ao processo comunicativo."(MARTELOTTA, p.65, 2012).

Neste sentido definimos que o uso da linguagem se constituirá a partir de fenômenos não só internos provenientes da mente humana mas também pelas influências externas sócio culturais que emergem

durante as práticas do uso da língua. Com isso a gramática funcional vai considerar que observar os fenômenos que envolvem o processo comunicativo é um fator relevante para que entendamos como a língua é estruturada.

2.2 O Papel do Livro Didático

Diante das novas perspectivas de ensino da língua que dão relevância a língua realizada pelo falante em um dado contexto é importante ressaltar o papel do livro didático em meio a essas inovações. Percebemos que atualmente existe uma preocupação maior em adequar as propostas de ensino de língua materna do livro didático às perspectivas educacionais que visam uma prática voltada a uma nova concepção em que o educando é capaz de construir um senso crítico sobre os processos práticos do ensino de língua.

Portanto, sendo o LD um norteador das práticas de ensino de Língua Portuguesa, essas revisões sobre o papel deste, no âmbito escolar visam adequar este instrumento apontando propostas de ensino que visem o uso da língua sob uma abordagem funcionalista que vai trazer um caráter diferenciador ao LD quanto a um processo de ensino e aprendizagem de qualidade.

As teorias da aprendizagem influenciaram uma reflexão acerca do LD tendo em vista a necessidade de desenvolver no educando as habilidades relacionadas à língua em uso considerando “o aprendiz como sujeito ativo [...] para o processo da aprendizagem” (DIONÍSIO; BEZERRA; 2002; p.16).

Portanto a observação de determinadas metodologias inseridas no LD devem ser consideradas tendo em vista que este deve adequar-se com base em estratégias educacionais que fazem parte de um processo inovador de ensino. Com isso, o LD deve apresentar propostas de ensino cujas atividades contemplem “as condições sócio-interacionais e os mecanismos cognitivos envolvidos no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, tanto oral quanto escrita” (DIONÍSIO; BEZERRA; 2002; p.16)

2.2.1 O que diz o PNLD

O programa Nacional do Livro Didático respaldado nas indicações apresentadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais apresentam-nos propostas pedagógicas em que o Livro Didático de

Língua Portuguesa, enquanto instrumento mediador do ensino de língua, deve garantir a eficácia no processo de ensino aprendizagem. Portanto podemos dizer que o PNLD dá subsídio ao LDP ofertando perspectivas teóricas e metodológicas “ que se tornaram possíveis graças a uma movimentação no campo de reflexão sobre o ensino de língua materna[...]” (DIONÍSIO; BEZERRA; 2002; p.14).

Com isso, verificamos uma contribuição significativa do PNLD pois os LDP são avaliados neste programa com base em critérios que configuram uma mudança no quadro atual sobre o ensino de Língua Portuguesa cujas novas exigências práticas do ensino de língua detalham uma abordagem voltada as teorias do uso revelando mecanismos próprios da teoria da qual nos apropriamos para nossa análise.

Neste sentido percebemos as contribuições do PNLD, pois a partir dos princípios norteadores do programa o LD passou a considerar o ensino de língua materna a partir das práticas de uso em meio ao contexto em que a situação de comunicação acontece fator este que passou difundir no LDP requisitos como: “o discurso, os padrões de letramento, a língua oral, a textualidade, [...]” (DIONÍSIO; BEZERRA; 2002; p.19) trazendo uma importante contribuição para o ensino de língua sendo o LD um suporte direcionador em construção para o educador.

3. Análise do livro didático

A coleção de Livros Didáticos do Projeto Teláres, se apresentam em quatro volumes sendo que cada um é organizado em quatro unidades temáticas, e ainda uma unidade suplementar, nos quais é abordado gêneros textuais em específico. Portanto, cada livro vai trabalhar um grupo de gêneros cujo foco para o para o 9º ano temos na 1ª unidade prosa e verso na era da informação onde há um estudo voltado aos poemas e formas de linguagem e contos na era da comunicação rápida, na 2ª unidade é trabalhado a atemporal arte de narrar em que vemos os gêneros conto e romance; na 3ª unidade opinar, argumentar defender ideias cujos gêneros abordados são entrevista jornalística e editorial e por fim na 4ª unidade defender ideias, argumentar e opinar em que verificamos os gêneros artigo de opinião e manifesto.

Essas unidades se organizam em oito capítulos em que verificamos o trabalho com vários gêneros textuais com o objetivo de

“formar leitores e produtores de texto” segundo as autoras citam na apresentação do livro. Os livros Didáticos desta coleção fazem parte de um projeto que leva em consideração a evolução do processo de comunicação nos dias atuais que exigem dos indivíduos um conhecimento mais amplo sobre a diversidade presente na linguagem. Levando-nos a observar que devemos implementar novas formas de práticas pedagógicas e sendo o LD um instrumento de apoio para o educador considera-se importante que este se adeque a essa nova realidade.

Por isso, nesta coleção observamos que a organização de seus conteúdos tem uma abordagem focada em gêneros textuais, com o intuito de inserir os alunos nessa nova perspectiva do ensino de língua portuguesa que vai considerar a linguagem em uso. Com isso, verificamos uma organização didática dos livros em que por estar cada capítulo dividido por sessões que irão trabalhar competências relacionadas à interpretação do texto, prática da oralidade, produção de textos entre outros. Também tem uma sessão que trabalhará especificamente questões do uso da língua intitulado Língua: usos e reflexão. Esta sessão vai apresentar justamente a análise das escolhas linguísticas nos mais variados contextos de uso, a partir dos textos estudados.

Neste sentido, se faz necessário a descrição e a análise de um capítulo na íntegra, para que seja mais esclarecedor o que foi falado acima. No LD do 9º ano, especificamente no primeiro capítulo, no qual as autoras vão trabalhar o gênero poema. Então, este capítulo tem por título “Poemas e formas de linguagem”, que inicia-se com um pequeno texto informativo que fala sobre o avanço tecnológico e como esse avanço influencia na linguagem, bem como nos gêneros textuais. Em seguida traz dois poemas: “O amor quando se revela” do poeta português Fernando Pessoa e “Madrigal” do poeta brasileiro José Paulo Paes.

Percebemos que as autoras trazem o poema completo, em que na maioria das vezes os autores dos livros didáticos não trabalham com os gêneros completos, mas com fragmentos retirados dos textos. Dificultando a compreensão completa do texto. Outro aspecto interessante é que abaixo de cada gênero a ser trabalhado no LD tem uma pequena biografia do autor do texto, sendo que o foco é o texto do autor e não o estudo sobre o autor.

Então, após apresentarem os poemas dão início a primeira sessão, chamadas pelas autoras por “interpretação do texto” e

subintitulada por “compreensão” seguida e uma serie de questões para serem respondidas.

As questões são construídas seguindo o passo a passo do poema de Fernando Pessoa, perguntas estas que fazem com que os alunos reflitam sobre o que compreenderam do texto, não são questões que os alunos possam ir ao texto e retirar a respostas, para isso eles tem que ter compreendido o que é dito no texto. Trabalham também, o autor do texto, mas para referir-se à diferença entre o autor do texto e o “eu lírico” a voz que fala no poema. No desenrolar da sessão é trabalhado, perguntas sobre as formas verbais, os pronomes, mas não para o aluno identificar no texto esses aspectos gramaticais, são apresentados em suas funções dentro do texto, fazendo com os discentes reflitam sobre o uso desses elementos na construção textual, bem como é apresentado termos linguísticos como “pessoa do discurso”, termos e conceitos esses, que são trazidos pelas perspectivas interacionistas da linguagem. É que essa coleção já traz esses conhecimentos para o ensino de língua.

Na sessão seguinte, que tem por título “Linguagem e construção dos textos” e apresenta um subtítulo “Comparando poemas”, na qual as autoras irão propor uma atividade de construção do gênero a partir da comparação estrutural e linguística utilizada nos dois poemas.

Neste mesmo capítulo vai ser proposto o trabalho com outros exemplos do mesmo gênero, sendo que são exemplos de poemas construídos a partir da linguagem verbal e não verbal. Para tanto, é realizado o mesmo processo de atividades descrito acima. E antes de ser iniciada a terceira sessão é feito um esquema com tudo que foi aprendido nas atividades anteriores. Desta forma, faz com que os alunos sistematizem tudo que foi estudado para uma melhor fixação das ideias. Já na terceira sessão: Prática de oralidade, a proposta apresentada pelas referidas autoras do LD é de declamação de poemas, em que será feita a declamação por grupos, e estes deveram escolher recitar o poema por uma “leitura uníssona” que é a leitura realizadas por todos ao mesmo tempo, ou a “leitura jogralizada” em que faz-se uma combinação com as vozes dos integrantes do grupo. E ao final, das apresentações todos darão sua opinião sobre qual o grupo apresentou melhor em questão de expressividade, entonação etc.

Para finalizar o capítulo ainda são apresentados mais três sessões, a quarta sessão é intitulada por “Outras linguagens” na qual é

abordada a justa posição em obras de artes, ou seja, a utilização de objetos físicos junto as palavras formando uma arte, ou ainda, o uso de um gênero textual dentro de um outro gênero, como podemos perceber nos exemplos utilizados pelas autoras, o que para a concepção funcionalista é a utilização da intergenericidade. Como por exemplo, no gênero tirinha, que contem em seu conteúdo um outro gênero, que é o poema.

Já na quinta sessão chamada de “Língua: usos e reflexão” subintitulada por “Recursos expressivos no poema”. Inicia-se por um breve texto, no qual explica o uso da linguagem da estrutura, a sonoridade que requer o gêneros poema. E em seguida propõem atividades para ser trabalhadas os aspectos de pontuação, expressividade, efeitos de sentidos e as figuras de linguagem que são elementos cruciais na construção do respectivo gênero trabalhado neste capítulo. Contudo, as propostas de atividades apresentadas no LD pelas autoras são atividades que levam os alunos a perceberem as funções dos elementos gramaticais abordados dentro de um contexto de interação entre o texto/autor/leitor, bem como desenvolvem a capacidade critica reflexiva dos alunos, além de aprenderem a funcionalidades dos gêneros textuais nas variadas esferas sociais, e também a função dos elementos linguísticos na construção dos gêneros textuais.

E por ultimo, a sexta sessão que é a “Produção de texto” assim, intitulada pelas autoras. As quais apresentam como proposta de produção é de um poema visual. Sendo que antes tem um texto para contextualizar o processo de produção textual que segundo Borgatto, Bertin e Marchezi (2012) “A escrita criativa de textos pressupõe um exercício de construção que necessita de conhecimento dos recursos da língua, de tempo e de dedicação”.

Então a partir disso percebemos que a proposta do LD, é além de tantos aspectos até então já citados, é também de considerar e instigar a criatividade do aluno, partir de atividades dinâmicas e flexíveis que leva em consideração a interação em sala com os outros colegas, mas também com o professor. Para tanto, a proposta de produção é dividir a turma em grupos os quais iram produzir seu texto a parti da linguagem verbal e da linguagem gráfica e para tal eles selecionaram palavras figuras de jornais revistas e construíram o seu texto usando da criatividade de todos do grupo. Com isso, acaba o capítulo e inicia-se os segundo. Contudo, os demais capítulos iram seguir a mesma metodologia proposta neste primeiro capítulo,

mudando os gêneros a serem trabalhados e os tópicos gramaticais. Mas, o percurso das atividades segue um mesmo padrão.

Sendo assim, podemos dizer que a coleção traz uma reflexão acerca do processo do uso efetivo da língua por meio de gêneros textuais, pois é a partir destes que se materializa a língua, ficando mais acessível observar os usos linguísticos em situações e contextos reais. A partir disso, a coleção vai se organizar trabalhando desde a interpretação de textos para uma melhor compreensão do sentido da linguagem bem como o fará um trabalho com os usos com base na reflexão de aspectos relacionados as escolhas linguísticas em contextos reais contribuindo no desenvolvimento da capacidade crítica dos alunos.

4. Considerações Finais

A partir da análise do livro didático do 9º ano da coleção Teláres podemos observar que existiu uma preocupação por parte das autoras em adequar a estrutura organizacional do LD as novas perspectivas de ensino, pois estas visam o estudo da língua com base nas práticas de uso. Com isso, verificamos que a dinâmica do LD estudado está em consonância com esse processo de ensino que vai considerar toda a situação em que a comunicação acontece abordando os gêneros textuais, tendo em vista, que será por meio deles que a linguagem acontece. Portanto, partindo desse pressuposto verificamos que o LD apresenta métodos de ensino em que os mais variados gêneros textuais são trabalhados proporcionando o aperfeiçoamento contínuo do ensino de língua portuguesa.

Esses métodos de ensino observados na elaboração do LD da Coleção Teláres tem como foco esse trabalho com gêneros textuais para despertar nos estudantes uma reflexão acerca desse processo evolutivo referente à comunicação, que implica na necessidade de se conhecer os mais diversos meios em que a interação acontece. A partir dessas práticas pedagógicas inovadoras consideramos que o LD estudado traz essa reflexão sobre os gêneros porém, como um instrumento de apoio para o educador que deve adequar seu ensino ao universo no qual o alunado está inserido. Isso implica em um trabalho voltado as inovações preconizadas a partir de teorias que irão considerar as formas linguísticas durante as práticas do uso cuja dimensão social em que essas práticas são executadas, deve ser considerada.

Com base nesta perspectiva, observamos que o LD apresenta-se em conformidade com o que é preconizado nas teorias linguísticas de cunho funcionalista levando em conta o eixo norteador do PNLCD. Diante do fato observamos que o LD vai trabalhar dentro deste viés da funcionalidade em que alunos poderão desenvolver suas capacidades cognitivas a partir da proposta que o LD analisado foi construído pois, este irá proporcionar um ensino de língua portuguesa com uma melhor qualidade devido a utilização dos gêneros textuais e das propostas de atividades contida neste, atividades estas que levam o aluno a refletir sobre as funções dos elementos linguísticos dentro do texto, possibilitando assim, uma compreensão e interpretação maior do que esta sendo estudado.

Nesse sentido, concluímos então, que o estudo referente ao LD contribuiu de forma positiva na construção das nossas concepções acerca do processo de ensino e aprendizagem, pois a partir de uma análise crítica embasada na teoria funcionalista podemos perceber as contribuições que o LD enquanto suporte do educador trás para o ensino Língua Portuguesa.

Nesse contexto, verificamos que o LD foi construído com base na teoria funcionalista assumindo uma postura inovadora para a contribuição no processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa, pois, oportuniza que haja o desenvolvimento de um senso crítico nos alunos quanto ao aprendizado de língua, ofertando um ensino de qualidade. Porém, como bem sabemos a educação é um processo contínuo de aperfeiçoamento. Portanto, foi muito válido nosso estudo pois, pudemos refletir sobre como ensino de língua portuguesa é abordados nos LDs e quais as perspectivas abordadas por estes. Percebemos, que muito tem a ser melhorado, mas constatamos que o LD já trabalha com as perspectivas que visam contribuir com o melhoramento do ensino de língua, e que assim, buscam formar cidadãos transformadores de suas realidades.

5. Referências

BORGATO, Ana Maria Triconi, BERTIN, Terezinha Costa Hashimoto, MARCHEZI, Vera Lúcia de Carvalho. Projeto Teláres: Português. 1.ed. São Paulo: Ática, 2012.

CUNHA, Angélica F. Costa, Marcos A. Martelotta, Mário E. Linguística. In: MARTELOTTA, Mário E. *Manual de Linguística*. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2012. P.15-29.

DIONÍSIO, Paiva Angela, BEZERRA, Maria Auxiliadora. (org.). *O livro didático de Português: Múltiplos olhares*. 2 ed. Rio de Janeiro: lucerna, 2002.

MARTELOTTA, Mário E (org.). *Manual de Linguística*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

NEVES, Maria Helena de Moura, *A gramática Funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ENTRE A BELEZA E A FEIURA NA SALA DE AULA: UMA EXPERIÊNCIA COM O CORDEL “A VIDA SECRETA DA MULHER FEIA”

Anderson Rany Cardoso da Silva (UEPB)¹
Marcelo Medeiros da Silva (UEPB)²

Resumo

O presente artigo é decorrente de nossas intervenções como bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e volta-se para a reflexão sobre um conjunto de atividades realizadas a partir de uma sequência didática que procurou refletir com alunos do ensino fundamental sobre as representações em torno das ideias de beleza e de feiura em nossa sociedade. Para tanto, partimos da leitura e interpretação do cordel “A vida secreta da mulher feia”, de J. Borges e de algumas letras de música vinculadas à temática em estudo, tais como: o “Funk da Dona Gigi” e a “Resposta da dona Gigi”, dos grupos de funk “Os caçadores” e “As experimentas”, respectivamente. Nosso objetivo era proporcionar aos/às alunos/as textos diversos a fim de que pudessem perceber até que ponto, acerca do que é feio e do que é belo, os discursos apresentam uma, ou mais de uma, diretriz ideológica. Para embasarmos as discussões a serem desenvolvidas em sala de aula, tomamos como escopo os estudos de Novaes (2006) que procura pensar como beleza e feiura instauram-se como discursos sociais em construção. Já para transpor-mos didaticamente o que afirma essa autora, guiamo-nos por uma

1 Discente do curso Letras-licenciatura plena em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual da Paraíba e bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/ UEPB/ CAPES). Monteiro, Paraíba, Brasil.

2 Doutor em Letras, professor de Literatura e coordenador da área de Língua Portuguesa no campus VI da Universidade Estadual da Paraíba.

metodologia e uma pedagogia de leitura voltadas para a formação de leitores na educação básica. Por isso, tomamos como suporte as orientações de Antunes (2003), Cosson (2006; 2014), Geraldi (1997) e Oliveira (2010). Finalizamos o nosso trabalho, reiterando a importância de a temática em torno da construção social da beleza e da feiura ser trabalhada na educação básica a fim de propiciar aos/às alunos/as uma formação guiada para a valorização da diferença e para a contestação de verdades cristalizadas em nossa sociedade, as quais nos impedem de experimentar novas formas de ser e de existir para além dos modelos sociais estabelecidos.

Palavras-chave: Beleza. Feiura. Construção social.

Introdução

O presente trabalho é fruto de nossas ações como bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (*doravante* PIBID) no ano de 2015 na Escola Municipal de Ensino Fundamental Bento Tenório de Sousa situada no município paraibano de Monteiro. Nosso intuito é relatar intervenções que objetivaram não apenas a formar leitores de literatura, como também de sujeitos capazes de, por meio de textos literários, pensar e se posicionar diante de temáticas que quase não circulam em sala de aula. Além disso, temos como objetivo maior evidenciar propostas metodológicas cujo escopo seja a formação literária de alunos da educação básica, visto ser o texto literário, conforme ensina o professor Antônio Candido, imprescindível à formação humana.

Considerando-se que “é por meio da leitura da literatura [que] temos acesso a uma grande variedade de textos, pois é próprio do discurso literário a multiplicidade das formas e a pluralidade dos temas” (COSSON, 2014, p. 49), elegemos o cordel como gênero literário para trabalho em sala de aula. Entretanto, durante o processo de leitura e interpretação com os alunos, outros gêneros, não necessariamente literários, como letras de músicas, foram utilizados seja porque serviram como motivação para o trabalho com o cordel, seja porque poderiam ampliar o horizonte dos alunos no que tange à temática trabalhada: a construção social da beleza e da feiura. Por isso, tendo o cordel “A vida secreta da mulher feia” de J. Borges como eixo norteador da sequência que desenvolvemos, levamos para a sala de aula “O funk da Dona Gigi” e a “Resposta da Dona Gigi”, dos grupos de funk Os caçadores e As experimentas, respectivamente, textos que, como se poderá ver mais à frente, caíram no gosto de nossos alunos.

Tanto nesse cordel citado quanto nesses funks, a beleza e feiura são objetos de discussão a partir de diretrizes ideológicas diferentes. Com isso, esperávamos não só mostrar como beleza e feiura são construções sociais, mas, como os discursos elaborados em torno dessas duas categorias, atuam como grandes forças coercitivas, sobretudo para aquelas pessoas que não se enquadram dentro do padrão de beleza imposto pela sociedade e que, consequentemente, são vítimas de exclusão social.

Uma escola, vários alunos, um só desejo: formar leitores discutindo sobre feiura e beleza

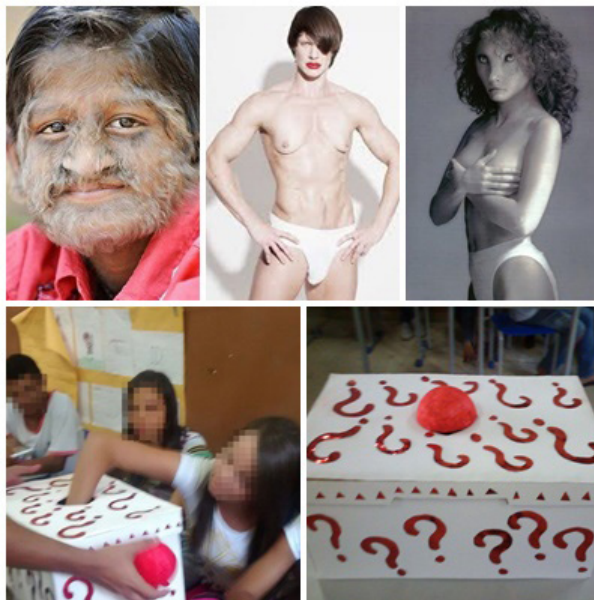
Considerando o fato de que ainda, na primeira aula em que estivemos na escola onde atuamos, não tínhamos ideia com qual público iríamos lidar, pensamos em uma atividade motivacional cuja finalidade era nos ajudar saber com quais práticas de leitura e escrita os alunos estavam acostumados. Para isso, levamos dois vídeos: “A menina que odiava livros” e “Os fantásticos livros voadores do Sr. Morris Lessmore”. Ambos os vídeos centram-se em perspectivas opostas acerca da relação que nós, seres humanos, estabelecemos com os livros. No primeiro, a garota odiava ler e, por extensão, todo e qualquer livro, embora seus pais procurassem demovê-la dessa atitude. No segundo, o protagonista é um homem que, ao longo de sua vida, fez da leitura e do cuidado com os livros o mote de sua existência, vivendo de e para os livros.

Como atividade motivacional, a exibição desses vídeos visava fisgar os alunos para o trabalho com os textos que, posteriormente, seriam trabalhados com eles. Nesse caso, as atividades de motivação “preparam o leitor para receber o texto, mas não silencia nem o texto nem o leitor” (COSSON, p. 2006, p. 56). Com tal, as atividades de motivação se fizeram presentes em boa parte de nossas ações ao longo de toda a intervenção que realizamos durante o ano letivo de 2015.

Após a discussão dos vídeos, sobretudo acerca de como os alunos poderiam se ver representados no que tinham acabado de ver, foi possível abrir um espaço para uma ação metodológica importante: a aplicação de um questionário a fim de identificarmos as práticas de leitura e escrita dos alunos, os gêneros textuais pelos quais eles mais se interessavam, os temas de maior interesse, bem como sugestões de como deveriam ser as aulas de língua portuguesa. O recurso ao questionário foi relevante porque nos serviu como instrumento que nos auxiliou saber preparar e encaminhar, da melhor maneira possível, nossas intervenções.

Para o trabalho que envolvia a temática da feiura e beleza, iniciamos com mais uma atividade de motivação que foi nomeada de “A caixa de pandora”. Nessa caixa, havia imagens de pessoas que, considerando-se os padrões de beleza atualmente vigentes, podem ser consideradas feias. Cada aluno era convidado a retirar da caixa

uma imagem e expressar as reações e os pensamentos ao se deparar com a imagem que havia retirado da caixa:



Algumas imagens que circularam em sala de aula, como também A caixa de Pandora

À medida que os alunos iam retirando as imagens d'A caixa de Pandora e expressando as impressões provocadas por elas, íamos instigando-os a refletirem sobre o que é a feiura a partir de perguntas como: em sua opinião, o que é feio? Quais são as palavras que usamos para falar sobre a feiura? Ser feio faz com que as pessoas sejam excluídas socialmente? O tempo faz uma pessoa ser feia? Vocês se consideram feios? Essas e outras perguntas circularam entre os alunos, para que pudéssemos verificar como cada um deles compreendia o que era ser feio ou o que faz de fato alguém ser feio. As respostas e as reações dos alunos foram desde a demonstração de nojo até a verbalização de comentários machistas e preconceituosos contra aqueles que não faziam parte da diretriz ideológica que achavam ser a natural, a normal, o padrão que procura homogeneizar todas as formas de ser e existir.

A fim de prosseguir com a discussão em torno da construção da feiura e da beleza, levamos para a sala de aula duas letras de funk que podem ser vistas abaixo:

Funk da Dona Gigi - Os caçadores

Eu sou a dona gigi. Esse aqui é meu esposo!
Esse aí é seu esposo? É sim, é sim

Se me ver agarrado com ela
separa que é briga, tá ligado?
Ela quer um carinho gostoso
um bico, dois socos e três cruzados,
tá com pena leva ela pra casa porque
nem de graça eu quero essa mulher
caçadores estão na pista foi, pra dizer como
ela é

Se me ver agarrado com ela
separa que é briga, tá ligado?
Ela quer um carinho gostoso
um bico, dois socos e três cruzados,
tá com pena leva ela pra casa
porque nem de graça eu quero essa mulher
caçadores estão na pista pra dizer como ela é

Coalha, nariz de tomada, sem bunda,
pernetta, corpo de minhoca, banguela,
orelhuda, tem unha encravada, com peito
caído e um carão nas costas. Ih!
Gente, capina, despenca, cai fora, vai
embora, se não vai dançar chamei dos
guerreiros, bispo Macedo, com padre
Quevedo pra te exorcizar oi vaza.
Fede mais que um urubu, canhão, vou falar
bem curto e grosso contigo, hein!?
Já falei pra vazar, coisa igual nunca se viu e
vai pra...
Puxa, tu é feia!

Resposta da Dona Gigi - As experimentas

Se me ver discutindo com ele
Tu fica tranquilo que eu vou dar um
papo
Ele tá me sufocando
Quer beijo na boca e um abraço
E depois vem falando besteira
Dizendo que quero ser sua mulher
Experimenta tá na pista e vai dizer
como tu é:

Feioso
Com a perna arcada
Tu eh barrigudo
Com a barba falhada
Tem cara de mula
Cheiro de porco
E vem tirando onda com a roupa dos
outros
Ih!
Gente, ele pensa que é forte
Geral tá ligado no seu proceder
Toma bomba o dia inteiro para o seu
corpo crescer.

Oh ra-la
Fede mais que um gambá, feioso
acho que tu foi escarrado ou cuspidio,
hein
Já falei pra ralá
Tu é mais feio que um girino
Ô vai pra... puxa, tu é feio, hein!!!

**Letras das músicas “O funk da Dona Gigi” e “A resposta da Dona Gigi”, dos
grupos Os caçadores e As Experimentas, respectivamente.**

Tendo em vista que o texto central de nossas intervenções de leitura era o cordel “A vida secreta mulher feira”, de J. Borges, antes de nos determos nele, trabalhamos com outros textos preliminares. Por isso, levamos, inicialmente, “O funk da dona Gigi”, que trata de uma personagem extremamente feia, considerando-se os padrões de beleza em voga hoje em dia. Dessa forma, recebendo dos homens a desculpa da sua feiura, Dona Gigi passa toda a música vivenciando momentos constrangedores, devido a sua busca incessante pelo matrimônio. Depois de ouvirmos a música e discutirmos a letra desse funk,

foi proposto que os alunos desenhassem como imaginavam a personagem Dona Gigi e a produção artística que obtivemos foi a seguinte:



Produção dos desenhos da Dona Gigi.

Posterior a essa produção, provocamos a reflexão crítica acerca de tais desenhos que apontavam para uma concretização da interpretação de leitura por parte dos alunos. Sendo assim, deixamos os desenhos expostos no quadro branco da sala para que os alunos se conduzissem ao quadro, identificassem seu desenho e explicassem os motivos que originaram aquela produção. Sendo assim, os desenhos dos alunos, que por sinal ficaram bem produzidos, nos revelam que aqueles que formavam o nono ano da escola Bento Tenório haviam entendido a mensagem de desenhar uma mulher feia, contudo o feio para eles é restrito apenas aos aspectos físicos de uma pessoa. No caso do desenho da Dona Gigi, eles mantiveram uma preocupação maior em ilustrar axilas cabeludas, pernas tortas, dentes quebrados, cabelo crespo, características essas que não apenas no imaginário deles, como também da sociedade hodierna são responsáveis por determinarem o modo como alguém pode ser visto como feio ou não:



Exposição e discussão dos desenhos.

Em seguida, foi solicitado que os alunos se posicionassem no lugar da protagonista do funk e pensassem em que respostas Dona Gigi poderia apresentar contra o fato de ela não corresponder ao padrão de beleza imposto socialmente e com o qual parecem comungar os compositores da música, os integrantes do grupo “Os caçadores”. Com isso, é importante mostrarmos algumas dessas produções para que possamos refletir em torno delas.

Ouro Velho, 15 de janeiro de 2015

Senhor Marcos,

Feio é você que parece que nunca se olhou no espelho, se olhar vai quebrar seu besta. Ele diz que ela é feia, mas quem falou é mais feio ainda, por dentro e por fora, ele deveria se envergonhar de falar assim. Só fale da vida dela quando a sua for exemplo.

Atenciosamente,

Danilo.

Carta 1

Nova York, 70 de fevereiro de 3509

Senhor Caio Castro,

Querido, olha aqui, você vive falando que eu sou isso e aquilo, se preocupe com sua vida que eu cuido da minha. Eu não quero você, na hora que eu quiser lixo eu te falo.

Vive falando que eu corro atrás seno que é ou contrário, s olha, se encherça, meu filho eu não sou urubu pra querer canisa não.

Atenciosamente,

Bruna Marquezine.

Carta 2

Sumé, 13 de junho de 2015

Senhor Igor,

Feio é você que não se importa com sua vida, não mim inveje, mim supere, enquanto eu na vida subo, você no recalque desce. Não fale da minha vida porque aos que falam de mim pelas costas, obrigado, é um sinal que estou sempre na sua frente.

Atenciosamente,

Iane

Carta 3

Las vegas, 1 de agosto de 2015

Senhor Mayke,

Olha aqui meu bem, se você é tão preocupado comigo é melhor me aceitar logo, é melhor. Você vem atrás de mim e depois fica dizendo um monte de coisas para os seus amiguinhos? Mas eles sabem a verdade, seu cabeça de coco da praia, se coloca no seu lugar. Ok!

Lugar de mosca é na bosta, e pra sua informação, sou feita na medida certa, é que você não tem outra opção a não ser inventar coisas que você nem sabia que cairiam sobre você meu bem. O que vim de baixo não me atinge a não ser que eu sente em cima de um formigueiro, você é tão feio, tão feio que não consigo nem descrever, você faz até bebê chorar, seu resto de chiclete que ninguém quer, então cria coragem e vem na minha cara. Ok?

Atenciosamente,

Sophia Karolyne.

Carta 4

É possível ver, através da leitura e reflexão, que os horizontes dos alunos, em torno daquilo que seja feio e belo, se restringem, na maioria das situações, apenas ao fenótipo. Por essa razão, a existência de diversos xingamentos que são encontrados nas cartas, indo desde a nomear o compositor da carta de cabeça de coco de praia até mesmo a compará-lo a animais, como um urubu. Sobre essa política do corpo interiorizada pelos alunos, Novaes (2006, p. 15) afirma que é “[uma] representação, suporte de símbolos culturalmente produzidos e historicamente contextualizados. Um corpo, portanto, que pertence indissociavelmente ao indivíduo e à sociedade”. Sendo assim, o corpo não somente pertence ao indivíduo, como é, sobretudo, um construto social, ocupando assim o papel de representação do ser, então, se seu corpo for de determinada forma, ele poderá dizer quem é você. Outro aspecto de extrema relevância é o sentimento de inferioridade que, na mentalidade dos alunos, toda e qualquer pessoa feia poderá possuir.

Logo após essa discussão em torno das respostas escritas, foi pertinente passa-las para o gênero carta-respostas. Diante disso, iniciamos uma explanação em torno do gênero, para que assim os alunos possam ter o conhecimento prévio para fazer o procedimento. Para esta ação, levamos diversos modelos de cartas³ para a sala de aula.

Com cada carta resposta em mãos e devidamente produzidas, foi plausível confeccionarmos uma carta coletiva a partir de todas as produções, ou seja, partimos de inúmeras produções e criamos uma única, aquela que seria a carta resposta para os insultos que foram feitos à Dona Gigi e, dessa forma, visamos uma atividade interativa de escrita, pois, de acordo com Antunes (2003, p. 45) “A atividade de escrita é, então, uma atividade interativa de expressão, de manifestação verbal das ideias, informações [...]”. Sendo assim, criamos apenas um trabalho diante de tantos outros que foram escritos, tentamos sintetizar todos os sentimentos dos alunos em torno da construção social da feiura e beleza, para termos uma ideia do resultado que obtivemos, segue a carta coletiva dos alunos:

3 As cartas eram tanto de cunho formal, quanto informal.

Paracosa, 12 de transfereiro de 2015,

Senhorele,

Escrevo esta carta, pois você estava me denegrindo e resolvi rebater sua música. Você fica se achando com roupa emprestada, mas é feio que dói e por isso escreveu essa música imprestável.

Fique sabendo que você fede mais que um gambá e eu não sou urubu pra querer camisa, seu cabeça de coco de praia.

Posso ser feia, mas não te quero. Você ficando olhando os meus defeitos, mas não se toca que é horroroso.

E ouça bem: só fale da minha vida, quando a sua for exemplo. Não me invejo, pois enquanto na vida eu subo, você no recalque desce.

E lembre-se que além de tudo isso, você tem seu cabelo assanhado, bucho grande e pendurado. E ainda tem rosto de macaco e cara de jumento.

Atenciosamente,

Dona Gigi.

Carta coletiva produzida pelos alunos do novo ano da Escola Bento Tenório de Sousa.

Com a produção da carta coletiva, foi possível abrirmos um espaço para que a criatividade dos nossos alunos pudesse ser trabalhada em sala de aula. Essa criatividade já está presente no nome do local (Paracosa) e do destinatário (Senhorele) da carta. Mais uma vez, reiteremos que os alunos veem o feito como algo ligado intrínseco à ideia de fenótipo corporal. Isso pode ser corroborado pelo fato da pouca preocupação deles em discutir o espaço que o feio ocupa na sociedade, os preconceitos vividos por alguém feio e as angústias e tormentos que sofrem uma pessoa que, por motivos culturais e sociais, é considerada feia.

Como último passo dessa etapa, levamos para a sala de aula mais uma letra de funk. Tratava-se de “A resposta da Dona Gigi”, do grupo As experimentas, como pôde ser visto anteriormente. A inserção de mais uma música de funk não só objetivava falar/trabalhar com os alunos a partir de textos ligados ao universo cultural deles, mas também levá-los a perceberem, por meio da intertextualidade, como se dá o diálogo entre textos não só os produzidos pelos compositores das letras em estudo como os produzidos pelos próprios alunos, visto que as cartas-respostas deles apontavam semelhanças e divergências com os textos motivadores da aula.

Prosseguindo com as discussões em torno da feiura e da beleza, começamos agora com a experiência através do cordel, contudo antes promovemos mais uma atividade de motivação que são primordiais para, dessa forma, haver uma melhor interação entre educador e educando. Perante isso, inventamos uma dinâmica nomeada de “Espelho cego” a qual um aluno vendado ficaria no centro da sala com um nome, que seria colocado em sua testa, de uma mulher famosa feia, ou que já foi feia, mas que por procedimentos estéticos conseguiu alcançar a beleza que é exigida pelo público, como Geisy Arruda, Joelma da banda calypso, mulher fruta-pão, entre outros nomes.

Em torno dessa dinâmica, tentamos mostrar ao nosso alunado o quanto de ideológico há no que é naturalizado como feio ou bonito em nossa sociedade dentro da qual, dada à primazia que o corpo em sua materialidade física adquiriu, o interior e os sentimentos dos sujeitos, assim como o caráter, estão cada vez mais assumindo papéis irrelevantes e o corpo se tornando um centro das atenções, pois, de acordo com Aldana (2006), a cultura do momento é ter um corpo da moda.

Segue abaixo algumas imagens que conseguem traduzir o quanto foi prazeroso esse momento das intervenções e que, além disso, fez com que fosse possível provocar inquietações sobre os motivos que levam mulheres e homens a se submeterem a procedimentos estéticos em busca do corpo perfeito e da beleza eterna:



Momentos de ludicidade com a dinâmica do espelho cego.

Encerrado esse momento de descontração entre bolsistas e alunos, iniciamos, então, a leitura do cordel “A vida secreta da mulher feia”, de José Francisco Borges. A metodologia de leitura usada foi a seguinte: pedimos que cada um dos alunos fizesse a leitura de uma estrofe do cordel. Findada a leitura na íntegra, foi solicitado que eles expressassem as primeiras impressões sobre o texto: se gostaram ou não e por quê; quais os versos que chamaram a atenção deles; se concordam com a forma como é descrita a vida da mulher feia, de que forma a personagem Dona Gigi, mostrada em aulas passadas, poderia se encaixar no modelo de vida descrito pelo cordelista. Em seguida, aplicamos um questionário sobre a temática em estudo e o cordel que foi lido.



Atividade de leitura do cordel “A vida secreta da mulher feia” de J. Borges.

Com as perguntas do questionário, objetivamos pensar em torno da construção social do feio, ainda por cima, fazer com que os alunos pensassem nos motivos que levaram o autor do cordel “A vida secreta da mulher feia” a retratar a saga de uma mulher feia e não de um homem feio, quais motivos sociais enlaçavam a história. É válido ressaltar que diversas expressões linguísticas, mostradas no cordel, determinam se fulano é feio ou não. Na maioria, ou em quase todas as situações, as expressões faziam referência ao corpo da protagonista. Sendo assim, é de suma importância trazer algumas das questões que circularam em sala de aula.

- 1- A partir do título, sabemos que a personagem principal é uma mulher e que ela é feia. Em sua opinião, para tratar da temática da feiura, por que o autor do cordel escolheu como protagonista uma mulher e não um homem?
- 2- Tendo lido o cordel, aponte as palavras ou expressões que permitem que descrevamos uma mulher como feia.
- 3- Pela descrição que é feita da protagonista, ela é caracterizada apenas pelos aspectos físicos, os quais, em se tratando do texto lido, determinam a feiura da personagem. Nesse caso, será que apenas aspectos físicos fazem com que uma pessoa possa ser considerada feia? Justifique.
- 4- Toda mulher espera se casar, ter filhos, arrumar um marido? Se esse é o “destino” de toda mulher, à mulher feia é possível cumprir com esse destino?
- 5- Quando dizemos que uma pessoa, seja homem, seja mulher, é feia, o que queremos dizer? O adjetivo “feio” serve para qualificar apenas os aspectos físicos dessa pessoa ou também aspectos morais, comportamentais? Explique.
- 6- As relações sociais são dificultadas pela aparência física? Caso a resposta seja afirmativa, quais os sentimentos que podem ser provocados em uma pessoa considerada feia?
- 7- Quais são os recursos a que as mulheres, consideradas feias, recorrem, hoje, para conseguirem alcançar o padrão de beleza imposto socialmente?
- 8- Por que as pessoas “feias” são vítimas de preconceito?

Algumas questões sobre o cordel “A vida secreta da mulher feia”

Diante não somente das perguntas, como também das respostas que foram emitidas pelos alunos, é necessário ressaltarmos que os estudantes ainda são submetidos àquilo que é imposto socialmente, como, por exemplo, a questão do autor J. Borges falar sobre uma mulher feia e não de um homem feio, segundo o discurso de um dos alunos, “já que ele era homem, então deveria falar de mulher”. Outro ponto importante, que já foi falado em outro momento, é a relevância que os alunos dão aos aspectos físicos da personagem do cordel, uma vez que, de acordo com eles, o corpo dela é o que determina seu tipo de beleza e, portanto, a forma como ela pode ser vista e o lugar social que deve ocupar. Sobre esse aspecto, os alunos citaram como exemplo o fato de que as oportunidades de trabalho/emprego são dificultadas para aqueles que são considerados socialmente feios, pois o mercado de trabalho não abre as portas para quem tem, por exemplo, uma perna maior do que a outra ou um dente quebrado. Ou seja, pessoas que fogem ao ideal de beleza imposto socialmente.

Um dos pontos mais relevantes dessa aplicação do questionário foi a questão de número oito do mesmo que pedia o seguinte: Em determinada estrofe, a mulher feia diz que vai mandar uma mensagem por rádio, televisão ou internet para ver se lhe aparece um cabra feio e machão. Para você, como seria o teor dessa mensagem? Coloque-se no lugar da mulher feia e escreva um anúncio em busca de um namorado. Ou seja, os alunos teriam que produzir um anúncio em busca de um namorado para a mulher feia, retratada no cordel de J. Borges.

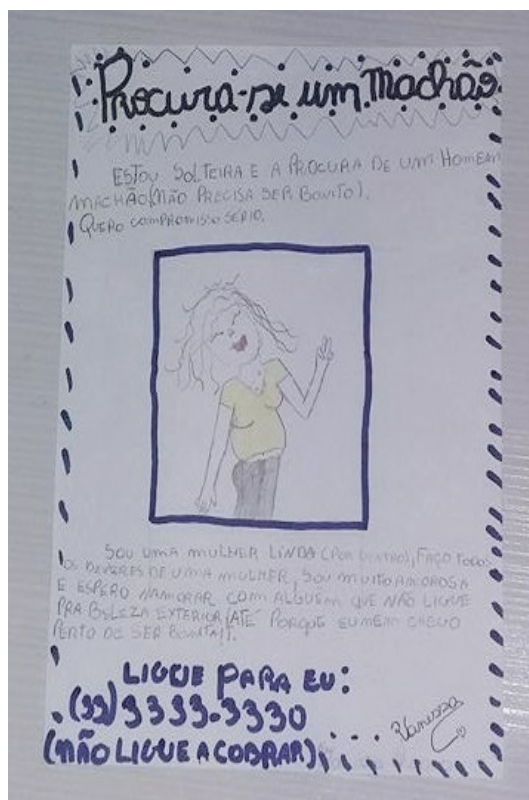


Atividade de produção dos anúncios

É válido lembrar que antes de partirmos para a produção propriamente dita dos anúncios, o gênero anúncio foi explanado com bastante clareza para os alunos, como forma de fazer com que eles conhecessem sobre o gênero em estudo naquele momento. Tendo os anúncios produzidos, foi propiciada mais uma atividade, escolhemos o autor do melhor anúncio. Para isso, formamos uma banca julgadora em que nela havia a minha presença, da nossa supervisora e de mais dois bolsistas que atuam na escola.



Mesa julgadora responsável por escolher o melhor anúncio da turma.



Anúncio julgado pela banca como o melhor da turma.

A aluna vencedora produziu um texto que atendia às marcas estilístico-formais do gênero “anúncio” bem como demonstrou um bom domínio de linguagem na modalidade escrita padrão, o que revelou, segundo a comissão de avaliação, que a autora do texto ganhador conseguiu compreender como se configura um texto pertencente ao gênero em questão.

Observando o viés da feiura e beleza que é emitido pelo cartaz produzido pela aluna, o texto revela que, na óptica da aluna, se a mulher é feia, ela, necessariamente, não precisa procurar um homem bonito. Apenas um que queira compromisso sério, pois como escreve a personagem criada pela aluna: “Estou solteira e a procura de um homem machão (não precisa ser bonito). Quero compromisso sério”. Além disso, como a personagem não possui os atributos físicos esperados, ela se coloca como possuidora de outras características que podem compensar a falta de tais atributos, pois ela se assume uma pessoa fazedora de todas as tarefas domésticas. Com isso, acreditamos que a aluna compreendeu aquilo que foi o grande mote de todas as nossas aulas: a relação entre beleza e feiura não é um imperativo biológico, mas, sim, produto de um paulatino processo de construção social que não pode escapar das injunções históricas.

Considerações finais

Da experiência por nós vivenciada através do trabalho com discussões acerca da feiura e beleza, é importante destacarmos que podemos provocar mudanças nos indivíduos que frequentavam a sala de aula através do coletivo, pois, em diversas situações, trabalhamos unidos, não de forma isolada e como sabemos “uma mudança só se produz coletivamente” (GERALDI, 1997, p. 25). E não apenas isso, como também mudamos os horizontes dos alunos sobre os assuntos que circularam em sala de aula, principalmente quanto se tratava de beleza e feiura, principal temática trabalhada com a turma.

Além disso, percebemos que os alunos estavam muito ligados à cultura do corpo, uma vez que os aspectos físicos sempre eram protagonistas em nossas discussões, já que na mentalidade deles as deformações corpóreas eram o que realmente definia alguém como sendo feio ou belo. Finalizamos o nosso trabalho, reiterando a importância da temática escolhida para ser trabalhada em sala de aula que propiciou aos/as alunos/as uma visão que os levou à valorização das diferenças e à contestação de verdades cristalizadas em nossa sociedade, as quais nos impedem de experimentar novas formas de ser, agir e existir para além dos modelos sociais estabelecidos.

Referências bibliográficas

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola editorial, 2003.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: Teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

NOVAES, Joana de Vilhena. **O intolerável penso da feiura sobre as mulheres e seus corpos**. Rio de Janeiro: ed. PUC-Rio: Garamond, 2006.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber: A teoria na prática**. São Paulo: Parábola editorial, 2010.

LINGUAGEM E OBSCENIDADE EM SALA DE AULA: UMA EXPERIÊNCIA COM O CORDEL

Humberto Carneiro Monte Junior¹ (UEPB)

Marcelo Medeiros da Silva² (UEPB)

Resumo

Este trabalho, fruto das experiências desenvolvidas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do Curso de Letras/Língua Portuguesa do campus VI da UEPB, ele é baseado no conjunto de atividades em torno da leitura e da interpretação do gênero cordel. Nossa proposta diferencia-se de algumas experiências com este gênero (cordel), porque escolhemos textos cuja linguagem está assentada em um discurso marcado por expressões que giravam em torno do campo semântico da sacanagem e da sexualidade, em especial o das sexualidades dissidentes. Para este momento, iremos deter a nossa atenção apenas nas atividades em torno do cordel “Adão e Eva na Sacanagem”, do cordelista H. Romeu, o qual dialoga com o mito bíblico da criação e da queda do homem a partir de uma perspectiva paródica. Para o desenvolvimento de nossas intervenções, assim como, para as reflexões que posteriormente iremos realizar, de nosso procedimento pedagógico e da recepção dos alunos ao cordel citado, baseamo-nos nos estudos de Braga (2008), Bataille (2013), Cosson (2006), Muribeca (2013), Assis Neto (2015) e Silva (2015). Desta maneira, e a partir deste trabalho, esperamos criar condições para que temas tabus do nosso cotidiano possam circular em sala de aula com uma abordagem

1 Graduando em Letras- Língua Portuguesa E-mail: Humberto_junior0@hotmail.com

2 Doutor em Letras pela Universidade Federal da Paraíba E-mail:marcelomedeiros_silva@yahoo.com.br

séria porque educativa. Por fim, reiteramos a relevância do PIBID para a formação inicial do licenciando em Letras, ao oferecer a ele o contato com situações concretas de sala de aula, impulsionando-o a desenvolver a criatividade, a reflexão sobre as práticas de ensino de Língua Portuguesa e de Literatura existentes para, quando necessário, ressignificar tais práticas, ofertando, dessa forma, um ensino de fato significativo para os alunos da educação básica.

Palavras-chave: PIBID, Sexualidade, Erotismo/Pornografia, Letramento Literário.

Introdução

 Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) tem como meta aperfeiçoar e valorizar a formação de professores para a educação básica para que o graduando, desde os primeiros anos de sua formação acadêmica, já tenha o contato com a sala de aula nas suas mais diversas realidades. Por isso, o PIBID oferece bolsas de estudo para que esses estudantes desenvolvam suas ações junto a um(a) professor(a) supervisor(a) e a um coordenador de área em uma determinada turma de uma escola previamente selecionada.

Neste trabalho, apresentamos e descrevemos as ações realizadas na Escola Estadual de Ensino Médio Integrador José Leite de Sousa localizada no Município de Monteiro – PB, na turma do 3º ano “A” do ensino médio composta de 26 alunos. A participação na sala de aula acima citada iniciou-se a partir de um breve momento de sondagem mediante a aplicação de um questionário para que, logo após, pudéssemos efetivar de maneira mais segura e adequada as nossas intervenções durante as aulas de Língua Portuguesa. O questionário contemplava questões de ordem socioeconômica assim como outras voltadas para a investigação da realidade de leitura dos alunos, visando, assim, identificar quais textos liam, que temas preferiam, qual a relação que estabeleciam com a leitura e como deveriam ser as aulas de Língua Portuguesa.

De posse dos dados do questionário, os quais nos permitiram traçar o perfil de leitor dos alunos da referida turma, percebemos que a preferência deles era por textos voltados para o universo erótico-amoroso. Para tanto, escolhemos, a fim de abordar, em sala de aula, tal temática, o gênero *cordel*, visto que não só esse gênero se presta à abordagem da temática escolhida – o amor em sua porção erótica (inúmeros são os cordéis que falam de amor em suas várias nuances desde a busca pelo ser amado até as vivências irrestritas da sexualidade) –, como também o *cordel* é uma das formas de expressão da cultura popular a que os alunos com quem trabalhamos têm um maior acesso não só porque cordéis circulam na escola onde estudam, mas também porque eles vivem em um município onde pululam as mais diversas formas de cultura popular dentre as quais o *cordel* é apenas uma.

A reflexão baseada no *cordel* “Adão e Eva na sacanagem” incluiu em sua discussão as diversas concepções de sex(o)ualidades

(pré)existentes para alunos bem como aquilo que os próprios alunos conheciam sobre os assuntos. Embora o artigo contemple o trabalho e a reflexão sobre a leitura de um cordel, outros gêneros foram lidos e objetos de reflexão em sala de aula, como os cordéis *O Horóscopo das Bichas* de Franklin Maxado Nordestino, e *Um marido duvidoso ou um casamento interesseiro* de Maria Goldelivie e poemas a exemplo de *Mulher feia*, de Pimenta, e *Mulher feia e jumento só o dono é quem procura*, de Arnaldo Martins, o que gerou uma discussão bastante proveitosa.

Nas intervenções, a cada aula realizada, percebemos que o estudo do texto erótico ainda é tido pelo alunado como algo transgressor, pelo fato de o erotismo estar no rol dos assuntos impróprios para a sala de aula, mesmo que essa temática permeie o cotidiano e as conversas diárias dos alunos e esteja inscrita no interior do corpo da escola, como atestam as frases/palavras em portas de banheiros ou em carteiras escolares, o que aponta para a relevância de ações voltadas para que as discussões sobre sexo, sexualidade, erotismo sejam, de fato, um conteúdo de ensino indispensável à formação humana de nossos alunos.

Antes da sala de aula: reflexões sobre a prática de leitura, obscenidade e formação de leitores

Considerando-se que subjacente às práticas de leitura realizadas em sala de aula existe sempre uma perspectiva teórica, esta secção volta-se para explicitar qual o lastro teórico que serviu de baliza para as ações que foram desenvolvidas por nós. Tendo como referência teórica principal as OCEM - Orientações Curriculares para o Ensino Médio, entendemos que, no Brasil, as propostas metodológicas para o ensino de Literatura concebem o texto literário como fator indispensável de humanização, uma vez que busca desenvolver no aluno o exercício da reflexão através do “afinamento das emoções” e da “percepção da complexidade do mundo e dos seres”.

Nesse sentido, a presença do texto literário em sala de aula não deve servir apenas para o cumprimento de certos protocolos e conteúdos curriculares (tais como, metrificacão, traços estilísticos de determinado movimento literário, preenchimento de fichas de leitura etc.), mas, sobretudo, como artefato estético e cultural que lhe permite uma compreensão de si e dos outros que estão presentes em tal texto a partir da transfiguração artística que o autor realizou.

Em outras palavras, como forma de compreensão do humano representado literariamente, a literatura, em sala de aula, apresenta aos alunos modos diferentes, e às vezes novos, de enxergar a realidade que os envolve, colocando-os diante de formas distintas de ser e de existir.

Neste sentido, a perspectiva do letramento literário parece ser a que mais se coaduna com esse tipo de leitor que, a partir do trabalho com o texto literário, pretendemos formar. Por essa perspectiva, o leitor de literatura deve ser “formado” para poder, de fato, apropriar-se do texto (entenda-se como formado um leitor que consiga, por suas reflexões, “dominar” o texto em sua totalidade para compreender tanto aquilo que está dentro do texto como aquilo que está fora dele), porque possui o “estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler poesia ou drama, mas dele se apropriar efetivamente por meio da experiência estética, fruindo-o” (BRASIL, 2006, p.55).

A leitura do texto literário deve provocar no leitor (seja ele aluno ou professor), diversas reações que podem causar o conforto, porque confirma as expectativas do leitor, ou o mais completo estranhamento, visto não corresponder ao que está cristalizado no horizonte de expectativa do leitor. Isso significa que o texto literário não deve ser visto apenas em uma direção e por apenas um indivíduo: é na diversidade das formas de apresentação dos textos que a literatura alcança o seu ápice, ao fazer com que um único texto possa ser entendido nas mais diversas formas, que a ele possam ser relacionadas, a partir da diversidade dos seus leitores. As OCEM (2006, p.67) apontam que é essa interação entre as diversas formas de ver e conceber um determinado texto literário que torna o texto um “acontecimento” para o leitor:

não só a leitura resulta em interações diferentes para cada um, como cada um poderá interagir de modo diferente com a obra em outro momento de leitura do mesmo texto. Isso fica muito evidente quando assistimos a um filme ou a uma peça de teatro, por exemplo, pois assim que saímos da sala em geral perguntamos ao acompanhante: “E aí, gostou?”. É comum termos opiniões de imediato diferentes, ou termos nos detido em aspectos às vezes ignorados pelo outro.

Cada realidade merece atenção especial. A questão que nos norteou nos primeiros encontros foi como trabalhar o texto literário a

partir da realidade da turma com a qual iríamos trabalhar (o que a turma lia? Qual a frequência de leitura deles? etc.) de modo a elaborar uma sequência com ações que buscassem aproximar o aluno da literatura da nossa região. Percebemos, então, que trabalhar com o cordel seria uma proposta positiva, uma vez que ele, além de estimular o hábito da leitura mediante uma linguagem popular, encanta pela sua diversidade. Dessa forma, entendemos que o trabalho com o cordel em sala de aula contempla não só o que diz respeito a uma forma diversa de apresentação do texto, mas uma forma de apresentação do texto literário que pertence ao imaginário e ao universo de leitura dos alunos na região nordeste do Brasil. Alves (2008, p.104) afirma que:

Pelo fato de esse tipo de literatura ser carregado de toda uma expressividade e historicidade relacionada à cultura popular, sentimos a necessidade de contemplá-la não só em sua expressão literária, mas também como prática sócio-discursiva, principalmente na sala de aula, por ser esse um local de ampla construção do conhecimento.

Além de ser uma manifestação cultural da região nordestina, o cordel é também uma forma de arte, principalmente por sua configuração estética que sempre apresenta uma forma criativa de tratar um assunto. Desse modo, a diversidade de cordéis produzidos também sugere uma diversidade de temas que poderiam ser trabalhados. Cada tema, em cada cordel, é visto de maneira diferente, uma vez que cada cordelista tem sua maneira de apresentar ao leitor um determinado tema e, assim, buscamos utilizar o cordel, como metodologia nos encontros, aproveitando sua diversidade temática. Como existe, pois, essa diversidade de temas abordados nos cordéis, encontramos um tema que ainda é considerado controverso porque ainda causa uma certa celeuma em sala de aula: o erotismo.

Por ser um tema pouco trabalhado em sala de aula, o erotismo ainda continua sendo um conceito reduzido para os alunos e para alguns professores, pois estes o resumem ao ato sexual, ligando-o geralmente ao prazer e à libertinagem e, raras vezes, relacionam-no ao amor e à vivência das potencialidades do próprio corpo como fonte de prazer. Segundo Silva (2015, p. 3), a discussão do tema da sexualidade significa responder ao que ficou à margem da escola. A temática ambivalente "Sex(o)ualidade" está à margem do ensino,

pois ainda é vista como tabu e, conseqüentemente, tida como algo proibido de ser abordada abertamente, ao passo de que o próprio ambiente das escolas proporciona que o público observe, em diversas formas de linguagem, assuntos relacionados ao sexo, a exemplo dos inscritos encontrados embaixo das carteiras ou nas portas e paredes de banheiros escolares.

Então, por que não falar desse assunto também em sala de aula? A escola (ainda) é uma mola-mestra não apenas na formação de cidadãos responsáveis, mas também na formação de sujeitos reflexivos e críticos que devem saber entender e conviver com a diversidade de pensamentos e de temas. Para Silva (2015, p. 3),

apesar das recusas e das estratégias de silenciamento de que se vale a escola para não enfrentar o tema, as questões sobre o prazer e os cuidados que envolvem o sexo tornam-se um ponto nevrálgico do currículo escolar. Se não dá mais para fugir do “problema”, as dúvidas dos professores e professoras com quem trabalhamos convergem, inicialmente, para três questões específicas: como abordar a sexualidade a partir de uma perspectiva que ultrapasse os limites dos velhos manuais de orientação sexual? E o que se espera da escola perante a temática da sexualidade? Ou melhor, que papel ela tem diante de tal temática?

Na escolha do cordel *Adão e Eva na sacanagem*, levamos em conta todos esses aspectos: primeiro um gênero em circulação na região – o cordel –, e depois uma temática que chamasse a atenção dos alunos – o erotismo. Depois, sentimos a necessidade de trabalhar esse texto a partir do tipo de linguagem escolhida pelo autor e marcada pela forte presença de palavras obscenas. Além disso, o cordel é uma releitura da história de Adão e Eva, apresentando o primeiro casal da humanidade, para a tradição bíblica, em suas horas íntimas. Acreditamos que trabalhar um tema bíblico, portanto, algo já de conhecimento dos alunos, a partir desse viés erótico poderia atrair a atenção dos alunos não para falar unicamente de “sacanagem”, mas para ampliar o horizonte deles ao fazê-los refletirem sobre o cordel valendo-se tanto daquilo que eles conheciam da história, quanto do que as aulas poderiam trazer de novo. Falando sobre *Adão e Eva na Sacanagem*, Assis Neto (2014, p. 67) afirma:

o aspecto semântico do vocábulo empregado pelo cordelista se distancia das práticas morais defendidas pelos arautos da fé que se incrustam no imaginário popular religioso da cultura brasileira, especialmente da nordestina. Talvez essa inquietação causada pelo título levasse à aquisição do folheto e de sua leitura. Provavelmente, este não seria um cordel lido em voz alta em uma feira-livre nordestina, dadas as cenas de sexo explícito contracenadas por Adão e Eva contidas no enredo, beirando a pornografia.

Quando sentimos a premência de trabalhar o texto erótico em sala de aula, também vimos a necessidade de dar uma especial atenção à forma com a qual o cordel seria tratado, principalmente no que se refere à sua linguagem pois, uma vez que decidimos trabalhar com o texto erótico, entendemos que iríamos tratar de um tipo de linguagem diferente: a obscenidade. Silva (2002, p.77) ao relacionar a linguagem e a obscenidade assevera:

como a linguagem muda ao longo do tempo, buscando sempre eficiência na comunicação, pode tanto se amoldar a padrões tidos como polidos e educados, quanto pode mostrar-se mais ou menos tolerante com relação a descrições de ações indecentes ou à menção dos genitais. [...] Os eufemismos que foram surgindo para tratar daqueles assuntos e as metáforas criadas para se referir àquelas partes do corpo poderiam ser consideradas eficazes, no sentido de eliminar a perturbação causada pela abordagem de tema tão sensível como o é a sexualidade humana.

Ainda de acordo com o mesmo autor, esses eufemismos criados, ao invés de satisfazerem as necessidades da comunicação, acabaram por “jogar para debaixo do tapete os afetos evocados pelo ato sexual ou pela visão de órgãos reputados como menos honrosos”, o que fez com que a utilização de algumas expressões/palavras fosse vista como algo transgressor, errado e fez com que os indivíduos se recatassem ao fazer uso de tais palavras em determinadas situações, como, por exemplo, em sala de aula. Essa confusão entre o que deve e o que não deve ser utilizado gera a ideia de que o emprego de tais palavras em público (e até em particular) servem apenas para promover ofensas e agressões. Braga (2008,

p. 19), ao escrever sobre a repressão sexual e a utilização de palavras, enfatiza que a utilização de determinados “sinônimos” para os órgãos sexuais bem como para as relações sexuais é “recurso extremamente válido e criativo para prover o vocabulário de expressões que traduzem nossos sentimentos” e dizem muito de nossos desejos e vontades de vivenciar a nossa sexualidade. Nesse sentido, a utilização dos palavras relacionados tem vários fins, como por exemplo:

mascarar, agredir ou aliviar sentimentos relacionados à temática. Como tal assunto é permeado por mitos e tabus, talvez o eufemismo sirva mesmo para suavizar, polir a palavra, numa ideia de substituição, para driblar ou se adaptar aos preconceitos sociais, historicamente construídos.

Esses mitos e tabus mencionados pela autora geram desconforto, pois falar abertamente sobre sexo é algo indigesto que só deve ser feito com cuidado, receio e às vezes às escondidas. Talvez por isso, como a autora escreve, “principalmente professores/as e pais/mães mostram-se receosos/as, duvidosos/as, envergonhado/as, demonstrando grande dificuldade em lidar com esse cotidiano, que, querendo ou não, ocorre no espaço da instituição educativa”. Ademais, em *Adão e Eva na Sacanagem*, a nosso ver, o autor quis chamar atenção que o uso de tais palavras podem adquirir também um sentido cômico, uma vez que gera o riso nos leitores de tal tema, por assim dizer, “erotizado”, ao descrever o que Adão e Eva realizavam nas suas intimidades sexuais.

Em se tratando de sexualidade, sexo e erotismo, temos percebido, em nossa vivência em sala de aula, que muitas são as reações dos alunos diante de textos com tal temática, as quais vão do enrubescimento, passando pelo acanhamento até o riso contido ou esrachado. Acerca desse último, Moraes (2015, p. 37) afirma que o riso é resultado da junção da crítica com os elementos da paródia. Nesse caso, “a comicidade põe a nu os mecanismos internos do exagero, ao mesmo tempo em que faz uma de suas críticas mais contundentes.” Quando o texto erótico é lido em sala de aula, estamos aqui pensando no cordel que trabalhamos como os nossos alunos, a obscenidade de que se reveste, linguisticamente, o texto é revestido revela a facilidade em “operar com as facetas mais divertidas” do tema em questão. A facilidade e a variedade de modos com os quais o tema é abordado gera a comicidade porque são

formas diferentes e variadas que, inusitadamente, trazem ao leitor uma visão diferente da história.

Sacanagem na sala de aula: leitura, cordel e diversão

Como ponto de partida para a nossa intervenção, realizamos a aplicação de um questionário para conhecer a realidade da turma do 3º ano A. De acordo com esse questionário, cujas respostas foram posteriormente analisadas, os alunos da turma mostraram ser engajados com as propostas pedagógicas tanto do professor quanto da escola e motivados por textos literários.

Ainda segundo as respostas do questionário, em sala de aula, o que mais chama atenção deles são as atividades que valem pontos e as aulas de Língua Portuguesa com cujo professor a relação é boa. De acordo com os alunos, em casa, eles dispõem de romances, livros didáticos e poesia/cordel, mas, raramente, se interessam em lê-los. À exceção da internet, em casa não dispõem de auxílios para fazer as atividades propostas pelos professores. Citaram, então, diversos livros que já leram em sala de aula ou fora desse espaço escolar, como *Eclipse* e *Crepúsculo*, *O Psicótico*, *Dom Quixote*, *Romeu e Julieta*, *Cinquenta Tons de Cinza*, dentre outros. Quando questionados sobre o que eles gostariam de escrever, responderam que se interessariam por assuntos polêmicos para a sociedade e para a escola: a crise no Brasil, crise hídrica, preconceitos, greves, etc, muito embora a motivação por esses temas possa advir do fato de que esses alunos ainda vão fazer o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e querem que, de certa forma, os professores os treinem para a prova de redação exigida pelo ENEM. Desse modo, percebemos que, para eles, a importância da leitura se relaciona com a apropriação de habilidades para o ENEM e também para adquirir conhecimentos, muito embora alguns afirmem que não têm hábito de leitura, mas, quando vão ler, o que os motiva é a dúvida, a curiosidade principalmente pelo título e, a depender, do meio que já estejam observando.

Depois de aplicar o questionário e refletir sobre inúmeras imagens que traziam aspectos relacionados à leitura e escrita, partimos para a leitura de poemas e outros cordéis que foram citados anteriormente. A partir de tal leitura, foi feita uma sondagem para saber o que eles entendiam como poesia e cordel para, em seguida, abordar alguns aspectos do gênero cordel.

Em outro momento, partimos para a leitura de alguns cordéis que tratavam de temáticas diversas. Foram lidos em sala os cordéis *O casamento do boiolo* de J. Borges, *Um marido duvidoso ou um casamento interesseiro* de Maria Goldelivie e *Horóscopo das Bichas* de Franklin Machado. *O casamento do boiolo* conta a história de Sofia, transexual, filho de um político muito famoso, que queria se casar com um homem e enfrenta as interdições da família e da sociedade, mas termina de uma forma cômica se casando na Igreja mediante o pagamento de um dote ao padre. Em *Um marido duvidoso ou um casamento interesseiro*, a autora apresenta a história de Paula que era pobre, mas queria se casar com um homem rico de modo a também adquirir fortuna. Em uma festa, ela encanta-se por Ricardo, um moço rico da região com quem veio a se casar sem saber que ele era gay, o que só é descoberto depois do casamento. Por isso, ela o abandona e se junta com um rapaz pobre da região. No cordel *Horóscopo das Bichas*, Machado apresenta de forma jocosa o horóscopo destinado apenas para gays, descrevendo como é a personalidade a partir do signo que rege o nativo gay de cada um dos signos do horóscopo.

Notamos que o trabalho com tais cordéis despertou em alguns alunos certo incômodo, pois, segundo alguns deles, esse tema não despertava interesse neles “por falar de gays”. Um dos alunos questionou se não haveria texto para homens, ao qual respondi com outra pergunta: “o que seria texto para homem?”. A essa pergunta, o aluno retrucou com a seguinte resposta: “textos que falem de mulher, de casais”. A resposta do aluno mostra que a visão dele acerca das relações afetivas é marcada por um único modelo: o da heterossexualidade normativa, padrão para a identidade hegemônica cujos traços são – branca, masculina e heterossexual:

A heterossexualidade é concebida como “natural” e também como universal e normal. Aparentemente supõe-se que todos os sujeitos tenham uma inclinação inata para eleger como objeto de seu desejo, como parceiro de seus afetos e de seus jogos sexuais alguém do sexo oposto. Consequentemente, as outras formas de sexualidade são construídas como antinaturais, peculiares e anormais (LOURO, 2010, p.17).

Pelo exposto na citação acima, entendemos por que a temática da homossexualidade mostrou-se um incômodo, mas, ao mesmo

tempo, fez com que os alunos expusessem os próprios preconceitos sobre o assunto. O medo de tratar de algo desconhecido, portanto, motiva os alunos a não se interessarem por tratar esse tema em sala, motivados também por desinformação e certas barreiras existentes e criadas por grupos sociais e religiosos contrários a esta orientação. O desafio de tratar a homossexualidade está em dar uma (nova) roupagem ao que se entende do assunto, tirando dele a couraça de proibição (e interdição) para ir ao encontro, entender e respeitar aqueles com os quais se convive. E não há ambiente melhor para tratar tal assunto como a escola, na qual convivem as diferenças e as realidades desconhecidas.

A partir das discussões geradas em sala de aula sobre esse tema e norteados pelos textos teóricos, objetivamos levar a discussão para outro viés: o do erotismo. E, para não dissociar a base dos cordéis, achamos por bem levar para a sala de aula o cordel *Adão e Eva na Sacanagem* de H. Romeu, o qual, se nos lembrarmos a pergunta do aluno a que fizemos referência, pode ser visto como um texto para homem. O texto presente no cordel narra a história da criação do homem e da mulher de uma maneira diferente daquela vista na bíblia: como Adão e Eva garantiram a posteridade das gerações, como podemos perceber na última estrofe do cordel:

*“Adão fudia de torno
e botava no cu de Eva.
Ela dizia: me leva
para tomar banho morno.
Sua buceta era um forno
bem quente a todo momento
era boa cem por cento.
De tanto fuder com Adão
formou toda a geração
diz o Velho Testamento.*

Além disso, os alunos iriam imaginar o ambiente descrito no cordel, os personagens, o tempo da narrativa, uma vez que, no próprio cordel, aparecem menções que aparentam ser impossíveis para a época como um “apartamento”, mesmo que o autor trate tal assunto nos dias atuais:

*Adão empurrava o pau
e dormindo em cima ficava.*

*Depois que Eva gozava
que escorria o "mingau"
o cheiro de bacalhau
enchia o apartamento.
Com o pau em movimento
quando tirava enxugava
e novamente empurrava
diz o Velho testamento.*

Mesmo trabalhando o tema do erotismo, algumas palavras (como apresentadas acima) foram vistas como impróprias para figurarem em sala de aula, muito embora, ironicamente, os próprios alunos, talvez, as profiram diariamente em todo e qualquer contexto.

Em seguida, nos fixamos na leitura do cordel *Adão e Eva na sacanagem*. Primeiramente, levamos para análise dos alunos algumas imagens que representavam, de diversas maneiras, as figuras de Adão e Eva. Feitas as análises pelos alunos, em conjunto conosco, lemos os trechos bíblicos conhecidos da criação e da queda do homem retirados do Livro do Gênesis. Relacionamos, então, os trechos com as imagens apresentadas, e os alunos relataram o que acharam parecido, como o que realmente, segundo o texto bíblico, o criador os havia destinado a fazer, no que se refere à procriação; ou o que eles achavam diferente, como quando se fala, no cordel, sobre as relações sexuais do casal, relações estas que não vêm descritas no texto bíblico. Daí, passamos à leitura em voz alta do cordel. Enquanto estávamos lendo, percebemos que alguns dos alunos riam e outros aparentavam perplexidade diante do assunto tratado e da maneira pela qual tal assunto estava sendo retratado no cordel.

A leitura do cordel suscitou-se na sala algumas inquietações relacionadas à religião. Alguns alunos não quiseram permanecer na sala de aula enquanto o cordel estivesse sendo tratado. De forma que, nas aulas, sempre pedíamos aos alunos que não gostassem de tratar tal tema que se retirassem da sala. Apenas cinco alunas não participavam das aulas por ter um pensamento que não comunavam com o tipo de representação a partir da qual os referidos personagens bíblicos a pareciam nos textos que estávamos lendo. Todavia, a maior parte da turma permaneceu em sala. A reação desses alunos era de espanto, pois segundo eles, as alunas que saíram sempre conversavam sobre esses assuntos nos corredores da escola.

Em seguida, passamos à análise do cordel que foi feita tanto escrita – mediante um questionário – quanto oralmente. No primeiro caso, as questões pediam dos alunos uma reflexão mais verticalizada sobre o cordel em análise. O uso das palavras obscenas, o emprego de eufemismos para a designação de partes do corpo e de possíveis “cômodos”, as formas como o casal viviam a sexualidade, a visão de mulher presente no cordel, o modo de como a história estava construída, bem como discussões de pecado, prazer e polêmica, tudo isso foi temas discutidos no questionário que teve, no total, 27 perguntas.

A discussão oral pautou-se por uma visão geral do cordel a partir de pontos previamente preparados, tais como a colocação de certos vocábulos a começar pelo próprio título que evidencia o nome “SACANAGEM”. Ao que os alunos relacionavam aspectos da vivência deles não apenas em casa, mas com os colegas: sexo, obscenidade, safadeza, brincadeiras etc. Discutimos, também, sobre o uso de algumas palavras consideradas como “palavrões” ou quais poderiam ser os impactos do cordel se ele fosse amplamente distribuído. Os alunos comentaram que tratar tal tema com um público maior abriria um leque de discussões, pois, para eles, tratar um tema religioso de modo pornográfico não iria apresentar uma boa receptividade por parte, principalmente, de sujeitos pertencentes a algumas denominações religiosas “radicais”. Outros alunos acreditavam que a forma criativa de tratar tal tema poderia chamar a atenção ao mesmo tempo em que poderia incentivar a elaboração de outros cordéis/textos tratando também assuntos religiosos. Encerrando o trabalho com este texto, socializamos o questionário com a turma para que cada grupo pudesse apresentar aquilo que refletiu sobre o texto de modo que os alunos saíram com outra visão dos temas abordados.

Considerações finais

De inusitado a criativo, os alunos reconheceram que o texto erótico também merece ser trabalhado em sala de aula, pois falar sobre sexo, sexualidade, desejo, erotismo faz parte do cotidiano de muitos dos alunos, ainda que esse assunto exija certo comedimento por razões várias. Disso depreendemos que o trabalho com textos de temática erótica pode ser mais difundido em sala de aula, principalmente pelo fato de tal tema ser importante para a vida dos alunos,

uma vez que falar de sexualidade deve ser tarefa não só da família, mas da própria escola.

Para finalizar, registremos que o que chamou a nossa atenção foi, depois de passado o acanhamento inicial, a facilidade e a naturalidade com que os alunos discutiram o tema – ainda que diferente dos tratados em sala de aula – o que nos fez refletir que a temática do erotismo/sexualidade é uma realidade não só em sala de aula mas na sua vivência cotidiana.

Percebemos que os alunos têm consciência de que as formas de manifestação da sexualidade, do erotismo, da pornografia são diversas e se fazem presentes em vários espaços sociais e a escola constitui um desses espaços tanto que as paredes, os banheiros, a forma como olhamos os nossos colegas de sala revelam que o corpo da escola é perpassado por desejo, sexualidade, pulsões eróticas as mais diversas.

Referências bibliográficas

ALVES, Roberta Monteiro. Literatura de cordel: por que e para que trabalhar em sala de aula. **Revista Fórum Identidades**. Itabaiana: GEPIADDE. Ano 2. Vol. 4. p. 103-109, Julho – Dezembro de 2008.

ANDRADE, Andreza de Oliveira. A Educação que se pergunta pelo corpo: debatendo gênero, sexualidade e homofobia na escola. In: SILVA, Antonio de Pádua Dias da; RIBEIRO, Maria Goretti. **Rumos dos estudos de gênero e de sexualidades na agenda contemporânea**. Capina Grande: EDUEPB, 2013. Pp. 417-427.

ASSIS NETO, Francisco Leandro de. **Da lógica binária aos estudos queer: sujeitos e performatividade em revista nos cordéis**. 2015. 232f. Tese (Doutorado em Literatura e interculturalidades) Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2014.

BATAILLE, Georges. **O Erotismo**. Trad. de Fernando Scheibe. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

BRAGA, Eliane Rose Maio. **“Palavrões” ou palavras: um estudo com educadoras/es sobre sinônimos usados na denominação de temas relacionados ao sexo**. 2008. 241f. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras - Universidade de São Paulo, Araraquara, 2008.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria da Educação Básica, 2006.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

FURTADO, Marlí Tereza. **A Literatura no Ensino Médio, conforme os PCN e Orientações do MEC**. 2015. Disponível em << http://www.aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php?file=%2F148594%2Fmod_resource%2Fcontent%2F1%2FDocumentos%20do%20Mec.pdf>> Acesso em 03 Nov. 2015

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: _____. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MORAES, Eliane Robert. Da lira abdominal. In: Eliane Robert Moraes. (Org.). **Antologia da poesia erótica brasileira**. 1 ed. Cotia: Ateliê, 2015, v. 1, Pp. 17-50.

MURIBECA, Maria das Mercês Maia. Da problemática sedução da histeria à enigmática sedução do feminino em Freud. **Estudos de Psicanálise**. Belo Horizonte, n. 39, p. 67-80, Julho de 2013.

SILVA, Marcelo Medeiros da. **Escola e sexualidade: antilições?**
Disponível em << http://www.editorarealize.com.br/revistas/generoxi/trabalhos/TRABALHO_EV046_MD1_SA2_ID78_24042015104243.pdf>>
acesso em 27 Out. 2015.

SILVA, Paulo Bessa da. Linguagem Obscena. **Revista Eletrônica Correlatio**. São Paulo, n. 2, p. 77-83, Outubro de 2002.

O LÚDICO PEDE PASSAGEM E CHEGA À ESCOLA: UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Luana Kalline Moura Pereira (UEPB)

Maria Roselí da Silva Pereira (UEPB)

Marcelo Medeiros da Silva (UEPB)

Resumo

Este artigo é decorrente das nossas ações como bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que estão sendo realizadas em uma das escolas da rede pública de ensino do município paraibano de Monteiro. Como na turma em que trabalhamos existiam, segundo a professora supervisora, alguns alunos que, apesar de estarem alfabetizados, ainda não eram letrados, optamos por dar um atendimento especial a esses alunos com vistas a melhorar o nível de letramento deles. Desse modo, reunimo-nos, semanalmente, com tais alunos da sala de aula com o intuito de proporcionar-lhes situações de aprendizagem de leitura e de escrita a partir de atividades dinâmicas, interativas e, sobretudo, lúdicas. No presente trabalho, deter-nos-emos em apresentar e refletir sobre tais atividades. Como aporte teórico para a intervenção bem como para as reflexões apresentada aqui, guiamo-nos pelas orientações propostas por Oliveira (2012), Haydt (2006) e Cosson (2006) a fim de pensarmos em abordagens diferenciadas acerca da leitura do texto literário, as quais propiciassem aos alunos momentos lúdicos de aprendizagem diferentemente de outras práticas de leitura com as quais eles, costumeiramente, mantinham contato. Por fim, reiteramos que o PIBID tem colaborado de forma significativa para nossa formação docente, uma vez que tem nos propiciado o contato com a realidade em que, futuramente, iremos atuar, levando-nos a refletir acerca das práticas de ensino desenvolvidas na educação básica e nos desafiando a promover situações que possam contribuir para a

melhoria do ensino, uma vez que somos impelidos a planejar e executar práticas pedagógicas a partir de metodologias que contribuam para o processo de aprendizagem dos alunos da rede pública de ensino básico, sobretudo aqueles com baixos níveis de letramento.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa, Leitura Literária, Atividades Lúdicas, PIBID.

Introdução

O presente texto deter-se-á em apresentar, e refletir sobre, algumas de nossas ações como bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). As intervenções por nós realizadas objetivaram o desenvolvimento das habilidades leitora e escritora de alunos do segundo ciclo do ensino fundamental em uma escola pública do município de Monteiro. Como na turma em que trabalhamos existiam, segundo a professora supervisora, alguns alunos que, apesar de estarem alfabetizados, ainda não eram letrados, optamos por dar-lhes um atendimento especial com vistas a melhorar o nível de letramento deles. Desse modo, reunimo-nos, semanalmente, com o intuito de proporcionar-lhes situações de aprendizagem de leitura e de escrita a partir de atividades dinâmicas, interativas e, sobretudo, lúdicas. A escolha por atividades lúdicas deu-se em virtude das seguintes razões.

Primeiro, considerando-se que os alunos apresentavam baixos níveis de letramento, o lúdico, dado a sua natureza motivacional, contribuiria, a nosso ver, para o desenvolvimento de práticas prazerosas de leitura e de escrita para as quais os alunos poderiam se sentir motivados a participar. Segundo, como a maioria dos alunos, de acordo com a professora da turma e conforme eles mesmos, era avessa à leitura, a inserção, nas aulas de Língua Portuguesa, de recursos lúdicos, talvez, os motivasse e os levasse a desenvolver o gosto pela leitura e, em especial, pela leitura literária. Uma terceira razão foi o fato de que defendemos uma maior interação não só entre os alunos, mas também entre aluno e professor, o que poderia ajudá-los no processo de aprendizagem a partir de um ensino ofertado de modo dinâmico, participativo e, sobretudo, socializante. Por fim, acreditamos que, diante de atividades lúdicas, os alunos iriam sentir-se à vontade ao desenvolverem práticas sociais de letramento que interligassem as habilidades motoras, sociais, cognitivas e afetivas e que fosse de encontro à realidade descrita abaixo:

No contexto da educação brasileira, o ensino de leitura e escrita dentro do espaço escolar vem se configurando, tradicionalmente, como o contato dos sujeitos aprendizes com um grande número de tarefas e atividades escolares para as quais não conseguem atribuir outro sentido que não seja o de obrigação para com a escola. A distribuição dos letramentos nesse tipo de

ensino, no entanto, vem tornando improdutivas as atividades de leitura e escrita na escola do Brasil, pois elas comumente não consideram os usos reais da língua. Esse, portanto, vem sendo um problema crônico na educação linguística brasileira, o que suscita entre os pesquisadores um vigoroso debate sobre o fornecimento dos novos letramentos pela escola (ARAÚJO; DIEB, 2013, p. 245).

O desenvolvimento das atividades propostas por nós teve como escopo a leitura do texto literário, uma vez que pretendíamos desenvolver, sobretudo, não só o gosto pela literatura, mas, também, contribuir para uma melhor consolidação das práticas de letramento literário no âmbito escolar:

O letramento literário, conforme o concebemos, possui uma configuração especial. Pela própria condição de existência de escrita literária [...] o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. Daí sua importância na escola, ou melhor, sua importância em qualquer processo de letramento, seja aquele oferecido pela escola, seja aquele que se encontra difuso na sociedade (COSSON, 2006, p. 12).

Ao longo das ações em sala de aula, realizamos a leitura de algumas obras literárias, as quais apresentavam temas, personagens e/ou espaços narrativos muito próximos do universo cultural dos alunos, já que eles não só vivem em um município que é um celeiro de artistas, mas moram na zona rural onde as manifestações da cultura popular têm uma maior circularidade. Acreditamos que o contato com essas obras nas aulas de língua materna poderia despertar o interesse dos alunos. Além das obras literárias, as nossas atividades de leitura primaram por trazer para os alunos um conjunto de textos de tradição oral— provérbios, adivinhas, parlendas. A inserção desses textos objetivava levar nossos alunos a apreciarem as produções culturais de expressão popular, bem como a valorizar as formas “poéticas” de nossa tradição oral, visto que, no ambiente escolar, existe uma maior valorização de gêneros pertencentes ao domínio da escrita em detrimento dos gêneros ligados ao domínio da oralidade.

No desenvolvimento de nossas atividades ao longo de nossas intervenções como bolsistas do PIBID, guiamo-nos por uma perspectiva em que compete aos alunos o papel de seres ativos, uma vez que o desenrolar das atividades propostas dependia, sobretudo, da participação e interação entre eles. Desse modo, procuramos valorizar a criatividade dos alunos, uma vez que os colocamos diante de propostas de leitura e de escrita que, sem deixarem de ser alegres, divertidas, foram, sobretudo, desafiadoras.

De leitura literária e recursos lúdicos: considerações para a sala de aula

A formação de leitores de literatura depende de uma gama de fatores. Um deles é que os próprios professores sejam leitores e, sobretudo, apaixonados por literatura. A vivência com os textos literários não pode ser mero diletantismo, mas prática efetiva:

É preciso que o professor goste de Literatura [...], que ele se encante com o que lê, pois somente assim poderá transmitir a história com entusiasmo e vibração. Se o professor for um apaixonado pela Literatura [...], provavelmente, os alunos se apaixonarão também. (OLIVEIRA, 2012, p.17)

Consideramos, pois, que a formação de leitores é um processo cujo início se dá já na infância. Por isso, devemos expor os alunos às mais diversas práticas e materiais de leitura desde as séries iniciais. Para tanto, os professores devem ser, sobretudo, apaixonados pela leitura, pois quem se encanta diante dos textos lidos, se sensibiliza diante do aspecto lúdico da arte, poderá, mais facilmente, despertar outros sujeitos o amor pela leitura. Se o professor é um leitor, a partir de sua experiência, poderá vir a ser um bom contador de histórias, saberá dar pistas aos alunos que os encaminhem para a construção do sentido do texto, motivando-os a buscarem outras leituras, a expressarem suas experiências de estranhamento ou de conformação ante os textos lidos. Para que, desde as séries iniciais, o processo de formação de leitores possa obter êxito, é necessário que sejam realizadas práticas calcada em uma metodologia adequada ao trabalho com o texto literário (cf. COSSON, 2006) a fim de que seja despertado o interesse do leitor pela literatura:

A literatura [...] é um dos suportes básicos para o desenvolvimento do processo criativo, pois ela oferece ao leitor uma bagagem de conhecimentos e informações capazes de provocar uma ação criadora. No contato com as histórias lidas ou ouvidas, a criança vai adquirindo novas experiências. Daí a importância de ler e contar histórias para crianças desde seus primeiros anos de vida e estimular a leitura para que, além de ler e desfrutar do prazer de ler, elas adquiram os recursos importantes para o desenvolvimento de sua fantasia e criatividade. (OLIVEIRA, 2012, p. 14)

O trabalho com leitura literária deve afigurar-se para os alunos como um convite ao conhecimento, à criatividade e à vivência de novas experiências. Sendo a obra literária fruto de um trabalho estético com a linguagem, a sua leitura leva o leitor a trilhar caminhos, às vezes, desconhecidos do imaginário individual e coletivo, bem como o conduz a colocar-se diante de uma miríade de emoções que atuarão na sua formação humana. Afinal, “é na relação lúdica e prazerosa [do sujeito] com a obra literária que se forma o leitor; é na exploração simbólica da fantasia e da imaginação que se desabrocha o ato criador e se intensifica a comunicação entre texto e leitor.” (OLIVEIRA, 2012, p. 14).

Nesse sentido, acreditamos que o professor enquanto um mediador entre a obra literária e o leitor deve guiar a atividade de leitura reservando um espaço para que o aluno atribua sentido ao texto através das suas próprias experiências e dos seus próprios conhecimentos. Quanto a isto, Oliveira (2012, p. 41) defende que “quando a criança (o aluno) se identifica com alguma parte da narrativa, ela deve ter espaço para falar de sua experiência relacionada com a história. [...] Quando há essa identificação, a criança houve com mais interesse e atenção.” Portanto, é imprescindível que o professor promova, durante as aulas de leitura, um espaço para que os alunos possam compartilhar suas experiências e expor seus comentários, o que auxiliará a promover a interação texto/leitor.

Porém, frisemos que, antes de iniciarmos a leitura de um texto, é necessário planejarmos atividades de pré-leitura que possam

incentivar os alunos para o processo seguinte. Ou seja, como orienta Cosson (2006), a realização de atividades prévias de motivação pode despertar a atenção dos alunos para o que vai ser realizado posteriormente, visto que a motivação possibilita que os conteúdos sejam introduzidos de maneira prazerosa e interativa em sala de aula. A título de exemplificação, podemos “criar à hora da novidade: embrulhar um objeto que tenha a ver com a história. Deixar que as crianças toquem, apalpem e cheirem. A partir daí o professor começa a contar a história” (OLIVEIRA, 2012, p. 13). Enfim, muitos recursos lúdicos podem ser utilizados para incentivar a leitura literária. Para isso, é preciso que o docente procure se valer da criatividade e do empenho em preparar ações que possam fisgar a atenção e curiosidade dos alunos.

Acreditamos que o uso de atividades lúdicas contribui de forma efetiva para a interação não só entre professor e alunos, mas entres os próprios alunos para os quais a sala de aula pode ser vista como um espaço de diversão e aprendizagem, como se todos fizessem parte de um grande jogo. Este, conforme Haydt (2006, p. 176), “tem um forte valor formativo porque supõe relação social, interação”. Quando impelidos a jogar, os alunos internalizam regras, aprendem a respeitar os demais participantes e a lidar com derrotas e/ou vitórias. Portanto, recorrer a atividades cuja natureza seja lúdica é se valer de um recurso que traz para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos prazer, aprendizado e, sobretudo, esforço espontâneo, conforme descreveremos na secção a seguir.

Leitura literária, saber e prazer: a presença de atividades lúdicas no ensino de língua materna

Considerando que a sala de aula pode se tornar um espaço propício à prática de atividades que se afigurem prazerosas para os alunos e por meio das quais possa haver o amálgama entre saber e sabor, realizamos um trabalho que visou, a partir da leitura de textos literários, estimular a criatividade e trazer a ludicidade para a sala de aula. Nesse sentido, o nosso propósito, aqui, não é expor, simplesmente, as nossas ações na escola e os resultados alcançados, mas apresentar um conjunto de recursos lúdicos de que nos valem em nossas intervenções e que poderão servir como parâmetro para a realização de novas ações por outros docentes, em especial aqueles em cujas salas de aula existem alunos com baixos índices de

letramento escolar. Devido ao pouco espaço de que dispomos, não apresentaremos todas as ações por nós desenvolvidas, mas somente aquelas que, dentro do que havíamos planejado em nossas sequências didáticas, tinham como natureza servir de motivação para a realização de ações posteriores.

Como dissemos na introdução, os alunos que participaram dessas ações pedagógicas ainda não dominavam práticas letradas valorizadas pela escola. Por isso, a fim de contribuir para aumentar o nível de letramento deles, é que centramos nossa atenção em atividades lúdicas. Além disso, como se tratavam de alunos que estavam situados à margem na sala de aula, devido às dificuldades em atender aos protocolos escolares, acreditamos que a utilização de tais recursos poderia envolvê-los de forma ativa, uma vez que "ao recorrer ao uso de jogos, o professor [...] permite aos alunos participar ativamente do processo de ensino-aprendizagem, assimilando experiências e informações" (HAYDT, 2006, p. 175). Desse modo, intuíamos que, se algo precisava ser feito para modificar a realidade daqueles alunos em sala de aula, o caminho que deveríamos seguir era o da ludicidade.

Uma das obras que foram trabalhadas foi Severino faz chover, de Ana Maria Machado, cujo enredo gira em torno de um menino que mora em uma região onde quase não chovia. Por isso, todos sofriam com a seca. Vendo a população triste, Severino investiga, a partir de perguntas e de tentativas várias, como é que chove. A "odisséia" de Severino em busca de fazer chover é marcada pela tentativa de conversar com as nuvens para que elas mandassem chuva à região. Mesmo não tendo sido ouvido, o menino não desistiu e, após várias tentativas, junto com seus amigos, ele consegue fazer chover apesar da descrença dos adultos para os quais os atos de Severino não passavam de coisas de criança com imaginação muito fértil.

Antes do trabalho efetivo de leitura e interpretação dessa obra, realizamos uma dinâmica que conteve elementos ligados ao contexto em que os alunos estavam inseridos bem como ao enredo da narrativa. Denominamos essa atividade prévia de **"Será Que Eu Conheço?"**, a qual foi realizada da seguinte maneira: com todos os alunos sentados em círculo, apenas um deles, com a venda nos olhos, ocupava a cadeira do meio. O professor, nós no caso, puxávamos um objeto de uma sacola e entregávamo-lo ao aluno que estava com os olhos vendados e que, se valendo do tato, tentava

adivinhar que objeto lhe fora repassado. A dinâmica prosseguiu até que houvesse a participação de todos.



Figura 1: “dinâmica será que eu conheço?”

Ainda nesse momento, depois que todos os objetos foram adivinhados, conduzimos os alunos a criarem oralmente uma história da qual fizessem parte os objetos utilizados na dinâmica. No nosso caso, levamos para sala de aula os seguintes objetos: bolas de gude, peteca, baleadeira, pião, barco de papel, carrinho, esculturas de madeira de animais como cavalo, cabra, peixe, tatu, pássaros, homem, mulher, carro de boi, pilão. Com esta atividade, objetivamos que os alunos desenvolvessem a capacidade criativa e construíssem suas próprias histórias a partir desses objetos, as quais foram socializadas com os demais colegas.

As atividades motivacionais auxiliam o docente a fisgar a atenção dos alunos para o que vai ser objeto de ensino. No entanto, não adianta apenas preparar atividades motivacionais antes da leitura de um texto, é preciso também saber incentivar os alunos após a leitura, inclusive, se for o caso, deixá-los “ler o texto, sem exigir-lhes uma cobrança. Quando a criança lê uma história pelo prazer de ler, saboreando seu conteúdo, ela terá maior capacidade de assimilação” (OLIVEIRA, 2012, p. 15). A cobrança que visa cumprir com certos protocolos ou que subestima a capacidade interpretativa dos alunos fazendo-lhes perguntas previsíveis não se ajusta a uma perspectiva crítica de formação de leitores. Pelo contrário, esse tipo de cobrança torna-os indiferentes ao ato de ler porque lhes passa a ideia de que ler é algo maçante, mecânico e destituído de prazer.

Para evitar esses equívocos, cabe ao professor planejar de quais maneiras será cobrado algo acerca do que aos alunos é dado para lerem.

Ainda acerca do livro de Ana Maria Machado, após cuja leitura os alunos leram outra obra chamada de *Lila e o segredo da chuva*, de David Conaway Jude Daly. O enredo dessa obra gira em torno de uma menina que mora em um país onde há longos períodos de estiagem, o Quênia. Deste modo, assim como em "Severino faz chover", a narrativa volta-se para o tema da "seca" e a busca por chuva. Ambas têm como personagens principais crianças que, ao verem o sofrimento da população local, resolvem buscar alternativas para fazer chover, apesar da descrença dos adultos.

O recurso que utilizamos, para avaliar como os alunos leram, interpretaram e compreenderam essas narrativas, foi a realização de alguns jogos que, sem deixarem de trazer descontração para a sala de aula, objetivavam corrigir algumas dificuldades de leitura e de escrita que notamos os alunos possuírem quando estávamos trabalhando os livros citados.

O primeiro jogo realizado foi à **palavra cruzada**. Esta atividade, aos moldes das palavras cruzadas tradicionais, apresentava uma palavra principal – o nome da autora do livro – e um conjunto de espaços vazios que seriam preenchidos a partir das respostas às perguntas sobre o livro lido. Em uma caixa, foram colocadas diversas perguntas sobre o texto. Em outra, letras do alfabeto porque os alunos precisavam não só saber a resposta, mas também saber a forma como ela era, ortograficamente, escrita. A cada rodada, um aluno retirava uma pergunta e, se fosse o caso, com o auxílio do professor, lia para a turma. Mesmo sabendo, oralmente, a resposta, esta era organizada a partir das letras que compunham o vocábulo que servia de resposta correta. Os colegas poderiam ajudar se assim desejassem. A dinâmica findava apenas quando todas as respostas tinham sido encontradas e devidamente preenchidas nos espaços vazios da cruzadinha.



Figura 2: Alunos preenchendo a palavra-cruzada

Com esta dinâmica, além de avaliar nossos alunos de uma forma divertida, conseguimos estimular o exercício da leitura e da escrita, uma vez que foi necessário reorganizarem as letras de forma correta e no lugar certo. Além disso, essa atividade propiciou aos alunos um bom exercício de observação, reflexão e concentração. A partir dessa avaliação, percebemos o quanto eles estavam interessados na história lida durante as aulas anteriores.

A segunda atividade realizada foi o **caça-palavras**, jogo clássico que consiste em encontrar palavras perdidas. No nosso caso, as palavras não estavam “perdidas” tão pouco eram aleatórias. Todas se relacionavam a elementos do enredo de *Lila e o segredo da chuva* e adivinham de perguntas feitas aos alunos sobre a narrativa estudada. A cada resposta encontrada, aproveitávamos o momento para conduzirmos discussões sobre aspectos da história

que não tinham sido contemplados nas perguntas feitas para a dinâmica do caça-palavra.

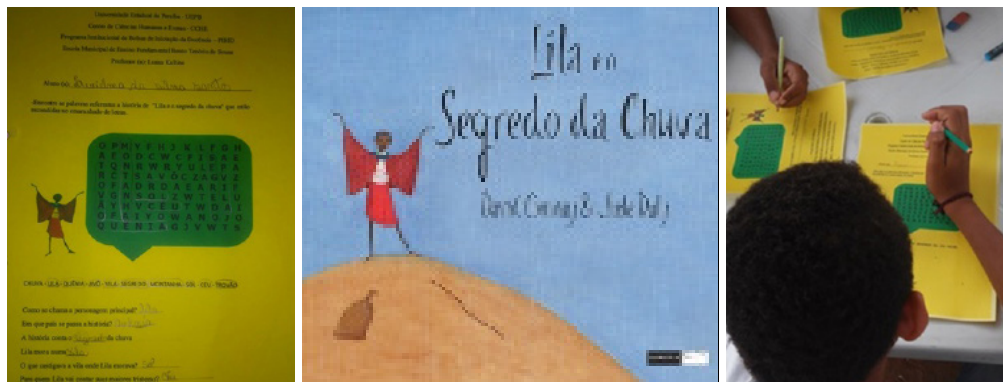


Figura 3: Caça palavras

Com esta dinâmica, além de avaliar o desempenho dos alunos quanto à compreensão da história, conseguimos provocar a curiosidade, aprimorar a competência da leitura e escrita, desenvolver a concentração e a observação, uma vez que foi necessário encontrar, em meio a um emaranhado de letras, as respostas correspondentes às perguntas feitas sobre a narrativa lida.

Além das obras literárias, as nossas atividades de leitura primaram por trazer para os alunos um conjunto de textos da tradição oral, tais como: provérbios, parlendas. Pensando em como avaliar o conhecimento prévio dos alunos acerca do acervo de textos de tradição oral herdados de nossos antepassados, confeccionamos e levamos à sala de aula alguns jogos, entre eles um dominó e um quebra-cabeça. O **dominó poético** funcionou da seguinte forma: primeiramente entregamos a cada aluno alguns versos de parlendas. Em seguida, informamos que aquele que estivesse com o primeiro verso, de uma das parlendas, deveria colocá-lo no centro da mesa. Depois, os demais alunos, um por um, deveriam encaixar os outros versos nos lugares corretos até que o texto estivesse devidamente completo.

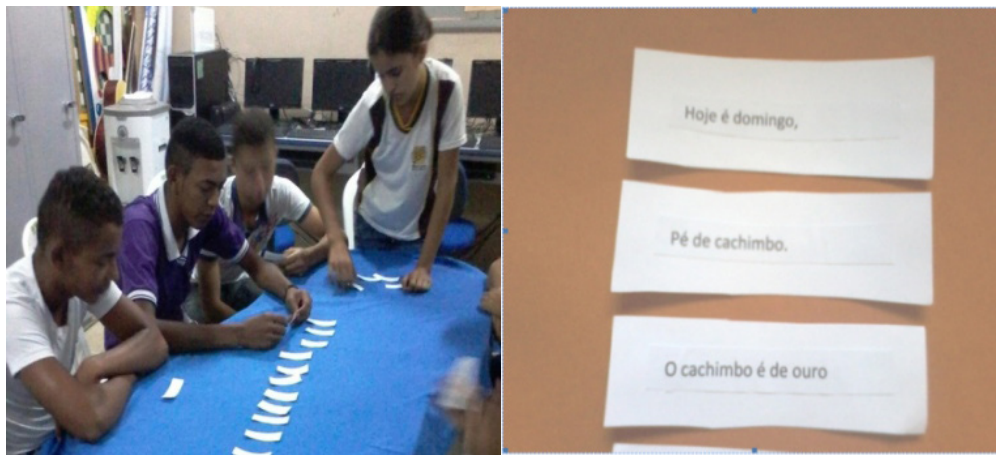


Figura 4: Alunos participando do jogo “dominó poético”

Desse modo, a aplicação do **dominó poético** permitiu que os alunos relembbrassem das poesias de tradição oral que se fizeram presentes em suas brincadeiras durante a infância, o que contribuiu para que eles ativassem alguns de seus conhecimentos prévios. Em seguida, iniciamos o **quebra-cabeça proverbial**, o qual também exigiu dos alunos uma retomada aos textos escutados e/ou lidos em sala de aula ou no cotidiano deles, uma vez que envolveu a leitura de um conjunto de provérbios. O desenvolvimento do “quebra-cabeça proverbial” seguiu os subsequentes passos: primeiramente dividimos a turma em duplas e entregaremos a cada uma delas uma sacola. Em cada sacola, continha cinco provérbios. No entanto, constavam apenas palavras isoladas, as quais os alunos deviam juntar para montar os provérbios. Por fim, a dupla que conseguiu montar o quebra-cabeça em menor tempo venceu o jogo.



Figura 5: Alunos participando do “quebra-cabeça proverbial”

Sem deixar de avaliar o conhecimento prévio dos alunos, a aplicação de tais atividades visou também sensibilizá-los e motivá-los para a leitura de textos de tradição oral, pois, como afirmamos ao longo deste trabalho, é necessário planejarmos atividades lúdicas que possam motivar os alunos para todas as etapas de qualquer intervenção pedagógica.

Mas as atividades de caráter lúdico também podem motivá-los para o processo de escrita? Deparamo-nos com esse questionamento ao lançarmos aos alunos a proposta de produção de uma adivinha, pela qual eles demonstraram a maior indiferença. Pensando em como motivá-los é que, antes de continuarmos tal produção, confeccionamos e levamos à sala de aula uma palavra-cruzada em cujo centro constava a expressão: *Quero ver quem adivinha*. Nos demais espaços, havia apenas quadrinhos em branco, os quais foram preenchidos à medida que a brincadeira prosseguia. Tal jogo ocorreu do seguinte modo: inicialmente, os alunos foram convidados a retirarem de dentro de uma sacola as perguntas, ou seja, as adivinhas que deviam responder. Em seguida, leram tais perguntas oralmente para, então, apresentar a resposta. Quando a resposta não estava correta, os demais alunos ficavam livres para ajudar o colega. Caso a resposta estivesse correta, o aluno procurava as letras que correspondiam à palavra e que estavam dentro de uma cesta. Entretanto, cada adivinha estava acompanhada de um número. Desse modo, a resposta deveria ser escrita nos quadrinhos correspondentes ao referido número:



Figura 6: Alunos participando da dinâmica “quero ver quem advinha”

A aplicação dessa atividade foi satisfatória, pois todos os alunos demonstraram grande interesse em participar dela. Além disso, conseguimos atingir o nosso objetivo que era motivá-los a continuar com o processo de produção das advinhas, o que, após essa atividade motivacional, foi realizado com grande entusiasmo pelos nossos alunos.

Para nós, está claro que “o professor deve usar sua inventividade para criar seus próprios jogos, de acordo com os objetivos de ensino-aprendizagem que tenha em vista e de forma a adequá-los ao conteúdo a ser estudado.” (HAYDT, 2006, p. 177). Pensando nisso, é que desenvolvemos o jogo **batalha naval alfabética**. Partindo do jogo tradicional que consiste em estratégias para afundar embarcações, fizemos uma adaptação e a nossa batalha naval consistiu em “afundar” as letras perdidas do alfabeto. Sendo assim, o jogo teve como objetivo principal ensinar aos nossos alunos o alfabeto de forma diferenciada dos moldes tradicionais, pois muitos deles, apesar da série em que estavam matriculados, não dominavam o código alfabético.

A princípio sondamos o nível de compreensão dos alunos acerca do alfabeto, conduzindo-os a pronunciarem as letras alfabéticas. Nesse momento, percebemos que todos já o dominavam, pois conseguiram pronunciá-lo corretamente do início ao fim. Entretanto, ao serem indagados sobre a assimilação das letras de forma isolada e fora de ordem, poucos conseguiram identificá-las. Propomos, então, a realização da **batalha naval alfabética** que aconteceu da seguinte maneira: em uma folha que foi entregue para cada aluno, existiam espaços referentes às letras do alfabeto. Cada aluno escolhia um envelope que continham as letras do alfabeto emaranhadas

e com ausência de três letras diferentes em cada envelope. Com isso, os alunos precisaram reorganizá-las, descobrir quais letras estavam faltando e apontar seus devidos locais.

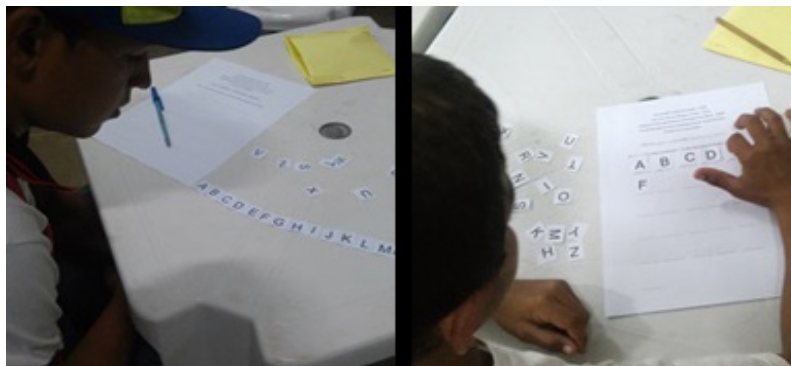


Figura 7: Alunos participando da atividade batalha naval alfabética

Essa atividade contribuiu para que os alunos se desprendessem das práticas baseadas em repetição, pois estas os auxiliam apenas a memorizar o alfabeto sem que lhes seja necessário, mais do que assimilar, saber aplicar, em situações reais de uso, o conteúdo estudado. Portanto, através dessa dinâmica, levamos os alunos a saírem do estado de conforto, desafiando-os a identificar e assimilar as letras isoladamente e em fora de ordem, o que contribuiu para a expansão do universo de compreensão deles.

Ainda trabalhando as dificuldades de leitura e escrita dos alunos, confeccionamos também um **dado das adivinhas** a fim de trabalhar algumas sílabas complexas. No primeiro momento, buscamos gerar questionamentos acerca do gênero “adivinha” mediante perguntas do tipo: “Você sabe o que são adivinhas?; para você o que é adivinhar?; alguma vez já brincou com seus pais ou colegas? Após a discussão, propomos a dinâmica do dado das adivinhas que apresentava cinco desafios: passou a vez, indique um colega para responder, coringa, responda a uma adivinha e responda duas adivinhas. Com isso, um aluno por vez foi convidado a jogar o dado. O desafio que caísse ele teria de obedecer.



Figura 8: Dinâmica do dado das adivinhas

Ao serem respondidas as adivinhas, os alunos preencheriam uma atividade que lhes foi entregue, a qual continha imagens referentes às respostas das adivinhas, no entanto eles teriam de escrever a resposta na imagem certa.

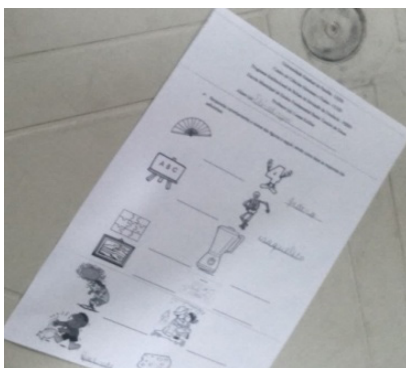


Figura 9: Atividade relacionada ao dado das adivinhas

Ao término, quando todas as adivinhas foram respondidas, questionamos se haveria algo em comum entre as respostas. Alguns alunos conseguiram identificar que em todas havia as sílabas complexas *qu*-e encontro consonantal com a letra *r*. Por fim, lemos as respostas com os alunos atentando para a pronúncia de tais sílabas. A atenção especial a tais sílabas mostrou-se necessária, visto que as

leituras realizadas em aulas anteriores nos permitiram identificar que alguns alunos não conseguiam ler palavras em que tais sílabas estavam presentes. Portanto, com esta dinâmica, objetivamos melhorar o nível de letramento dos alunos.

As ações realizadas em nossas intervenções das quais as que apresentamos neste trabalho constituem uma amostra muito pequena permitem-nos reiterar que o uso de recursos lúdicos, quando bem preparados e com objetivos previamente definidos, em muito contribui para a aprendizagem dos alunos. As atividades motivacionais de caráter lúdico podem estimular os alunos não só realizarem as atividades propostas no momento da realização da dinâmica, como também desejarem cumprir com as atividades que, posteriormente, virão. Com isso, muito mais do que prazer, o lúdico envolve, sobretudo, saber e sabor em aprender.

Considerações finais

Antes de tudo, essa experiência se mostrou bastante desafiadora, para nós, uma vez que nos deparamos com uma situação em que, além de desenvolver o gosto dos alunos pela leitura literária, devíamos, sobretudo, alfabetizá-los. A partir disso, surgiram algumas questões como: de que forma podíamos incentivar o ato de leitura de textos literários em uma turma de alunos, em sua maioria, avessos à leitura e à escrita? Como alfabetizar alunos que, por suas idades, já deviam saber ler e escrever? E, o mais desafiador, como alfabetizá-los em tão pouco tempo? Era uma experiência que tinha tudo para dar errado, mas, com o passar do tempo, mostrou resultados significativos. Claro que nos frustramos várias vezes por não vermos resultados imediatos, no entanto, isso era quase impossível, uma vez que estávamos tentando fazer durante o curto período de nossas intervenções o que não a escola não havia conseguido realizar durante a passagem desses alunos pelo primeiro ciclo do ensino fundamental.

Dentre os resultados que conseguimos alcançar por meio das atividades lúdicas descritas no presente trabalho, está o fato de que ressignificamos a prática de leitura e de escrita fugindo de metodologias mecânicas que não consideram a criatividade, a imaginação e a expressão das emoções dos alunos. Além disso, ajudamos a ampliar as expectativas de leitura desses alunos e a desenvolver, um pouco, suas habilidades interpretativas, o que possibilitou uma

melhora no desenvolvimento das práticas letradas nas turmas em que atuamos. E, o mais importante, mostramos que é possível englobar saber e sabor nas atividades realizadas em sala de aula.

Outro aspecto que devemos apontar aqui foi à importância que passamos a dar à elaboração de nossos próprio material pedagógico, visto que, no lugar de atividades prontas para só as executarmos, precisamos criar materiais para um público específico: alunos da rede pública de ensino básico que apresentavam baixos níveis de letramento escolar e que, por isso, corriam o risco de evadirem-se da escola por não atenderem às expectativas da instituição escolar. Isso nos deu uma autonomia na preparação das aulas e nos mostrou que a elaboração de seu próprio material didático deve ser prática efetiva entre os profissionais da educação.

Por fim, reafirmamos que a nossa atuação no PIBID tem colaborado para a formação de um profissional capaz de avaliar o que realmente é relevante para a sua futura atuação docente, de sugerir e de criar alternativas para lidar com as dificuldades encontradas no ambiente escolar e, por fim, mas não menos importante, de unir teoria e prática, ao refletir acerca da realidade vivenciada a partir das intervenções em sala de aula. Com o presente trabalho, ensinamos, pois, contribuir para a resignificação das práticas de leitura e de escrita no ambiente escolar de forma que as atividades voltadas para o desenvolvimento de tais habilidades por parte dos alunos sejam realizadas de forma aprazível.

Referências bibliográficas

ARAÚJO, Júlio; DIEB, Messias. A web no letramento de crianças em língua materna. In: SHEPHERD, Tania G.; SALIÉS, Tânia G. (orgs.). *Linguística na Internet*. São Paulo: Contexto, 2013.

CONAWAY, David. *Lila e o segredo da chuva*. 1ª edição, Editora Biruta. 2010.

COSSON, Rildo. *Letramento Literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. Procedimentos de ensino-aprendizagem socializantes. In: *Curso de didática geral*. São Paulo: Ática, 2006.

MACHADO, Ana Maria. *Severino faz chover*. 2ª edição, Editora salamandra. 2007.

OLIVEIRA, Maria Alexandre de. *Dinâmicas em Literatura Infantil*. São Paulo: Paulinas, 2012.

MEMÓRIAS DOCENTES: REFLEXÕES DE UMA SUPERVISORA DO PIBID

Daniele Tavares Figueira

Escola Municipal de Ensino Fundamental II Bento Tenório de Sousa

Resumo

Nas últimas décadas, dentre os vários aspectos ligados à formação de professores, uma vertente tem se destacado, visto que tem tomado como escopo de reflexão o discurso dos próprios docentes como ponto de partida para pensar o exercício do magistério nos mais diversos seguimentos de ensino. O *corpus* para tais estudos é o mais diverso: vídeo-biografias, narrativas, relatos autobiográficos, memórias dentre outros. É, pois, em meio a esse cenário em que situo a minha proposta de trabalho, visto que partirei de minhas memórias como bolsista do Programa Interinstitucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) a fim de refletir até que ponto a minha participação em tal programa bem como o compartilhamento de experiências com os bolsistas e coordenador de área do PIBID tem contribuído para não só para a reflexão em torno de meu fazer pedagógico como, sobretudo, para a ressignificação de minha prática pedagógica, principalmente no que tange à necessidade, como docente, de estar em contínuo e cotidiano processo de formação. Nesse sentido, espero que o presente trabalho contribua para a reflexão acerca da importância do PIBID não só para os professores em formação inicial bem como para os que, já “formados”, estão em sala de aula e não sabem, ainda, como ressignificar o trabalho que vem desenvolvendo.

Palavras-chave: Memórias Docentes, Autorreflexão, Prática docente, PIBID.

Para início de conversa

 PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) é um programa do governo federal que oportuniza situação para um melhor conhecimento e maior problematização da realidade escolar, bem como a efetivação de práticas didáticas contextualizadas e dinâmicas sobre o ensino, no meu caso, em específico, sobre o ensino de língua materna. O PIBID tem sido, pois, um importante instrumento de reflexão e melhoria da minha prática docente.

Nas instituições escolares onde atua o programa, este se estrutura a partir da figura do coordenador de área, que direciona o trabalho, dos licenciandos, que efetivam as propostas didáticas no ambiente de sala de aula, e da professora da escola pública que, atuando como supervisora dos demais integrantes, possibilita a inserção dos licenciandos nas salas de aula e no cotidiano escolar. No meu caso especificamente, atuo como supervisora em uma escola municipal, da zona rural, de um município do cariri paraibano, na qual recebo toda semana cinco licenciandos e que possui em torno de 120 crianças matriculadas, do 6º ao 9º ano do ensino fundamental.

Nesse contexto, o presente estudo está centrado nas minhas memórias como supervisora do PIBID e visa refletir acerca das implicações e contribuições desse programa para a minha profissão. Desse modo, objetivo refletir sobre até que ponto a participação no PIBID bem como o compartilhamento de experiências com os bolsistas e coordenador de área do programa tem contribuído não só para a reflexão em torno de meu próprio fazer pedagógico como, sobretudo, para a ressignificação de minha prática pedagógica, principalmente no que tange à necessidade, como docente, de estar em contínuo e cotidiano processo de formação.

Em consonância com o exposto acima, as seções a seguir estão voltadas para uma discussão crítica acerca das categorias *narrativas autobiográficas*, *memórias de professores* e *formação docente* com vistas a evidenciar até que ponto estas categorias podem contribuir para uma reflexão crítica sobre o fazer pedagógico do docente e, conseqüentemente, promover mudanças significativas nas minhas ações em sala de aula.

Uma volta ao passado: recordar, repensar e transformar

No contexto de sala de aula, o meu olhar de professor, por vezes, está voltado para a figura do outro, o aluno. Nesse sentido, é comum me questionar por que este não aprende um dado conteúdo, não presta atenção, é indisciplinado, não sabe ler e escrever, dentre outros questionamentos que fomentam muitas das angústias do ser professor. Em meio a estas indagações, surge automaticamente a necessidade de atribuir a responsabilidade de tal situação para algo ou alguém (a família, a escola, ao ambiente social, ao sistema de ensino).

Todavia, na maioria das vezes, eximo-me dessa “culpa” e não reflito sobre a minha parcela de participação para a manutenção dessa realidade marcada por altos índices de reprovação, de evasão e de insatisfação dos alunos e minhas também. Ao agir assim, evidencio que, para mim, o meu trabalho tem sido muito bem desenvolvido e, portanto, não há nada a ser mudado ou repensado. A partir do momento que não coloco a minha prática em questionamento, que não reflito sobre minhas ações, estou perdendo uma chance valiosa de ressignificar o meu trabalho e de oferecer ao aluno outras possibilidades de aprendizagem:

[...] na formação permanente dos professores, o movimento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal concreto que quase se confunda com a prática. O seu 'distanciamento' epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise deve dela 'aproximá-lo' o máximo. Quanto melhor faça essa operação tanto mais inteligência ganha de prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. Por outro lado, quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-ver, no caso, do estado da curiosidade ingênua para o da curiosidade epistemológica. Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de star sendo sem a disponibilidade para mudar. Para mudar e de cujo processo se faz necessariamente sujeito também (FREIRE, 2001, p. 43-44).

Pensando na importância de o docente voltar-se para si próprio e refletir sobre suas ações, estudos recentes focalizam o desenvolvimento de pesquisas calcadas em narrativas autobiográficas. De acordo com Abrahão (2004, p. 202), “a pesquisa (auto)biográfica é uma forma de história autorreferente, portanto, plena de significado, em que o sujeito se desvela, para si, e se revela para os demais.” É nesse reencontro consigo mesmo que ele pode analisar a sua postura enquanto docente, percebendo o que pode ser melhorado.

Assim, a partir do momento em que o professor tem como referente a si próprio e não mais o aluno, ele passa a perceber os diversos nuances que permeiam suas ações, tendo a oportunidade de questioná-las, uma vez que o resgate do que já foi vivido possibilita uma reavaliação de determinadas atitudes que precisam ser repensadas. Para Teixeira (2012, p. 126), “a narrativa autobiográfica induz a repensar o passado, redimensioná-lo frente às circunstâncias do presente e às expectativas sobre o futuro”.

O autor observa que existe um elo muito forte entre passado, presente e futuro. Quando relembramos ações, tendemos a notar com mais clareza o que foi positivo e negativo. De posse dessa avaliação, podemos apresentar mudanças em nossas atitudes atuais que, por consequência, acarretarão outros resultados no futuro. Na reflexão docente isso é bem nítido: quando falo da minha trajetória de vida, principalmente a docente, detecto as minhas falhas durante o percurso e posso adotar novas posturas didáticas e metodológicas que, por sua vez, poderão trazer alterações na aprendizagem do meu alunado.

Acerca do que venho expondo, posso aplicar certo discurso recorrente no imaginário comum: “quem sabe mais da minha vida do que eu mesmo?” Em termos acadêmicos, podemos reiterar que, na autobiografia, o sujeito tem a oportunidade de escrever sobre a própria história de vida e não mais a de outrem, como ocorre na biografia. No caso do professor, a trajetória escolar, acadêmica e profissional possibilita a compreensão do fazer pedagógico e a reflexão sobre a prática. É neste contexto que a narrativa sobre a prática ganha relevância e se torna cada vez mais necessária. Para Souza (2004), no contexto da educação, a escrita autobiográfica surge a partir de questionamentos subjetivos acerca do sentido da vida, das aprendizagens e experiências e sugere reflexões ontológicas, culturais e valorativas a partir da experiência de cada indivíduo. Assim sendo, cada narrativa é única e revela formas distintas de compreensão da realidade docente.

Quando pensamos nessas narrativas, logo vem a nossa mente a ideia de memória, já que precisamos aquecê-la para fazermos este resgate de ações que já vivenciamos. Para Lopes (2004, p. 226), a palavra memória possui várias acepções, porém, “memória é também relação, relato, narração (...)”. Entretanto, embora autobiografia e memórias estejam vinculadas à ideia de narrativa, elas, segundo Lopes (2004), são diferentes. Para a referida autora, a autobiografia só pode ser escrita uma só vez, tendo em vista que é um só autor, uma só vida e, portanto, uma só grafia. As memórias, por sua vez, podem ser escritas e reescritas. Além disso, a memória “é desdobrável e sujeita às provocações, estimulações e à subjetividade que tornam as memórias incontroláveis. Não se lembra o que se quer lembrar, assim como não se esquece o que se quer esquecer, infelizmente” (LOPES, 2004, p.234). Nesse sentido, a autobiografia é menos flexível no sentido de que só temos uma história de vida para contar, porém temos inúmeras memórias a relatar.

Em ambas as formas de narrativas, as memórias e a autobiografia, algo chama atenção: a escolha do que será relatado. Por que falar isto e não aquilo? Para Lopes (2004, p. 240), “(...) a história é escolha. A escolha em deixar isto ou aquilo de fora poderá privar este ou aquele da possibilidade de simbolizar o seu lugar, de situar-se numa complexa rede de forças e de analisar suas relações.” Desse modo, quando falo de minha vida e ações, escolho o que irei falar e como falar. Em meio a essa discussão sobre formas de falar da minha vida e de minha prática, observo que, se todos nós parássemos por alguns instantes e fizéssemos esse *flashback* de nossas ações cotidianas em sala de aula, talvez não cometêssemos os mesmos equívocos, as mesmas incoerências.

A título de exemplificação, recorrendo ao meu campo de atuação, o ensino de língua materna, ao rememorar uma aula na qual expliquei uma determinada regra gramatical para o meu aluno ou o que significa determinado termo e as suas classificações, como o sujeito, sem que se tenha havido uma contextualização e uma reflexão sobre o uso deste termo em diferentes situações de comunicação, percebo que o meu aluno preocupou-se apenas em decorar o que este termo significa, mas não se atentou para as diversas situações em que ele pode utilizá-lo. Assim como o foco estava no conceito e na regra, eles não puderam ir além, tampouco perceber que no seu dia-a-dia eles recorrem a diferentes tipos de sujeito para falar e interagir com o outro.

Nesse sentido, defendo que é importante que o professor perceba nessas duas narrativas (autobiografia e memória) possibilidades de reflexão sobre a sua prática e que consiga apontar caminhos para a superação de limitações. É no reconhecimento das nossas falhas e na procura por saná-las que aprendemos, ganhamos experiência e transformamos nossas ações. Sabemos que as narrativas sobre a prática partem da experiência do indivíduo, de suas ações em sala de aula. Para Teixeira (2012, p. 119), o saber da experiência é bastante peculiar tendo em vista que é:

(...) um saber que difere daquele relacionado à ciência e ao domínio da informação e remete a uma práxis que não é aquela da técnica e do trabalho. É um saber que se constitui na mediação entre conhecimento e vida humana. O saber da experiência se adquire conforme os sujeitos vão respondendo ao que se lhes acontece e ao modo como vão dando sentido a tudo isso (TEIXEIRA, 2012, p. 119).

Como afirma o autor, o saber da experiência é um tanto quanto peculiar, pois cada um aprende com suas próprias vivências embora nesse processo as experiências do outro não sejam descartadas. Nesse sentido, o docente, por exemplo, quando sai da universidade, “formado”, com conhecimentos diversos sobre sua área de atuação, precisa socializar suas aprendizagens com o alunado e nessa troca de conhecimentos há sempre uma aprendizagem para ambos. Nesse contato com a realidade escolar, o docente, aos poucos, ganha experiência e tem mais maturidade para encarar os desafios da profissão. Muitos se equivocam, porém, quando acreditam que apenas a experiência é suficiente para a melhoria das ações pedagógicas ou até mesmo para o exercício da docência. Pelo contrário, experiência e conhecimento científico devem caminhar juntos. Desse modo, devemos sempre estar em formação contínua, pois não estamos e nem nunca estaremos “formados”, “prontos”, como muitos atestam.

Inúmeras vezes, damo-nos por satisfeitos com uma formação acadêmica que nos confere apenas o título, dando-nos a possibilidade de ministrar aulas em determinadas etapas escolares. Todavia, não nos damos conta de que este curso é apenas o primeiro passo e de que devemos estar constantemente nos atualizando e nos capacitando. A respeito da formação docente, Teixeira (2012, p. 121) defende:

a formação deve ser um processo contínuo integrado no dia a dia dos professores e das escolas, durante o qual os professores devem se colocar como protagonistas não só da sua prática como também da sua formação, o que implica compreender o engajamento pessoal que cada um tem como pessoa e como profissional no processo educativo.

É na nossa formação acadêmica básica ou contínua que adquirimos saberes científicos sobre a nossa área de atuação, as novas propostas de ensino, as recentes abordagens de ensino da leitura e da escrita. Entretanto, devemos compreender que estes conhecimentos por si só não são suficientes, tendo em vista que a sala de aula é um espaço dinâmico e imprevisível. É a experiência que vai consolidando as nossas ações, através da união teoria e prática. Assim, é na atuação em sala de aula que nos constituímos professores e que consolidamos a nossa identidade docente.

Além disso, as nossas ações precisam urgentemente ser revisitadas, rememoradas, para podermos perceber o que de fato estamos fazendo em sala de aula, como estamos fazendo e que benefícios estamos propiciando para a aprendizagem dos nossos alunos. Assim como disse no título desta seção, precisamos voltar ao passado para recordarmos as nossas ações, repensá-las, questioná-las e procurarmos meios de ajustá-las, possibilitando a transformação da nossa prática docente e a evolução pessoal e intelectual dos discentes. Ciente da necessidade dessa reflexão como docente de língua portuguesa, evidenciarei a seguir as minhas memórias sobre o trabalho desenvolvido na disciplina que leciono. Para tanto, farei um contraponto entre os momentos anteriores e posteriores à minha participação no PIBID. O intuito é evidenciar, a partir do recurso à memória, quais as implicações para a minha prática pedagógica o referido programa trouxe e como isso tem contribuído para o meu fazer em sala de aula da educação básica.

Pelas lentes da memória: olhares de uma docente sobre o ensino de Língua Portuguesa

Na minha formação acadêmica, tive a oportunidade de conhecer diversas teorias sobre o ensino de língua portuguesa, percebendo a relevância de uma abordagem contextualizada e voltada para os usos sociais da linguagem. Nesse sentido, o foco não é o ensino puro

de gramática, mas o trabalho com diversos gêneros textuais utilizados no nosso dia a dia e que representam práticas efetivas de uso da nossa língua na sociedade (MARCUSCHI, 2005). Todavia, aos poucos, vivenciando a realidade de sala de sala de aula, fui adotando uma prática pedagógica muito direcionada ao ensino tradicional, dando forte ênfase ao ensino de regras gramaticais e adoção quase que exclusiva do Livro Didático (LD).

O LD de língua portuguesa adotado na escola apresenta sugestões interessantes de leitura e preocupa-se em contextualizar até certo ponto o ensino de gramática, mas em alguns momentos ainda é muito direcionado ao ensino de regras gramaticais. Regras estas que insistimos que o aluno aprenda, mas que quase sempre são decoradas para uma atividade avaliativa. Acredito também que a solução não é abolir o LD, afinal, existe todo um investimento nesse material de ensino, além disso, como quase todos os alunos o possuem, é uma importante ferramenta para facilitar o desenvolvimento de algumas atividades. O que falta é propor atividades de leitura e de escrita que em algum momento possam interagir com este manual, tendo a preocupação de ampliar essa proposta ou até mesmo questioná-la, trabalhando a criticidade dos alunos.

Em várias situações, porém, me propus a proporcionar aos meus alunos momentos de leitura para os quais fiz uma seleção de textos com temáticas que, para mim, eram bastante interessantes, e que, para espanto meu, não agradavam boa parte do alunado. Além disso, tive sempre o cuidado de organizar as atividades de leitura e de escrita em torno de um gênero textual específico cuja escolha era feita por mim mesma ou a partir da sugestão do livro didático. Nunca dos alunos. E isso foi uma das coisas que a vivência com os licenciandos do PIBID me ensinou: às vezes, o sucesso de nosso fazer pedagógico depende de uma simples conversa com os alunos a fim de sondar que textos eles gostam de ler, com quais temáticas mais se identificam a fim de que os alunos possam perceber que eles também têm um papel importante nas escolhas e nos materiais que circulam em sala de aula:

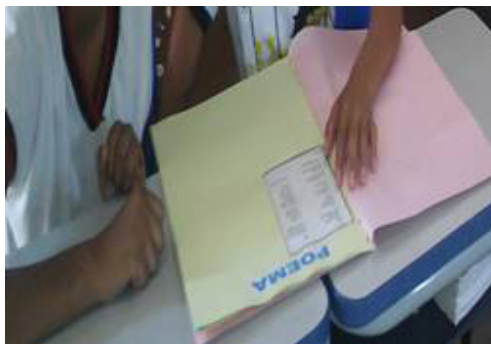
Se na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é *escutando* que aprendemos a *falar com* eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o

outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar *impositivamente*. Até quando, necessariamente, fala contra posições ou concepções do outro, fala com ele como sujeito da escuta de sua fala crítica e não como objeto do seu discurso. O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele (FREIRE, 2001, p. 127-128).

Ao ingressar no PIBID e interagir com os bolsistas e coordenador do programa, pude ter clareza de que minha prática precisava ser revista urgentemente. Assim, enquanto supervisionava o trabalho dos futuros professores em formação inicial, notava a preocupação deles com aplicação de procedimentos didáticos dinâmicos, com a consulta dos gostos de leitura dos alunos e, principalmente, com a contextualização do ensino de noções gramaticais, pois essas eram trabalhadas ao longo do desenvolvimento da sequência didática, planejada para potencializar as práticas de leitura e escrita e não para a decoração de uma taxionomia gramatical pouco significativa para o nosso alunado. Diante das intervenções da equipe do PIBID da qual sou supervisora, passei a me questionar sobre a minha metodologia de ensino e fiquei incomodada por ver que muita coisa precisava ser revista. Percebi que eu me esforçava para acertar e acreditava está acertando, porém, via que algo não estava bem.

A partir de então começaram a surgir novas ideias e atitudes. Uma delas foi fazer um acordo com os alunos quanto ao uso do LD. Antes estes o traziam em todas as aulas, mesmo que eu não o utilizasse, fato que os incomodava por causa do peso, tendo em vista que eles traziam os livros de outras disciplinas. Conversei com as turmas e expliquei que a partir de então trabalharíamos com atividades e propostas que necessariamente não precisariam ser do LD e que quando o uso dele fosse necessário avisaria para que os alunos o trouxessem. Tal atitude me deixou muito satisfeita porque a partir de então comecei a ver com mais clareza outras possibilidades de intervenção em sala de aula, fazendo uso de recursos diversos que eu já utilizava, porém com pouca frequência. Essa descentralização dos LD de minhas aulas permitiu-me enfatizar ainda mais a prática de leitura e escrita a partir de outros materiais, como, por exemplo, *O Livrão da Leitura*. Feito de cartolina e confeccionado pelos alunos, este livro contém páginas dedicadas a cada um dos gêneros

textuais produzidos pelos alunos ao longo de nossas aulas durante o ano de 2015, conforme ilustram fotos abaixo:



Começamos o trabalho com o gênero textual poema com o qual os alunos muito se identificam, contrariando certos discursos de que é muito difícil trabalhar com poesia em sala de aula. O poema inicial foi “Convite”, de José Paulo Paes, muito propício para a ocasião. Antes mesmo de qualquer leitura, exploramos o título e o que ele nos faz sugerir. Posteriormente, fizemos uma leitura silenciosa, seguida de uma leitura compartilhada e, por fim, da minha leitura colaborativa enquanto professora. Retomamos verso por verso para compreendermos o que estava escrito nas linhas e entrelinhas também. Logo mais, lemos outro poema, “Lagoa”, de Carlos Drummond de Andrade e fizemos o mesmo percurso de leitura. Ainda com o mesmo gênero, em outra oportunidade, aproveitamos o período junino para trabalhar com o poema “Quadrilha”, também de Carlos Drummond de Andrade, já que o título refere-se a uma dança muito comum nessa época e faz parte da realidade dos alunos. Não começamos com a leitura do poema, mas com a exposição de um vídeo animado¹. Tendo em vista que o nosso propósito era suscitar a curiosidade dos alunos sobre o poema e apontar sugestões sobre o assunto nele tratado, retiramos o áudio do vídeo, expondo apenas as imagens que, de certo modo, retratavam o poema em linguagem não-verbal, conforme imagem abaixo:

¹ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=br8MIBayuSI>



Após a exposição do vídeo, solicitei que os alunos escrevessem o que eles entenderam da história mostrada. Todos se empolgaram e escreveram suas impressões. Alguns de forma bem objetiva, outros com mais detalhes. Concluída a produção do texto, realizamos a socialização, durante a qual quase todos se dispuseram a ler o que pensaram. Alguns por timidez se recusaram a participar deste momento. Embora com algumas diferenças, os textos se aproximaram muito da forma como os fatos são trabalhados no poema de Drummond.

Como muito dos textos produzidos ficaram confusos porque as ideias não estavam bem expostas, corriji-os dando sugestões para melhorias na organização das ideias e na revisão ortográfica e os alunos reescreveram o texto em casa. Ainda antes da leitura do poema, pedi que os alunos respondessem, oralmente e por escrito, a seguinte indagação: O que é uma “quadrilha”? As repostas foram diversas priorizando a quadrilha como dança e também como organização criminosa. Considerando a quadrilha enquanto dança, perguntei como era que se dançava. Então, nesse momento, fomos para debaixo de um pé de árvore, no interior da escola, onde simulamos a dança. Organizei os alunos em pares e dançamos brevemente. Dois alunos se recusaram a participar. Esse momento foi muito significativo porque percebi que os alunos ficaram surpresos em ver que para a leitura desse poema poderíamos partir de experiências tão concretas e próximas da sua realidade. Em seguida, sentamos ao redor da árvore e finalmente lemos o poema. Concluída a leitura, fizemos uma análise oral do poema, relacionando o título com o que

está sendo tratado ao longo do texto e percebendo a forma criativa, e crítica ao mesmo tempo, como o relacionamento amoroso é apresentado por Carlos Drummond de Andrade. Em sala, sistematizamos o que foi visto através de um estudo dirigido escrito, com sua posterior socialização.

Como os alunos acham muito interessantes os recursos digitais e as redes sociais², expomos outro vídeo animado³ com uma versão moderna do poema, citando várias ferramentas digitais e as redes sociais. Todos se identificaram muito com o vídeo. Então, sugeri que eles fizessem o mesmo: criassem uma nova versão do poema, utilizando situações e recursos típicos da atualidade. Alguns produziram algo muito idêntico ao poema original, outros trouxeram inovações significativas. Socializamos as produções e depois a reescrevemos. Alguns tinham vergonha de ler o seu texto, mas pediam que eu lesse. Então, tentava conversar e estimular para que eles mesmos realizassem a leitura, porém, quando não tinha jeito, eu ou outro colega lia. Percebi que esta exposição do texto para a turma, deixava-os um pouco envergonhados, mas, ao mesmo tempo, satisfeitos por ver que outros estavam tendo acesso a essa produção.

Para prosseguir com a temática do relacionamento amoroso e com a ideia de “dança”, trabalhei com o poema “A valsa”, de Cassimiro de Abreu. Iniciei indagando sobre o título e sobre a dança “valsas”: por que esse título e não outro? O que ele nos faz sugerir sobre o poema? Como é que se dança a valsa? Onde? Depois, encenamos a dança em sala. Logo após, solicitei que fizéssemos uma leitura compartilhada. Todos leram com uma tonicidade que não expressava o ritmo da valsa, então, fiz uma leitura em voz alta, respeitando o ritmo do poema. Todos ficaram surpresos porque não tinham percebido que o ritmo potencializava os sentidos que podíamos atribuir ao poema. Finalizada a leitura, fomos relendo cada verso e buscando compreender a situação retratada no poema. Como a valsa é uma dança muito distante da realidade dos alunos, conforme íamos entendendo a situação, eu procurava exemplificar a mesma situação em um forró ou em uma boate (tanto esta quanto aquele são conhecidos pelos alunos, uma vez que na região deles

2 Apesar de se tratar de alunos da zona rural, a grande maioria faz parte desse mundo virtual, utilizando a internet com frequência.

3 Disponível em www.youtube.com/watch?v=cO7f9MUpEG4

existem muitos eventos de forró, assim como as boates são espaços de sociabilidades a que eles têm acesso), lógico que sempre respeitando as peculiaridades tanto da dança que era tratada no poema, como do ambiente, da época, dos sujeitos envolvidos. Essa associação gerou uma grande empolgação, porque todos tinham situações semelhantes para relatar, cochichavam, davam risadas. Depois que analisamos o poema, indaguei oralmente se tinha havido traição ou não por parte da mulher e pedi que eles argumentassem com base no que estava exposto no poema. Alguns acharam que sim e outros acreditaram que o homem era apenas muito ciumento. A maioria teve dificuldade em argumentar com base no poema, mas expuseram o que acreditavam ser pertinente.

Tendo em vista que no poema "Quadrilha" o autor escreveu em versos livres e em "A valsa" há uma preocupação com a métrica, sendo um poema dístico, justamente para garantir o ritmo do poema, fiz uma exposição na lousa sobre rimas, versos, estrofes, métrica e escansão de versos. Para sistematizar tais informações, solicitei que os alunos percebessem tais aspectos no poema. Concluída a atividade, comparamos os dois poemas, "Quadrilha" e "A valsa", do ponto de vista da temática e da estrutura, destacando semelhanças e distinções. Para finalizar destaquei para os alunos que um poema, necessariamente, não precisa ter rimas e versos metrificadas, pois, muitos alunos, quando se trata de poema, tendem a compreendê-lo apenas como um texto que tem rima e versos com a mesma quantidade de sílabas poéticas.

Depois desse, vieram outros momentos de trabalho com a leitura e a escrita, alguns bem sucedidos, outros não, mas sempre procurando melhorar em cada nova experiência. Hoje, percebo que ainda há muito que melhorar, mas minhas ações em sala de aula estão muito mais consistentes e coerentes para o que se espera de um professor de Língua Portuguesa, como bem afirma Cafiero (2010, p. 88):

O trabalho a ser realizado na sala de aula é grande e sabemos que o tempo é sempre pouco. Isso porque além de desenvolver capacidades de leitura, precisamos estar atentos também a outras capacidades na construção de um sujeito competente no domínio da língua. Para dar conta da dimensão da tarefa, é necessário organização, planejamento das ações. Além disso, é preciso contar com bons materiais (ou suportes) de leitura.

Ciente dessa responsabilidade, vejo que o ensino descontextualizado da gramática não é o caminho tampouco o trabalho exclusivo com o LD ou com textos que não chamam a atenção do alunado. Nesse sentido, esforço-me para propiciar aos meus alunos momentos prazerosos com a leitura e a escrita, promovendo uma intercalação entre o que está sendo ensinado na escola e o que ele vivencia no seu cotidiano, e isso faz toda a diferença.

Considerações Finais

As situações rememoradas neste estudo e as reflexões em torno delas apontam para a necessidade de constantemente colocarmos a nossa prática em evidência, refletindo sobre ela. A partir do momento em que relembramos nossas ações temos a oportunidade de compreender melhor as nossas atitudes em sala de aula, bem como de questioná-las, detectando os aspectos que precisam ser melhorados com vistas à aprendizagem do nosso alunado.

O contato com o outro, no meu caso com os bolsistas e coordenador de área do PIBID, auxiliou no processo de reconhecimento das minhas limitações, bem como forneceu subsídios para a superação das mesmas. Assim, ao observar as intervenções desses professores em formação, pude perceber estratégias que poderiam e deveriam ser incorporadas nas minhas aulas de língua portuguesa, possibilitando uma maior dinamicidade e contextualização das atividades por mim desenvolvidas. Além disso, as reflexões teóricas realizadas junto ao coordenador e as conversas cotidianas sobre nossa postura em sala ajudam na escolha por caminhos didáticos e metodológicos mais significativos para o professor e, em especial, para o aluno que, em sala de aula, pouca relevância vê os conteúdos e nas abordagens diante das quais ele quase não participa ativamente.

No tocante ao ensino da língua materna, tenho ainda mais convicção de que este deve se pautar na potencialização das competências de leitura e escrita dos discentes, dando-lhes a oportunidade de interagir socialmente através de diversos gêneros textuais, orais ou escritos. Afinal, como afirma Cafiero (2010), a escola precisa assumir o compromisso de garantir ao aluno a aprendizagem da leitura de diferentes textos que circulam na sociedade. Assim, à medida que amplia esses limites de leitura, contribui para que a sua capacidade de escrita também se desenvolva na forma (compreendendo os aspectos ortográficos, morfológicos e sintáticos) e

no conteúdo (ideias e argumentação). Desse modo, acredito que o trabalho bem planejado com a leitura possibilita contemplar os diversos aspectos que envolvem a língua materna sem colocá-los como regras a serem decoradas.

Por fim, acreditamos que as reflexões aqui expostas poderão servir para outros docentes que acreditam ser a sala de aula um laboratório para infindáveis pesquisas, o que exige a consciência de precisar estar em constante formação bem como despertar em si o pendor para a pesquisa a partir do que Freire (2001) chama de curiosidade epistemológica. Para o autor, ensinar e aprender implica um esforço metodologicamente crítico tanto do professor quanto do aluno, aquele no sentido de desvelar a compreensão de algo; este no sentido de assumir a postura de sujeito crítico da sua aprendizagem nesse processo de desvelamento. Nesse sentido, a curiosidade epistemológica consiste na interação entre quem ensina e quem aprende, professor e aluno, e o que e como está sendo ensinado.

Ademais, este estudo reforça a ideia de que enquanto seres humanos e professores nunca estamos “prontos”, “formados”. Pelo contrário, estamos sempre em processo de formação, buscando novos meios e estratégias para lidar com as dificuldades impostas no contexto escolar, com vistas a ofertar melhores condições para que a aprendizagem dos nossos alunos ocorra de modo satisfatório para eles. Assim, à medida que reconhecemos nossas limitações, devemos também a cada dia buscar maneiras de superá-las.

Referências Bibliográficas

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Pesquisa (auto)biográfica – tempo, memória e narrativas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **Aventura (auto)biográfica**: teoria e empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, p. 201-224.

CAFIERO, Delaine. Letramento e leitura: formando leitores críticos. In: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Língua Portuguesa**: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p.85-106.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 17.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. Memória e estudos autobiográficos. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **Aventura (auto)biográfica**: teoria e empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, p. 225-242.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais e ensino: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais e ensino**. 4.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 19-36.

MEDRADO, Betânia Passos. Dimensões do agir representado em autobiografias docentes. In: ROMERO, Tania Regina de Souza. **Autobiografias na (Re) construção de Identidades de Professores de Línguas**: O Olhar Crítico-reflexivo. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. p.243-260.

SOUSA, Elizeu Clementino de. O conhecimento de si, as narrativas de formação eo estágio: reflexões teórico-metodológicas sobre uma abordagem experimental de formação inicial de professores. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **Aventura (auto)biográfica**: teoria e empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 387-417.

TEIXEIRA, Leny Rodrigues Martins. A formação docente: as narrativas autobiográficas como recurso para um enfoque clínico. In: REBOLO, Flavinês; TEIXEIRA, Leny Rodrigues Martins; PERRELLI, Maria Aparecida Souza. **Docência em questão**: discutindo trabalho e formação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.p. 109-134.

UMA MULHER FEIA NA SALA DE AULA: CORDEL E FORMAÇÃO DE LEITORES

Edcarla Oliveira Bezerra (UEPB)
Marcelo Medeiros da Silva(UEPB)

Resumo

Decorrente das ações como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), este trabalho tem como escopo a reflexão em torno de um conjunto de atividades voltadas para a leitura de cordel a partir da temática da beleza e da feiura, as quais foram realizadas com alunos do 6º ano (Ensino Fundamental) de uma Escola da rede municipal de ensino do município de Monteiro (PB). Como aporte teórico no que tange à discussão sobre leitura, cordel e formação de leitores, centramos nossas reflexões em Antunes (2007), Geraldi (2000), Neto (2014) e Pinheiro e Lúcio (2012). Já para a elaboração e durante a execução da sequência didática da qual a experiência aqui relatada por nós é apenas uma etapa, apoiamos-nos em Cosson (2006) e Candido (1995). Nosso objetivo é não só partilhar nossa experiência em sala de aula, mas também refletir sobre a importância de, no interior da escola, dentro das práticas de letramento possíveis, serem desenvolvidos trabalhos com temáticas mais próximas da vida social dos alunos como forma de tornar as práticas de leitura e de escrita um exercício lúdico e prazeroso para os discentes. Esperamos que o nosso trabalho possa contribuir na realização de outras experiências a serem realizadas por docentes que visam ressignificar as práticas existentes em sala de aula e, assim, promover um ensino em que saber e sabor estejam amalgamados para além do próprio étimo.

Palavras-chave: Práticas de Leitura e de Escrita. Atividades Lúdicas no Ensino de Língua Materna. PIBID.

Introdução

Decorrente das ações como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), este trabalho tem como escopo a reflexão em torno de um conjunto de atividades voltadas para a leitura de cordel a partir da temática da beleza e da feiura, as quais foram realizadas com alunos do 6º ano do ensino fundamental de uma escola da rede municipal da cidade de Monteiro (PB). Nesse trabalho, ater-nos-emos em expor e refletir as ações desenvolvidas no período de intervenção que efetivamos a partir da leitura do cordel *A Vida Secreta da Mulher Feia*, de José Francisco Borges, e de todas as atividades decorrentes do trabalho com a temática da beleza e da feiura. Durante nossa atuação, enquanto bolsistas do PIBID, conduzimos nosso trabalho baseados na expectativa de conferir aos alunos um papel ativo, uma vez que abrimos espaço em todos os nossos encontros para discussão sobre as leituras e as atividades propostas. Procuramos priorizar, portanto, a valorização da criatividade dos nossos discentes, uma vez que os expusemos em contado com sugestões de leitura e de escrita a partir de uma perspectiva lúdica, prazerosa e, principalmente, desafiadora.

Em outras palavras, buscamos, em todas as etapas de nossa intervenção, inserir, no cotidiano da sala de aula, novas e dinâmicas práticas educacionais. Isso nos levou a buscarmos pensar em metodologias que contemplassem a participação do aluno para que este tivesse a oportunidade de agir de modo ativo no processo de ensino-aprendizagem e para que ampliássemos o gosto deles pela leitura, em especial a leitura do texto literário. Para que esses objetivos pudessem ser alcançados, elegemos o cordel como o gênero norteador de nossa intervenção durante a qual não descartamos a presença de outros gêneros que pudessem ampliar o horizonte de leitura de nossos alunos.

A escolha por esse gênero literário deu-se em virtude de ele ser uma das formas a que os alunos estavam acostumados a ler, conforme respostas a uma sondagem que aplicamos, porque não só circula em sala de aula como também na região onde moram os alunos o cordel é uma expressão popular muito forte, uma vez que o município de Monteiro é uma terra conhecida por seus artistas populares, como Pinto do Monteiro, Zabé da Loca, Firmo Batista, Zé de Zabitacá, Reginaldo das Capoeiras, Pedro Jararaca dentre outros.

Dentre os vários títulos possíveis de cordel existentes, escolhemos *A vida secreta da mulher feia*, de José Francisco Borges, uma vez que ele se adequava à nossa proposta de discutir em sala de aula como beleza e feiura são construções sociais e quais os valores e lugares sociais destinados aos sujeitos que se enquadram em uma ou em outra dessas duas categorias. Por fim, esperamos que o nosso trabalho possa fomentar outros trabalhos que tenham na formação de leitores o seu escopo maior.

Da entrada da mulher feia na sala de aula: ações e metodologia de trabalho

Nas palavras de Oliveira (2010, p.29-30), “ensinar não é uma simples e irreal transferência de conhecimentos [...] ensinar é o ato de facilitar o aprendizado dos estudantes”. Isso implica dizer que os alunos são seres ativos que podem e devem se responsabilizar por seu aprendizado e conhecimento. Partindo dessa perspectiva, tivemos como finalidade desenvolver um projeto que inserisse no cotidiano dos alunos novas e dinâmicas práticas educacionais. Buscamos, nessa configuração, pensar metodologias que contemplassem a participação do aluno para que este tivesse a oportunidade de agir como um ser ativo no processo de ensino-aprendizagem. Ainda de acordo com Oliveira (2010), o professor deve assumir a postura de mediador no que confere ao processo de ensino, buscando ampliar e desfiar o potencial dos alunos. Foi justamente essa a metodologia por nós adotada, assim, a sequência de todas as aulas foi construída de forma a levar o aluno a pensar e reagir diante de sua leitura, permitindo e dando-lhes a oportunidade de agir de forma operacional, e não esperar só absorver aquilo que lhe é repassado.

No primeiro encontro, levamos em uma caixa, denominada “A caixa de Pandora”, imagens que representavam o que se entende, socialmente, por feio. Os alunos, então, foram convidados a retirar essas imagens da caixa e expressar as reações e pensamentos que tais figuras provocavam neles. Nosso principal interesse foi refletir sobre as reações da turma diante de possíveis representações do feio. Desse modo, à medida que os alunos retiravam as imagens da “Caixa de Pandora” e expressavam suas impressões diante delas, íamos fazendo algumas indagações, instigando-os a refletirem sobre o que é a feiura. Percebemos que, instantaneamente, os alunos sentiram-se motivados a participar da dinâmica, a princípio, apenas

por curiosidade para saber o que havia dentro daquele misterioso objeto. Todos queriam colocar a mão e assim descobrir o que havia dentro da caixa. Essa dinâmica serviu para que os alunos se sentissem no poder de libertar as “feiuras” que havia dentro da caixa e com elas todas as formas de preconceitos e exclusão social. Por intermédio dessa dinâmica, os alunos tiveram a oportunidade de expressar suas reações diante do feio e compartilhar suas opiniões a respeito do que se é considerado feio em nossa sociedade. Tivemos nesse momento uma discussão bastante proveitosa.

Pomo-nos a questionar o que era considerado como feio na opinião deles. Instigamo-los a dizerem quais as palavras que sempre utilizamos para falar sobre a feiura; a pensarem até ponto ser feio faz com que as pessoas sejam excluídas socialmente ou o que faz uma pessoa ser feia. Nosso objetivo era por meio dessas perguntas sondar quais as ideias de beleza e de feiura estavam cristalizadas no imaginário de nossos alunos a fim de que pudéssemos pensar, metodologicamente, como trabalhar tal temática com eles a partir do cordel *A vida secreta da mulher feia*.

Em outras épocas, a principal forma de representação do que era visto como feio e belo era por meio das artes, já na atualidade percebemos que o recurso da mídia e seus discursos é um fundamental mecanismo para a divulgação das formas como a sociedade concebe e ajuíza o belo e o feio. Assim, Santos (2007) resume como é concebido o conceito de belo e feio na construção dos modelos de beleza da sociedade contemporânea, para esse autor,

Ser considerado feio, ou estar fora do padrão vigente, é não se adequar ao mundo social, é estar “à parte”. Assim, o excesso de peso ou ausência de um rosto simétrico, de acordo como modelo apresentado pela mídia, em nossa época, produz certo estranhamento estético (SANTOS, 2007, p.07).

No nosso segundo encontro, após a discussão a respeito das imagens, passamos a ouvir uma música do grupo de funk intitulada *Dona Gigi*, que descreve como feia uma mulher que não possui atributos físicos tidos em consonância com o modelo de beleza feminina contemporaneamente. A personagem *Dona Gigi*, na letra do funk é descrita da seguinte forma: “Caolha, nariz de tomada, sem bunda, pernetã,/ Corpo de minhoca, banguela, orelhuda, tem unha encravada,/ Com peito caído e um caroço nas costas”.

Sabemos que na atualidade há uma supervalorização dos estereótipos de beleza, vista como condição para se alcançar popularidade e sucesso, em outras palavras, a beleza, em especial a feminina, é considerada como um produto de valor. Nessa perceptiva, a descrição feita da protagonista Dona Gigi, no funk em questão, se encontra totalmente desvinculada dos padrões de beleza que na atualidade são tão valorizados, padrões estes que exigem da mulher conservar um visual admirável, investindo em meios que a auxiliem a manter uma aparência jovem, saudável e principalmente sedutora.

Posteriormente, partimos para uma atividade de interpretação da letra do funk e desenho, na qual promovemos uma discussão acerca dos temas que antes foram retratados através das imagens da “Caixa de Pandora” e do funk da *Dona Gigi*. Para isso, fizemos as seguintes perguntas aos alunos: é possível gostar de algo que é feio?; Como lidamos com o feio?; Será que o feio é apenas aquilo que nos causa espanto? E as respostas eram sempre do tipo: *O que faz ou leva uma pessoa ser feia ou bonita é o caráter e não a aparência física*. Na atividade de desenho, toda a turma demonstrou bastante empenho e usou a criatividade para produzir um desenho mais engenhoso que o outro. Percebemos, ainda, que a música do grupo os Caçadores despertou neles um grande interesse, por ser uma letra de funk, e esse ritmo musical fazer parte do cotidiano deles. Apesar de serem alunos do 6º ano e residirem na zona rural, eles costumam ouvir e participar de eventos na comunidade onde moram em que o funk é um dos compassos preferidos para os momentos de diversão e lazer dos alunos nos fins de semana. Nas imagens abaixo, temos dois dos desenhos criativos da Dona Gigi e podemos dizer que, de um modo geral, todos os desenhos criados por eles correspondiam à personagem da música em questão, uma vez que os alunos reproduziram a Dona Gigi tal como ela foi descrita no funk, com características físicas que fogem aos padrões de beleza que na atualidade são bastante valorizados:



O recurso à prática do desenho foi uma estratégia para registrar a interpretação e a compreensão que os alunos fizeram da música em questão, funcionando também como forma de descontração e estímulo à criatividade dos alunos. Depois da produção dos desenhos, partimos para a socialização e a discussão sobre essa produção, momento em que cada aluno comentou por que desenhou a dona Gigi da forma que estava apresentando à turma.

Em seguida pedimos aos alunos que se colocassem no lugar da protagonista da música e escrevessem uma resposta à letra da música em questão rebatendo as críticas que são feitas à Dona Gigi e ao tipo de representação que é feito sobre ela. Essa atividade foi dividida em dois momentos. No primeiro, cada aluno, individualmente, escreveu sua carta em resposta ao funk cantado pelo grupo Os caçadores. Nessa primeira etapa, cada um ficou à vontade para escrever o que quisesse em defesa da protagonista da música. Como estávamos trabalhando com o gênero carta, atinamos que seria conveniente levar e apresentar a turma alguns exemplos e

modelos de cartas, além de explicar qual a finalidade do gênero, quais as suas características e como se configura a sua estrutura.

Para finalizar essa primeira etapa, da construção da carta, abrimos espaço para a reescrita dos textos produzidos pelos alunos, e para fugir dos modelos tradicionais de correção, que normalmente são usados pelos professores, e tornar nosso momento de reescrita dinâmico e prazeroso, achamos cabível digitalizar as produções dos alunos e exibí-las em slide para que a turma, de uma forma coletiva, lesse e apontasse o que não estava bom nos textos e o que poderia ser feito para melhorá-los. Assumimos, pois, uma perspectiva que leva em consideração que “escrever é um trabalho que decorre do exercício continuado, da definição de um projeto de dizer e da concentração nesse projeto” (SERCUNDES, 2004, p. 75).

No segundo momento de nossa proposta de atividade escrita, partimos para a construção de uma carta coletiva em resposta ao funk da *Dona Gigi*. Para isso, foi utilizado um pouco de cada texto produzido anteriormente pelos alunos e a partir das ideias apontadas por eles construímos uma única carta escrita por toda a turma em resposta aos compositores da música *Dona Gigi*. No momento de reescrita das cartas produzidas pelos alunos em resposta ao funk *Dona Gigi*, percebemos, mais uma vez, um amplo interesse da turma pelo texto dos demais colegas, uma vez que todos participaram da reescrita das cartas apontando o que não estava apropriado e o que poderíamos mudar para que finalmente chegássemos a um único texto que seria a carta coletiva para cuja produção final cada um deu a sua contribuição. Eis a carta coletiva produzida pela turma:

Retiro da Britânia, 21 de fedebro de 1700

Olá Zé da Testa

Já que você falou mal da Dona Gigi, aí vai uma:

Tu é feio, nojento e rabugento, nunca se olhou no espelho antes de falar dos outros? Estou lhe escrevendo para lhe dizer que você tem nariz de cavalo e xingou muito a Dona Gigi que é uma verdadeira dama. Além disso, você é idiota e muito fedorento, parece vitamina mal batida. É pior do que chulé, cara tu é feio hein! Você passou dos limites e deixou a Dona Gigi ofendida, seu boboca, vai pedir desculpa para ela!

Seu orelhudo, dente de coelho, deixe de ser mau caráter! Você não acha que é feio xingar as pessoas seu embaraçado, barrigudo, boca de fossa das pernas tortas? Você é uma pessoa enxerida, ninguém vai gostar de você que chamou a Dona Gigi de feia, mais isso não importa porque o coração não tem preço.

Aquela música ficou muito esquisita, parece que não sabe cantar. Quer saber, você tem muito mal gosto, se olhe no espelho antes de falar mal dos outros e o recalque passa longe.

Tchau seu feiosos e mal educado

Acerca de nossas propostas de produção de textos com os nossos alunos, registremos que procuramos fomentar neles um maior compromisso com o ato de escrever, mostrando-lhes que o exercício da escrita deve ser visto como trabalho, isto é, decorrente de um processo contínuo de ensino/aprendizagem de forma que seja possível “integrar a construção do conhecimento com as reais necessidades dos alunos” (SERCUNDES, 2004, p. 83). Neste caso, as atividades prévias, no lugar de determinarem a produção escrita como decorrentes de si, funcionam como suporte para a produção escrita ao longo da qual procuramos atuar como mediador, “uma vez que as atividades [devem ser desenvolvidas] de modo contínuo” (SERCUNDES, 2004, p. 84). Por isso, a necessidade da oferta de condições prévias ao ato de escrever, conforme apresentadas abaixo:

- a) *Realização da leitura do texto*: supõe-se, pois, que escrever seja consequência de leituras e não a resposta a uma necessidade. Por consequência, pode-se passar a ideia de que ler implica produção de texto.
- b) *Conversa com a sala*: depois da leitura do texto, abre-se espaço para que os alunos possam expor as suas impressões acerca do texto lido relacionando-o ou não com o seu conhecimento de mundo

e as experiências vividas de forma de possa “emergir ‘o novo’, o ‘desconhecido’ a fim de enriquecer todo o processo de aprendizagem” (SERCUNDES, 2004, p. 86).

- c) *Estudo do vocabulário*: no lugar de ser a substituição automática de uma palavra por outra, este deve ser o momento que possibilite ao aluno “contemplar as palavras, percebendo que ‘cada uma delas tem mil faces secretas sob a face neutra’” (SERCUNDES, 2004, p. 87), o que exige a consulta ao dicionário, a discussão em torno dos possíveis significados dos vocábulos e quais são os mais adequados para a situação que motivou a discussão.
- d) *Produção de texto*: momento em que, executadas as etapas anteriores, o aluno já deve ter subsídios para poder expressar e, assim, escrever seu texto.

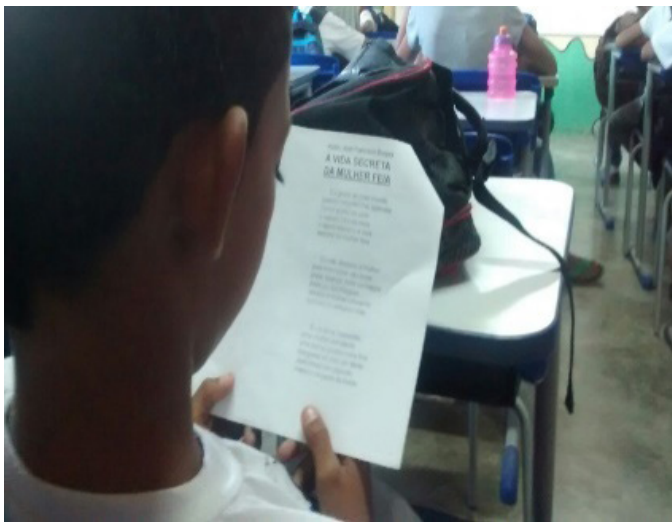
Com o texto produzido, passamos a ouvir o funk *Resposta da Dona Gigi*, interpretada pelo grupo de funk *As Experimenta*, como forma de os alunos compararem o que estava dito no texto, coletivamente produzido por eles, ao que diz essa segunda música que, intertextualmente, dialoga com a primeira. Nosso intento foi fazer com que os alunos percebessem em que aspectos o texto produzido por eles convergem ou divergem da letra do funk *Resposta da Dona Gigi*.

Após a comparação, demos continuidade à discussão em torno da construção social do feio na sociedade moderna. Para tanto, realizamos uma nova dinâmica à qual demos o nome de “Dinâmica do Espelho”. Esta foi posta em prática da seguinte maneira: retiramos da internet fotos de mulheres famosas, bastante conhecidas e que circulam e/ou circularam pela mídia. Dentre as imagens, estavam fotos de cantoras reconhecidas nacional e internacionalmente, além de atrizes de grande sucesso e também mulheres que apenas chamaram a atenção da mídia devido ao comportamento, forma de se vestir e aparência física. Pegamos algumas fotos em que essas mulheres apareciam antes de serem famosas, com suas aparências “naturais”, e algumas fotos em que haviam passado por processos de transformação corporal física.

Levamos essas imagens para sala de aula e apresentamos aos alunos através de slides. A cada foto apresentada, dizíamos o nome da famosa em questão e íamos atribuindo-lhe características para

que posteriormente os alunos pudessem descobrir de quem se tratava, mesmo sem ver a imagem. Em seguida, convidamos cada aluno para que, de olhos vendados e com o nome de uma das famosas, sobre as quais tínhamos discutido, colado em sua testa, tentasse descobrir quem era a pessoa. Para facilitar, os demais alunos iam dando dicas e falando das características presentes na famosa até que o participante de olhos vendados descobrisse de quem se tratava.

Todas essas atividades serviram de motivação para a leitura do cordel *A vida secreta da mulher feia*, o qual, inicialmente, foi lido em voz alta e coletivamente, de forma que todos os alunos participassem desse processo. De acordo com Cosson (2006), a motivação consiste em preparar os alunos para adentrarem aos conteúdos, de forma que esses sejam introduzidos de maneira prazerosa e interativa. Para dar início às discussões, solicitamos aos alunos que expressassem as primeiras impressões sobre o texto lido com indagações do tipo: se eles gostaram ou não e por quê; quais os versos que chamaram mais atenção; se concordam com a forma como é descrita a vida da mulher feia; como a personagem Dona Gigi poderia se encaixar no modelo de vida descrito pelo cordelista. Toda a turma afirmou ter gostado da leitura do cordel, pois, segundo eles, descreve a mulher feia de uma forma “engraçada”, o que provocou risos durante a leitura. Considerando que a sala de aula pode se tornar um espaço para a discussão de temáticas que fazem parte da vida social dos alunos, desenvolvemos nossa sequência acreditando que a temática da feiura e da beleza pode ser extremamente apropriada, não só para os alunos refletirem e se posicionarem diante das implicações trazidas por tal temática, mas também para que eles ampliem suas capacidades de leitura e escrita através dos textos levados para a sala de aula e de suas produções textuais. Na imagem a seguir, trazemos o momento de leitura do cordel, intitulado *A Vida Secreta da Mulher Feia*:



Este momento da leitura do cordel, assim como as atividades anteriores, não deixou a desejar, pois presenciamos, mais uma vez, o interesse e o empenho dos alunos, de um modo geral, em participar tanto da leitura e discussão do cordel, quanto do desenvolvimento das respostas ao questionário reflexivo a respeito da temática abordada no cordel em questão. Além disso, demonstraram suas capacidades criativas para a produção dos anúncios à procura de um namorado para a mulher feia descrita no cordel em estudo.

Após a leitura e discussão do cordel, passamos a um questionário com perguntas reflexivas a respeito da temática abordada no cordel *A vida secreta da mulher feia*. Estas questões, por sua vez, foram aplicadas de forma que pudéssemos ter por escrito a compreensão dos alunos acerca do texto lido, ainda que boa parte das respostas a essas questões tenha se dado de forma oral.

É de extrema importância que o professor, este considerado um profissional capacitado para o exercício da mediação da aprendizagem, propicie um ambiente onde os discentes partilhem suas ideias e opiniões sobre as atividades levadas para a sala de aula e, dessa forma, seja promovida a interação que é algo imprescindível. O que esperávamos com esse questionário, de um modo geral, era compreender a visão que os alunos tinham do que era o feio e partilhassem suas opiniões com os demais colegas a partir da socialização das suas respostas a essas questões e ideias.

Uma das questões, que serviu como base para finalizar o nosso questionário, foi a questão (8) que dizia o seguinte:

Em determinada estrofe, a mulher feia diz que vai mandar uma mensagem por rádio, televisão ou internet para ver se lhe aparece um cabra feio e machão. Para você, como seria o teor dessa mensagem? Coloque-se no lugar da mulher feia e escreva um anúncio em busca de um namorado.

A partir daí, os alunos foram instigados a fazer um anúncio à procura de um namorado para a mulher feia descrita no cordel. Para a produção do anúncio, foi necessário que a turma conhecesse um pouco mais do gênero. Por isso, dedicamos um pouco de tempo para o estudo do gênero “anúncio” a fim de que os alunos pudessem se inteirar das marcas estilístico-formais bem com dos meios de circulação, dos possíveis destinatários e usos desse tipo de gênero textual. Durante a produção, eles ficaram à vontade para ilustrarem

os textos com desenhos e imagens que dessem veracidade ao texto que estavam criando. Terminada essa etapa, partimos para a socialização dos anúncios em busca de um namorado para a mulher feia descrita no cordel em estudo.

Em suma, todas as dinâmicas e atividades que propusemos foram aprovadas e tiveram um alto grau de aceitabilidade por parte dos discentes. Talvez seja pelo fato de todas elas terem sido desenvolvidas com o propósito de desafiar a criatividade dos alunos de forma lúdica. Se o ensino de língua materna for feito a partir de um conjunto de ações bem planejadas, em que as práticas de uso da linguagem, tais como leitura e compreensão de textos, produções escritas e orais, em situações contextualizadas de uso forem priorizadas, estaremos caminhando para um ensino onde a primazia é a formação e o desenvolvimento das habilidades leitoras e escritoras dos alunos. Deste modo, estaremos promovendo a ampliação da competência comunicativa de nossos discentes, que é, por sinal, um dos objetivos das aulas de língua materna.

De acordo com Antunes (2003, p.47), "O professor não pode, sob nenhum pretexto, insistir na prática de uma escrita escolar sem leitor, sem destinatário". O que tentamos fazer, durante nossas aulas, foi justamente provocar o interesse dos alunos pelo texto dos outros, assim todas as produções deles sempre tinham leitores, além da professora. Desta forma, durante a atividade do desenho da Dona Gigi, na produção da carta-resposta ao funk do grupo Os Caçadores e na produção dos anúncios em busca de um namorado para a mulher feia descrita no cordel *A Vida Secreta da Mulher Feia*, do autor José Francisco Borges, os alunos tiveram a oportunidade de socializar suas produções e, ainda, abrimos espaço para que o texto criado por eles pudesse ser avaliado pelos demais alunos, o que sempre gerava momentos de interação. As atividades de produção de texto por nós sugeridas tinham em vista o desenvolvimento das habilidades escritas dos alunos.

Deste modo, exploramos a produção de gêneros pertinentes para atingir esse objetivo. Para tanto, atinamos que seria lícito considerar o uso social da escrita, de forma que todas as atividades produzidas pelos alunos estavam dentro do contexto das temáticas que vinham sendo estudadas em sala, assim propomos aos discentes condições plausíveis de produção de texto. Antunes (2007) menciona que um ensino calcado exclusivamente na mera classificação de frases isoladas, ou voltado para o estudo de nomenclaturas, é

considerado, pela autora, tempo perdido. Tempo este que poderia estar sendo melhor aproveitado com atividades de análise, reflexão, produção e revisão de diversos gêneros textuais. Nossa abordagem da escrita foi realizada como um processo em que, a partir da leitura e interpretação dos textos levados, instruíamos os alunos a planejarem suas produções, revisarem e em seguida reescreverem os textos.

Considerações finais

Ao final deste trabalho, asseguramos que o subprojeto desenvolvido pelos integrantes do PIBID trouxe importantes contribuições para os membros nele envolvidos no que tange ao contato real com a prática docente, bem como ao conhecimento da realidade escolar, permitindo assim reflexões acerca do ensino de língua materna e literatura em turmas de ensino fundamental e médio em duas escolas pertencentes ao município de Monteiro PB. Além de contribuir para formação docente dos licenciandos, o subprojeto tinha como objetivo contribuir para o aprimoramento didático-metodológico dos professores-supervisores nele envolvidos. Acreditamos que isso foi conseguido, sobretudo porque despertou em nós um olhar que nos possibilitou enxergar a docência como uma atividade crítica-reflexiva.

No que diz respeito à sala de aula em que atuamos e aos alunos que colaboraram com o nosso trabalho, cremos que a proposta de discussão em torno da construção social da feiura e da beleza foi válida, uma vez que pudemos conduzir os alunos a se posicionarem criticamente acerca de certos discursos, representações e práticas que querem naturalizar modos de ser e de existir. Esse olhar que os instigou a desconfiar do que é tomado como natural foi, a nosso ver, a grande contribuição para eles de nosso trabalho, uma vez que exigiu deles tomarem um lugar de sujeito e se comprometerem com o que dizem e fazem na e pela linguagem, consoante lição de Geraldi (2000).

Referências bibliográficas

ANTUNES, Irandé. *Refletindo sobre a aula de português*. Aula de Português: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. *Coisas que todo professor de Português precisa saber: a teoria na prática*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

SANTOS, Gisele Pinheiro dos. *A mulher no discurso publicitário: ideologia e individualização do sujeito*.

SERCUNDES, Maria Madalena Iwamoto. Ensinando a escrever. In: GERALDI, João Wanderley, e CITELLI, Beatriz. *Aprender e ensinar com textos de alunos*. V.l. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2004, p. 75-98.

O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA SURDOS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE MONTEIRO/PB

Maria da Conceição Almeida Teixeira

Universidade Estadual da Paraíba
abcteixeira@gmail.com

Resumo

O presente trabalho tem o objetivo de analisar como o ensino de língua estrangeira para alunos surdos é efetivado em uma escola pública, localizada no Município de Monteiro (PB), com o intuito de apresentar um perfil deste tipo de ensino, tendo como base a experiência de professores em sala de aula do ensino regular e em sala de Atendimento Educacional Especializado. Nossa pesquisa se baseou nos pressupostos da pesquisa documental, uma vez que nos utilizamos, principalmente da "Proposta de Atendimento Educacional Especializado do Município de Monteiro", documento recém elaborado pela coordenação de Educação Inclusiva da Prefeitura Municipal de Monteiro, para conhecermos as discussões a respeito da educação do aluno surdo. Também sentimos a necessidade da aplicação de questionários com os envolvidos no processo de ensino aprendizagem na escola na qual os alunos surdos estavam matriculados, com foco no ensino de língua estrangeira. Ao final, conseguimos elaborar um breve panorama do ensino de língua estrangeira para surdos no Município de Monteiro (PB), o que trouxe mais indagações e dúvidas sobre este processo.

Palavras-chave: Aluno surdo, Língua Estrangeira, Ensino aprendizagem.

Introdução

Durante muito tempo o surdo foi considerado como deficiente sensorial, motor e mental, vindo daí a expressão “surdo-mudo”, que significa ausência de audição e incapacidade para articular palavra. Segundo Pereira (2009), na antiguidade o surdo era tido como um ser incompetente, incapaz para desenvolver atividades intelectuais, inclusive era proibido de usar gestos naturais para se comunicar. A autora ressalta que somente na idade média, os surdos, filhos de pais ricos, começaram a ter aulas com professores particulares para aprender a falar, ler e escrever. Desta maneira, se percebeu que eles tinham capacidade de aprender através da fala e dos sinais, o que ocasionou a criação do código manual, pelo qual o surdo se comunicava sem ter a fala como principal meio de comunicação.

Ao ser conduzido, mediante inúmeras leis, do caminho da escola especial para a escola regular, o aluno surdo trouxe consigo questões que até então só haviam sido pesquisadas no âmbito da saúde (a reabilitação da fala, por exemplo) ou no âmbito da educação. Esse encontro do aluno surdo com o aluno ouvinte na sala de aula resultou num (des) encontro linguístico, em que não somente havia duas línguas diferentes, como também essas línguas pertenciam a modalidades distintas, a saber: o aluno surdo fala em língua de sinais, uma língua visuoespacial, e o aluno ouvinte fala em português, uma língua oral-auditiva. Por outro lado, e de acordo com o currículo das escolas de ensino médio e fundamental, também se estuda uma língua estrangeira. Assim, espera-se que o aluno surdo aprenda a Língua Portuguesa (LP) e uma Língua Estrangeira.

Com isso percebemos um dos grandes problemas enfrentados pelo aluno surdo, com sua inclusão em escolas regulares, o que acarreta tantas discussões entre os próprios surdos, a militância dos movimentos surdos, o sistema de ensino existente e entre os docentes: A língua, um dos principais instrumentos de identidade cultural de uma comunidade.

Se participando de uma comunidade ouvinte, na qual a língua é utilizada no cotidiano, o surdo encontra estas dificuldades o que dirá da aprendizagem de uma Língua Estrangeira, em uma escola de ensino regular? As dificuldades são acentuadas, ainda que o professor busque meios para auxiliá-lo neste processo. Mas nem sempre as teorias, métodos e técnicas educacionais são suficientes

para auxiliar esse processo de aprendizagem de uma LE, pelo surdo, principalmente se eles forem trabalhados de maneira isolada e sem comprometimento de todas as partes envolvidas nesse processo: aluno, professor, coordenação pedagógica, direção e, muitas vezes, toda a comunidades escolar.

Diante disso, o presente trabalho tem o objetivo de analisar como o ensino de Língua Estrangeira para alunos surdos é efetivado em uma escola pública do Município de Monteiro – PB, tendo como base a experiência dos professores em sala do ensino regular e em sala de Atendimento Educacional Especializado.

O aluno surdo na cidade de Monteiro

O atendimento educacional especializado, criado pelo Decreto nº 6571, de 17 de setembro de 2008, tem a finalidade de “ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular” (BRASIL, 2008).

A partir desse pressuposto, a Secretaria Municipal de Educação de Monteiro, em 2014, elaborou a “Proposta de Atendimento Educacional Especializado do Município de Monteiro” que tem como objetivo geral de seu funcionamento acompanhar o desenvolvimento global da pessoa com deficiência em fase de escolarização, ressaltando a importância de um atendimento educacional especializado para todos os indivíduos que dele necessitem.

Para tanto, apresenta uma prática mais reflexiva para que a educação especial se aprimore cada vez mais em um atendimento especializado, proporcionando o desenvolvimento dos processos intelectuais, através da estimulação cognitiva, e socioafetivas, em atividades que permitam a descoberta e a criatividade. Além do mais, pretende proporcionar, conforme a demanda e experiências adquiridas, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação, sinalização e tecnologias assistivas, e propiciar atividades diferenciadas, buscando enriquecer o currículo nas áreas de interesse e/ou de habilidades do aluno.

O atendimento nas Salas Multifuncionais

Atualmente, o município de Monteiro conta com cinco salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e uma em fase de implantação. Cada uma delas possui um professor capacitado responsável pelo atendimento aos alunos, com formação em Atendimento Educacional Especializado, Braille e Libras.

A proposta do AEE do Município de Monteiro apresenta um levantamento de dados muito importante quanto ao número de matrículas neste tipo de atendimento. Desde sua implantação no município, houve um enorme avanço nas matrículas, uma vez que, no ano de 2010, havia apenas 12 alunos matriculados nas Salas de AEE, enquanto que, no ano de 2014, houve um total de 74 matrículas, demonstrando um aumento de mais de 616% na matrícula.

Baseados em alguns dados observados na Proposta do AEE de Monteiro, enviamos, via e-mail, um questionário para a coordenadora municipal do programa. As perguntas elaboradas visavam a perceber o olhar que ela teria diante dos dados apresentados.

Em relação ao aumento de matrículas nas salas do AEE a questionamos se ela atribuída este crescimento a algum fator específico. Para responder a nossa pergunta, a coordenadora quis, a princípio, esclarecer a existência de dois tipos de matrículas: as de alunos com deficiência comprovada, amparados pelo BPC¹ (Benefício de Prestação Continuada), que estavam fora da sala de aula; e as de alunos já matriculados nas escolas do município, mas que não tem suas deficiências confirmadas pelos profissionais, ou seja, aqueles alunos que são matriculados nas salas de ensino regular pelos pais, que muitas vezes ignoram a deficiência do filho.

Logo após, ela especificou que, para atender as crianças com deficiência que estavam fora da escola, foi feita uma pesquisa, em parceria com as Secretarias de Assistência Social e de Saúde, sobre as crianças e adolescentes em idade escolar beneficiários do BPC. O trabalho foi realizado através, principalmente, dos agentes de saúde e de assistentes sociais, que encaminhavam as crianças para

1 O BPC na Escola, criado pela Portaria Normativa Interministerial Nº 18, de 24 de abril de 2007, tem como objetivo desenvolver ações intersetoriais, visando garantir o acesso e permanência, de 0 a 18 anos, beneficiários do Benefício de Prestação Continuada de Assistência Social (BPC).

que fossem matriculadas na escola mais próxima de suas residências e, conseqüentemente, nas salas de AEE.

Quanto aos alunos já matriculados nas escolas do município, com suspeitas de atraso no desenvolvimento motor, físico, visual, auditivo ou intelectual, foi solicitado aos professores e diretores que os encaminhassem para uma triagem com um psicólogo educacional, lotado na Secretaria de Educação, com o objetivo de avaliar a situação do aluno e o encaminhar para o Atendimento Educacional Especializado, quando necessário. Essa estratégia agilizou a conclusão de laudos e pareceres sobre a existência ou não da deficiência em cada caso, além de possibilitar um atendimento ao aluno voltado para suas necessidades.

Dos dados apresentados pudemos perceber que mais da metade das matrículas (62,13%) foram de alunos com Deficiência Intelectual. Assim, questionamos à coordenadora se estes números refletiam realmente a realidade do município ou se haveria algum fator mais específico para que ele ocorresse, que declarou acreditar nos dados apresentados, principalmente ao analisar as causas da deficiência intelectual, como falta de informação sobre os cuidados pré-natais, perinatais e pós-natais, além das famílias que vivem em situação de risco (tabagismo, alcoolismo, consumo de drogas, efeitos colaterais de medicamentos, prematuridade, baixo peso desnutrição, entre outros), que podem estimular o surgimento deste tipo de deficiência.

Para atender a estes tipos de deficiência, as Salas de Atendimento Educacional Especializado do Município de Monteiro, seguindo a Proposta Municipal, trabalham as seguintes áreas de conhecimento: Linguagem, Matemática, Jogos, Artes Visuais e ensino de LIBRAS. Este último subdividido em atendimento educacional especializado em Libras (Língua Brasileira de Sinais), para o ensino de libras e para o ensino de língua portuguesa.

Em nenhum momento o documento especifica o ensino de língua estrangeira, em conversa informal constatamos que isto ocorre, principalmente, porque a Proposta está voltada à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), quando não há a oferta do ensino de língua estrangeira na Rede Municipal de Ensino.

O trabalho a ser desenvolvido nas Salas de Atendimento Educacional Especializado de Monteiro, segundo sua Proposta, deverá partir dos interesses, necessidades e dificuldades de aprendizagens específicas de cada aluno. A programação de currículo

deverá ser elaborada em conjunto com os professores das salas regulares da rede municipal, observando as áreas do desenvolvimento (cognitiva, motora, sócio-afetiva-emocional), de forma a contribuir com a interação dos conteúdos trabalhados na classe comum e as técnicas desenvolvidas nas salas de AEE do município. Além disso, os professores especializados em AEE apoiarão os professores da rede regular, garantindo o uso de acessibilidade ao acesso do conhecimento e aprendizagem do aluno que se encontre em processo defasado de acompanhamento escolar, fazendo uso de metodologias e estratégias diferenciadas.

Nesse sentido, quisemos saber da coordenadora do AEE se realmente existe uma parceria entre os professores das salas de AEE e os das salas de ensino regular, tanto na elaboração de atividades quanto no acompanhamento dos alunos com necessidade especiais. Ela nos respondeu que o objetivo das salas de AEE é, além de realizar o atendimento às crianças com necessidades específicas, dar apoio ao professor regular, na adaptação das atividades e na busca de formas de contribuir para a permanência deste aluno na escola. Todavia, não deixou claro se esta parceria realmente existe e funciona no município.

Mas durante o período em que estive inserida na pesquisa com os professores de língua estrangeira, pude perceber que este diálogo não existe na prática. O que há são professores trabalhando isoladamente, o que dificulta, na grande maioria das vezes, a aprendizagem do aluno com deficiência.

O atendimento ao aluno surdo

O Atendimento Educacional Especializado em Libras constitui um dos momentos didático-pedagógicos para alunos com surdez matriculados na escola comum. A organização didática desse espaço de ensino requer o uso de recursos visuais e todo tipo de referência que colabore com a aquisição do conhecimento do aluno com surdez.

Além disso, os alunos com surdez terão aulas de Libras, trabalho realizado pelo professor e/ou instrutor de Libras, da Sala de AEE, em outro turno, a fim de aprofundar o conhecimento em Libras do aluno surdo ou criar sinais, caso não existam para ser aplicados na sala de aula comum, e avaliar a aprendizagem dos alunos em relação à evolução conceitual de Libras.

O aluno surdo também terá o acesso ao ensino de Língua Portuguesa, como Segunda Língua. Esse ensino deverá ser

desenvolvido por um professor ouvinte que conheça os pressupostos linguísticos e que acredite na proposta de desenvolver competências gramatical e linguística ao aluno surdo exposto ao bilinguismo social. Vale frisar que este atendimento em Língua Portuguesa deverá ser organizado respeitando os princípios de riqueza de materiais e recursos visuais, amplo acervo textual em língua portuguesa e dinamismo e criatividade na elaboração de serviços.

Espera-se que, ao frequentar o atendimento especializado, o aluno com deficiência auditiva possa adquirir habilidades que o auxiliarão em sua aprendizagem. Apesar dessa perspectiva, a coordenadora admite que o município de Monteiro ainda se encontra com atrasos no que tange ao atendimento do aluno surdo, pois não há intérpretes de LIBRAS nas escolas, nem professores com domínio e/ou interesse na língua. Desse modo, os alunos surdos contam apenas com o atendimento no AEE. Ela informou, contudo, que já existem propostas para inserção de intérpretes ainda para este ano, o que poderá auxiliar na aprendizagem dos alunos surdos no ensino regular.

Apesar das dificuldades encontradas para a inserção do aluno surdo no ensino regular, a coordenadora acredita no desenvolvimento integral do aluno ao estar inserido em uma escola com alunos falantes. Para ela, a solução para os problemas apresentados não é a separação de surdos e falantes, isto seria um retrocesso. O que precisaria mudar é a escola, pois o surdo, assim como qualquer indivíduo, tem o pleno direito de se comunicar, de compreender e ser compreendido. Por isso a importância da disseminação da LIBRAS.

Com essa convicção a coordenadora afirma ser importante “inserir na escola regular sim, mas a sociedade tem que ser inclusiva também. Do açougueiro ao gari, do porteiro da escola à merendeira, do diretor ao professor, todos têm que ter essa preocupação de falar a língua do surdo que é em 1º lugar a LIBRAS”.

Ao abordar o tema da linguagem do aluno surdo, perguntamos à coordenadora o que ela pensava sobre o uso do oralismo no desenvolvimento do aluno surdo. Ela deixou claro que isso é uma opção da família da pessoa surda, desde sua infância. Se ela opta pelo uso da linguagem oral é por acreditar que isso contribuirá para o processo de inclusão com a comunidade ouvinte. Mas quando essa criança se torna adulta, isso passa a ser opção sua, ou seja, ela mesmo escolherá a melhor forma de se comunicar, com que mais se identifique.

Entretanto, ela declara também não gostar da ideia de ver surdos treinados a falar, como se a prática garantisse autonomia e abertura de possibilidades intelectuais e cognitivas. Para ela, “a oralização possibilita apenas uma melhor interação com a comunidade local”.

Ao analisarmos a história da educação surda no mundo, percebemos as grandes dificuldades que os surdos tiveram e têm quando se utiliza o oralismo como método de ensino, uma vez que o surdo total não possui nenhum resquício de audição, logo terá dificuldades em reproduzir sons que nunca ouviu. Além disso, alguns deles correrão maiores riscos de sofrer discriminação, principalmente na infância, por não conseguir reproduzir os sons de maneira adequada e em um padrão aceitável pela sociedade.

A realidade na escola

A princípio nossa pesquisa tinha como foco o ensino de língua espanhola para alunos surdos no município de Monteiro, no entanto encontramos dificuldade em encontrar professores que se encaixassem no perfil. Uma vez que no município somente cinco escolas oferecem o ensino de língua espanhola para seus alunos, três na zona urbana e duas na zona rural e, destes, apenas duas escolas possuíam alunos surdos em seu quadro discente. Mas só conseguimos espaço para a pesquisa em uma escola, que possui dois alunos surdos, mas apenas um deles tinha aula de espanhol. Desta maneira, resolvemos incluir o ensino de língua inglesa na nossa pesquisa.

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola pertencente à Rede Municipal de Monteiro, localizada na zona urbana do município. No momento da pesquisa a escola contava com 499 alunos matriculados em turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, nos horários matutino e vespertino. Destes, apenas dois eram surdos, um matriculado no 9º ano (matutino) e a outra no 6º ano (vespertino)

Para formar parte na pesquisa, aplicamos um questionário com os dois professores do quadro da escola, que lecionavam nas turmas dos referidos alunos. Quanto à oferta do ensino de língua estrangeira nesta escola, encontramos uma situação peculiar, pois, no horário matutino, a escola oferece a língua inglesa, já no vespertino, a língua espanhola.

A professora de língua inglesa formou-se em Letras, com habilitação em Português e Inglês, no ano de 2002 na Autarquia de Ensino

Superior de Arcoverde – AESA, e é professora há 27 anos. Já o professor de língua espanhola é graduado-se em Letras, com habilitação em Língua Espanhola, pelo Campus VI da Universidade Estadual da Paraíba, em Monteiro, no ano de 2009, e exerce a função de professor há nove anos.

A princípio quisemos saber qual a primeira sensação deles ao saberem que teriam alunos surdos em suas salas de aulas. A professora de inglês disse que se preocupou em como atendê-lo e qual metodologia usar diante das circunstâncias e que, apesar de já ter participado de cursos ministrados no Seminário Anual de Educação Inclusiva, voltados para o trabalho com alunos com necessidades especiais, os conteúdos eram repassados de forma teórica. Assim, a prática com os alunos poderia ser preocupante. O professor de espanhol afirmou que a situação era complexa, pois o mesmo deveria possuir algumas habilidades na área ou pelo menos um curso de Libras para auxiliá-lo em sua prática.

Nesse sentido, percebemos a preocupação dos professores por enfrentarem uma situação para a qual não se sentiam preparados. Pois, apesar de terem visto teorias sobre o ensino de alunos surdos, não haviam tido contato com esta clientela e não tinham idéia de como agir diante da situação.

Logo em seguida, questionamos acerca das estratégias e/ou metodologias pensadas a se aplicar em sala de aula para auxiliar o aluno surdo em sua aprendizagem. Para responder-nos, o professor de espanhol foi bem sucinto e disse que pensou em trabalhar com muitas imagens e vídeos relacionados aos temas selecionados. Já a professora de inglês declarou que, em um primeiro momento, pensou em fazer gestos ou apresentar gravuras e trabalhar reescrita de textos.

Após esse primeiro momento, o professor disse que as estratégias pensadas foram bem-sucedidas, ainda que não tenha apresentado que estratégias específicas tenha utilizado, e a aceitação da aluna e dos colegas em sala de aula foi bem conduzida. Em contrapartida, a professora de inglês disse ter percebido a importância do apoio de um profissional que atuasse na sala, o intérprete de Libras.

Por estas razões, quisemos saber de que maneira a graduação os preparou para a situação. O professor de espanhol disse que a universidade ofereceu um curso básico de Libras e a de inglês afirmou que foram ministrados diversos cursos sobre a temática, com profissionais qualificados em língua de sinais e outras metodologias

aplicadas aos alunos com surdez em salas regulares de ensino, fazendo com que professores se preparassem para trabalhar com surdo e trouxessem ao conhecimento técnicas metodológicas eficazes para a educação desses alunos.

Vemos aqui uma divergência em suas declarações, pois em pergunta anterior os professores afirmaram não terem recebido capacitação prática para o trato com alunos surdos, e neste momento dizem ter participado de curso de Libras e metodologias diversificadas. Desta maneira, pode-se pensar que o que os professores precisam são de capacitações que apresentem técnicas e abordagens específicas para suas disciplinas, de forma que eles possam reproduzir em sala.

Sobre a disponibilidade da escola em fornecer material e subsídios de que necessita para aulas/atividades com alunos, o professor de espanhol declarou que é atendido em parte, “até porque não temos tempo específico para cada aluno com esta deficiência”. A de inglês diz ter o apoio de profissionais e material didático diferenciado para atender os alunos com surdez, incluindo a sala do AEE.

Percebe-se, assim, que ambos recebem da escola os subsídios necessários para que as aulas e atividades sejam desenvolvidas, como material impresso, sala de vídeo e de informática, por exemplo. Mas fica claro que a escola não oferece todos os recursos necessários para auxiliar na aprendizagem do aluno surdo, principalmente quando não tem em seu quadro de funcionários um intérprete de Libras para auxiliar o aluno pelo menos a se comunicar com os demais.

Então, o que seria o ideal para trabalhar o ensino de língua estrangeira com surdos? À questão, o professor de espanhol enfatizou a necessidade de um curso de Libras mais avançado ou uma especialização na área. A professora afirmou que, no ensino de língua estrangeira, o intérprete poderia auxiliar nas atividades, de forma a proporcionar ao aluno acesso à informação, através da tradução pra Libras, mostrando sugestões, exemplos e diversas outras formas de relações e diálogos promovidos pelo cotidiano em sala de aula. O professor e o intérprete participariam, então, da educação do aluno surdo com a finalidade de visar à aprendizagem.

Isto mostra uma visão deturpada do papel do intérprete de Libras, pois ele auxilia na medida em que repassa para o aluno surdo o que o professor da disciplina está falando/ensinando. Não cabe a ele, acrescentar exemplos e/ou informações do que está sendo

repassado, até porque o mesmo não tem formação nas diversas disciplinas para as quais exerce sua função de intérprete. Como alguém que estudou o surdo e sua língua, ele pode apresentar algum tipo de sugestão que cada professor poderia fazer para facilitar o aluno a se desenvolver melhor, cognitivamente e socialmente.

Em conversa informal com a equipe gestora, fomos informados das dificuldades encontradas no diálogo com os alunos surdos, pois quando eles precisam conversar ou passar alguma informação para eles, são utilizados gestos que nem sempre são eficazes. Desse modo, destaca-se ainda mais a importância de um intérprete.

Outro profissional importante para o trabalho com os alunos surdos são os professores da sala do AEE. Nesse caso, o atendimento dos alunos fica sob a responsabilidade de uma professora, que possui curso de Libras e faz o atendimento em outra escola no horário oposto ao da sala regular.

Sobre os alunos em questão, a professora do AEE informou que o atendimento ao aluno é mais simples, uma vez que ele possui conhecimento de Libras, ainda que precise ter seu vocabulário ampliado. O aluno atendido lê palavras simples e constrói textos em Língua Portuguesa, é participativo, ágil e muito inteligente. A professora salienta, ainda, que o que facilita o trabalho é o autorreconhecimento do aluno como sujeito surdo.

Enquanto isso, o atendimento à aluna do 6º ano revela-se um pouco mais difícil, principalmente enquanto ela negava sua identidade surda, o que dificultava sua aprendizagem na Libras. O caso foi melhorando quando a aluna se tornou mais reflexiva acerca de sua surdez, assim, hoje ela se encontra na fase silábica da Língua Portuguesa, é sociável e demonstra interesse para os estudos na sala do AEE.

Dentre os estudos e pesquisas feitas, vimos a difusão de que a língua materna do surdo é a Libras, mas, a partir da conversa com a professora do AEE, percebemos a fragilidade desta afirmação. A constatação se deu ao saber que os alunos atendidos por ela se comunicavam através de gestos com suas famílias e amigos e só vieram a ter acesso à Libras quando matriculados nas escolas e salas de AEE.

Neste sentido, percebemos a dificuldade do surdo dentro de uma sociedade ouvinte. O mesmo, muitas vezes, nasce em uma família de ouvinte, que não tem conhecimento da língua de sinais e se utiliza de gestos para poder se comunicar. Quando crescem

convivem com outras pessoas ouvintes, que não conhecem os gestos que ele aprendeu com sua família, o que só vai dificultando sua comunicação.

Ou seja, quando este surdo ingressa na escola ele não tem domínio em nenhuma língua que o auxilie em sua aprendizagem. Ele não possui a língua de sinais, e entra em contato com a Língua Portuguesa, com a qual ele não tem familiaridade por não ter tido contato nem ao menos por via oral/auditiva. E quando o mesmo ingressa na segunda fase do Ensino Fundamental, vai entrar em contato com outra língua, a estrangeira, esta com um grau de dificuldade maior, pois nem ao menos as pessoas com quem ele convive utilizam esta língua.

Se o aluno ouvinte, encontra dificuldade em aprender uma língua estrangeira, mesmo possuindo sua língua materna como referencial para fazer suas inferências e comparações no seu processo de aprendizagem, que dirá de um aluno que não possui nenhuma referência da estrutura de uma língua.

Considerações

Os sujeitos surdos, e que se aceitam como tal, aspiram à valorização da língua de sinais como a primeira língua e a ter suas opiniões respeitadas, pois os sujeitos ouvintes continuam sempre decidindo pelos surdos.

Ainda que um modelo de ensino para a comunidade surda seja um processo extremamente complexo, por envolver diferentes dimensões do processo educacional, ele se faz necessário para que o surdo possa ter acesso a uma educação de qualidade, buscando não valorizar a distinção entre a língua oral e a língua de sinais, mas compreender que os surdos têm sua identidade e sua língua própria.

Ao se trabalhar com alunos surdos, há a necessidade de se respeitar suas particularidades e suas deficiências. Se ele não consegue ouvir, obviamente terá dificuldades em falar, uma vez que, comprovadamente, os ouvintes aprendem a falar pela imitação. Outro ponto que deve ser respeitado é a diferença entre o ensino bilíngue para crianças ouvintes e para surdos. Mas é importante saber lidar, principalmente, como caso daquele aluno surdo que chega à sala de aula desconhecendo, inclusive a língua de sinais, não tendo, portanto, conhecimento nenhum da estrutura de uma língua.

Desse modo, compreendemos que, apesar dos avanços consideráveis na educação de surdos e sua inserção na sociedade, há um longo caminho a ser percorrido, que vai além da imposição de leis e normas. Esse caminho deve estar pautado no respeito às especificidades do aluno surdo, o qual necessita de novos caminhos que facilitem sua comunicação com o professor, para, consequentemente, efetivar a aprendizagem. Neste ínterim, a escola é o canal que pode facilitar o acesso da criança surda em seu processo psicolinguístico de alfabetização e na construção de suas referências culturais da comunidade letrada.

E esse novo direcionamento da educação demanda não apenas a formação permanente de professores especializados, mas também propostas de projetos educacionais inovadores que possam beneficiar tanto a comunidade ouvinte quanto a surda, principalmente por, na atual conjectura educacional, dividirem o mesmo espaço educacional.

Diante do exposto, pode-se dizer que a educação de surdos, ainda que tenha evoluído no que tange a teorias e técnicas de ensino, precisa evoluir na prática de sala de aula. Isso porque aqueles métodos que respeitam a especificidades desta clientela nem sempre conseguem espaço adequado nas escolas. Pelo discurso do professor pesquisado neste trabalho, podemos perceber esta dificuldade, pois ele afirma não ter tempo específico para trabalhar com o aluno surdo, demonstrando certo despreparo de sua parte, já que havia afirmado trabalhar com imagens e vídeos relacionados aos temas selecionados e este tipo de atividade também pode ser aplicada aos alunos ouvintes, sem prejuízo em sua aprendizagem de uma nova língua.

Ao conversarmos com os profissionais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem dos alunos surdos, o que ficou perceptível foi a grande preocupação com a aprendizagem da Libras, tanto para os alunos quanto para os profissionais que trabalham diretamente com eles.

E esta foi uma das questões que influenciaram na escolha do tema para o trabalho de pesquisa, iniciado quando comecei a dar aulas de língua estrangeira e me perguntava como ensinaria esta língua a alunos surdos, já que, durante a graduação, em estágios e práticas, utilizávamos recursos audiovisuais ou a oralidade no ensino da LE. E sempre que levantei este questionamento, ouvia as mesmas sugestões, envolvendo o uso da Libras para facilitar o processo.

Ao levantar os dados na Secretaria de Educação, na sala do AEE e na escola do ensino regular, essa mesma situação se repetiu. Até mesmo na pesquisa bibliográfica feita, há sempre uma exaltação do uso de Libras como facilitador da aprendizagem do aluno, mas continuo com aquela pergunta insistente: A Libras é Língua **Brasileira** de Sinais, ou seja, ela possui especificidades para serem utilizadas no nosso país, mas até que ponto isso pode auxiliar aquele estudante de línguas que busca uma formação que vai além da educação formal? E aquele surdo que pensa em viajar para um país no exterior, que fale uma língua diferente da falada (ou gesticulada) em seu país?

Não encontramos, ainda, uma resposta para esta pergunta. Mas com o presente estudo percebo a necessidade de pensar diferente do que encontramos no município de Monteiro, em que o aluno surdo só precisasse ter contato com língua estrangeira na escola. Se há diversas metodologias, estratégias e técnicas para ensinar um ouvinte a aprender uma língua estrangeira, por que não uma para o surdo adquirir maior autonomia na sua vida?

Inúmeras foram e são as discussões sobre o oralismo e bilinguismo junto à comunidade surda, mas nem sempre elas estão realmente voltadas para as necessidades reais e/ou futuras de um jovem surdo. Fala-se na socialização e inserção do surdo à comunidade ouvinte que o cerca, dá-se o básico para que ele possa se comunicar com as pessoas que o cercam. Para a maioria, isso pode ser suficiente, mas é a outra parte que precisa de mais, que luta por ter realmente oportunidades iguais a todos, que não precisa ser visto como alguém deficiente e, sim, como alguém que possui uma deficiência, mas que possui meios para superá-la e alcançar seus objetivos?

Enquanto se enfatiza o acesso do aluno com deficiência à escola, esquece-se da existência de outros problemas que precisam ser discutidos, como a capacitação necessária aos profissionais (professores, gestores, equipe de apoio) para o trabalho com a diversidade dos educandos. Ou seja, os reais problemas existentes na escola relacionados à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais não são efetivamente discutidos, o que reforça a distância entre os currículos acadêmicos e a realidade escolar.

No que diz respeito à prática docente, a formação, por vezes, deficitária dos professores traz sérias consequências para a inclusão destes alunos, pois além de alunos com déficit de aprendizagem também se deparará com alguns casos de deficiências, como a física,

mental e a auditiva, entre outras. E, apesar das horas reservadas para discussões de métodos e metodologias, Estágio Supervisionado e participação em eventos voltados à prática docente, a formação docente não pode se restringir a isso, ela precisa abranger necessariamente programas de capacitação, supervisão e avaliação que sejam realizados de forma integrada e permanente.

A formação para professor implica um processo contínuo, que precisa ir além da presença em cursos que visem mudar sua ação no processo ensino-aprendizagem. O professor precisa ser ajudado a refletir sobre a sua prática, para que compreenda suas crenças em relação ao processo e se torne um pesquisador de sua ação, buscando aprimorar o ensino oferecido em sala de aula.

Referências

ANDRADE, Wagner Teobaldo Lopes de. *A relação entre oralidade e escrita em língua portuguesa no surdo*. 2007. 102 F. Dissertação (Mestrado Ciências da Linguagem) – Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2007. Disponível em: <http://www.unicap.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=111>. Acesso em: 03 maio 2014.

BELEÑO DIAZ, Cora Maria Fortes de Oliveira. *Surdez, letramento, inclusão e políticas públicas: uma reflexão par as práticas pedagógicas*. 2011. Dissertação (Mestrado em Letras e Ciências Humanas) – Universidade do Grande Rio Professor Jose de Souza Herdy – UNIGRANRIO, Duque de Caxias, 2011. Disponível em: <http://tede.unigranrio.edu.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=125>. Acesso em: 03 maio 2014.

BRASIL. *Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008*. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 de set. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571 impressao.htm. Acesso em: 15 ago. 2014.

BUENO, José Geraldo Silveira. *A Educação do Deficiente Auditivo no Brasil – situação atual e perspectivas*. Ano 13, n. 60, out/dez. Brasília: 1993. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/886/793>>. Acesso em: 29 abr. 2014.

MARCHESI, Álvaro. Da Linguagem da deficiência às escolas inclusivas. In: COLL et al. *Desenvolvimento psicológico e educação*. (trad. Fátima Murad). 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 15-30.

MONTEIRO. Secretaria Municipal de Educação. *Proposta de Atendimento Educacional Especializado do Município de Monteiro*, 2014.

Pereira, Maria Cristina da Cunha & Maria Inês da Silva Vieira. *Bilinguismo e Educação de Surdos*. Revista Intercâmbio, volume XIX: 62-67, 2009. São Paulo: LAEL/PUC-SP. ISSN 1806-275x Disponível em: <http://www4.pucsp.br/pos/lael/intercambio/pdf/4_MCristina_.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2014.

TENOR, Ana Cláudia. *A inclusão do aluno surdo no ensino regular n perspectiva de professores da rede municipal de ensino de Botucatu*. 2008. 117 f. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 2008. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=6070>. Acesso em: 03 maio 2014.

EU FOFOCO, TU FOFOCAS E NÓS APRENDEMOS: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL.

Leandro Henrique de Souza Bezerra¹
Marcelo Medeiros da Silva²

Resumo

Este trabalho é fruto de nossas intervenções como bolsista do Programa Interinstitucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) em uma escola da rede pública de ensino de Monteiro, onde, em uma turma do 7º ano, desenvolvemos ações voltadas para a prática de leitura e de escrita a fim de contribuir com o processo de letramento escolar dos alunos/as da referida série. Centramos nossa atenção em um conjunto de atividades realizadas a partir da temática “fofoca” mediante o estudo dos gêneros cordel e provérbios. Tanto a temática quanto os gêneros textuais foram escolhidos depois de uma sondagem com a turma mediante a aplicação de um questionário que nos permitiu identificar os hábitos e gostos de leitura dos alunos/as. Nosso objetivo é não só mostrar como elaboramos a sequência didática que aplicamos, mas, sobretudo, refletir sobre as reações dos alunos durante a execução das propostas de leitura e de escrita aplicadas com eles. Embasamos nossas reflexões nas orientações teórico-metodológicas de Geraldi (1997), Cosson (2006), Antunes (2003), Oliveira (2010) e demais estudiosos que têm refletido sobre o ensino de língua materna e têm procurado fazer com que tal ensino possa atender às demandas contemporâneas e tornar-se

1 Discente do curso Letras-licenciatura plena em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual da Paraíba e bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/ UEPB/ CAPES). Monteiro, Paraíba, Brasil.

2 Doutor em Letras, professor de Literatura e coordenador da área de Língua Portuguesa do PIBID no campus VI da Universidade Estadual da Paraíba.

significativo, em especial, para os discentes. Nesse sentido, esperamos que o nosso trabalho, fruto da experiência de um professor em formação inicial, possa auxiliar àqueles/as docentes preocupados com a reformulação de práticas pedagógicas que têm pouco contribuído para a formação de um indivíduo crítico que saiba, por meio da e na linguagem, constituir-se como sujeito de seus discursos e (atu)ações.

Palavras-chave: Letramento Escolar, Gêneros Textuais, Sequência-Didática.

Introdução

Este trabalho é fruto das nossas intervenções em uma escola da rede municipal de ensino da cidade de Monteiro- PB, Bento Tenório de Sousa, na zona rural, em uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental, que, desde o início do ano, é acompanhada pelo PIBID (Programa Institucional de Iniciação à Docência). Como bolsistas desse programa, desenvolvemos nessa escola um conjunto de ações pedagógicas com o objetivo de resignificar a forma como o ensino de Língua Portuguesa é ofertado ao público escolar, propondo novas práticas no que tange ao ensino de leitura e de escrita.

Tendo, sobretudo, como foco o desenvolvimento da competência leitora, uma vez que se encontram, dentro da própria escola, indivíduos desmotivados e apresentando dificuldades na compreensão de textos independentemente do gênero a que tais textos pertençam, este trabalho apresenta uma das ações que realizamos a fim de não só fisgar leitores, mas criar condições de os alunos com quem trabalhamos pudessem desenvolver melhor suas habilidades de leitura e de escrita a partir de atividades que foram elaboradas tendo em vista o gosto de leitura e os horizontes de expectativas dos próprios alunos, conforme pudemos investigar a partir de uma sondagem mediante a aplicação de um questionário.

Esse trabalho surge, portanto, da necessidade de compartilhar experiências bem sucedidas no ensino de língua materna a fim de que elas possam fomentar outras experiências que sejam significativas tanto para os docentes quanto para os discentes. Acreditamos que o que, de certa forma, garantiu o êxito das ações que vão descrever e sobre as quais refletirem, foi o fato de termos procurado levar em conta a necessidade de trabalharmos com conteúdos que não estivessem dissociados da realidade dos nossos alunos. Isso nos garantiu uma maior aproximação com eles e a possibilidade de, com eles, estabelecermos, a abertura para o diálogo:

Se na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é *escutando* que aprendemos a *falar com eles*. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise falar a ele. O que jamais faz quem aprende a

escutar para poder falar com é falar *impositivamente*. Até quando, necessariamente, fala contra posições ou concepções do outro, fala com ele como sujeito da escuta de sua fala crítica e não como objeto do seu discurso. O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele (FREIRE, 2001, p. 127-128).

Esse escutar o nosso alunado nos auxiliou a perceber que conteúdos poderiam estar vinculados à realidade de nossos alunos e, consequentemente, poderiam ser os mais adequados ao trabalho com a nossa turma com vistas à participação deles nas atividades de leitura e de escrita que iríamos propor a fim de promover mudanças em uma realidade bastante similar a esta descrita por Antunes (2003, p. 20):

Com enormes dificuldades de leitura, o aluno se vê frustrado no seu esforço de estudar outras disciplinas e, quase sempre, “deixa” a escola com a quase inabalável certeza de que é incapaz, de que é linguisticamente deficiente, inferior, não podendo, portanto, tomar a palavra ou ter voz para fazer valer seus direitos, para participar ativa e criticamente daquilo que acontece à sua volta.

Conseguimos, pois, modificar um pouco a realidade acima porque, primeiro, notamos um maior interesse e maior participação de cada aluno nas discussões e no desenvolvimento do que estávamos ensinando ao longo de nossa intervenção pedagógica durante o ano de 2015, na escola a que nos referimos no início desta introdução. Segundo, o conteúdo trabalhado – a fofoca, sua natureza e implicações para a vida em sociedade – contribuiu para mantermos o interesse dos alunos nas atividades que trazíamos para a sala de aula, visto que, de certa forma, eles já experienciaram situações em que foram alvo dessa forma narrativa do cotidiano: a fofoca, o mexerico.

Como afirma Oliveira (2015), a fofoca é uma forma de narrar determinados eventos. Ou seja, alguém, sendo este o fofoqueiro (a), narra acontecimentos acerca de fatos e comportamentos de outros para um ou vários indivíduos. Assim, faz sentido dizer, que as fofocas, ao serem comunicadas, obedecem a um encadeamento de ideias, fatos e eventos, proferidos numa ordem lógica e temporal, podendo

exercer um forte papel no que se refere a estabelecer conflitos e tensões, fundamentais para o desenvolvimento das narrativas. Outra perspectiva a ser abordada acerca do uso das fofocas em sala de aula é que tal narrativa tende a propiciar vínculos entre as pessoas, pois, segundo (OLIVEIRA, 2015 p. 3), “As fofocas não podem ser vistas como fenômenos independentes. Elas dependem das normas e crenças coletivas e das relações e interações entre os agentes”. Outra faceta da fofoca é de poder assumir uma dimensão lúdica pelo simples fato de envolver os fofoqueiros numa espécie de competição. Ou seja, se as fofocas proporcionam interação entre as pessoas de um determinado grupo, a arte do mexerico poderá exercer um papel de entretenimento, já que, nesse caso, provoca nos agentes envolvidos uma espécie de competição cujo interesse principal é ganhar a atenção alheia, com o intuito de fazer com que o ouvinte deixe-se conduzir por sua forma persuasiva de narrar ou relatar um fato.

Esclarecido isso, este trabalho evidencia como a fofoca nos uniu não só para falar da vida dos outros, mas para aprendermos com a vida alheia conteúdos da disciplina de língua portuguesa, uma vez que, se a fofoca foi o mote de nossas aulas, nos valem de “provérbios” para pensarmos como, nesse gênero que condensa saberes atemporais de domínio popular, o falar sobre a vida dos outros se encontra representado. Nesse sentido, partimos do pressuposto de que as fofocas “podem ser tratadas como um fenômeno social fundamental da vida cotidiana, com peculiaridades sociológicas próprias” e, como tal, elas podem “servir como veículo moralizador, [atuando] como “fala falada” de preceitos morais, mesmo em bocas que sofrem estigmas neles baseados, uma vez que eles são fundamentais para a constituição de preconceitos e práticas de discriminação” (OLIVEIRA, 2010).

Levar, pois, nossos alunos a refletirem sobre a fofoca como esse elemento fundante na vida cotidiana e, portanto, que os mexericos não são nada inocentes foi o maior objetivo de nosso trabalho cujos resultados passaremos a apresentar na seção seguinte.

Saberes e sabores da vida alheia: metodologia e ações em uma sala de aula de Língua Portuguesa

Ao desenvolvermos as ações que descreveremos aqui, a nossa preocupação era que tais ações pudessem contribuir com a

formação de leitores na educação básica, uma vez que os nossos alunos fundamental precisam chegar ao ensino médio com competências (de fala, leitura, escrita e oralidade) que lhes possibilitem prosseguir seus estudos e, assim, possam se valer desses conhecimentos como ferramentas sociais que não só garantirão a eles/as um emprego, mas, sobretudo, um lugar de sujeito em meio às várias instâncias sociais nas quais circularão.

Para tanto, defendemos que as ações a serem desenvolvidas precisam ser bem pensadas e planejadas antes de serem executadas. Se considerarmos que, dentre as contradições que grassam na educação brasileira, está a existência de docentes que estão presos ao livro didático e quase nenhum outro recurso trazem para a sala de aula ou quando o trazem utilizam a mesma abordagem do que está disposto nos livros didáticos; se considerarmos que há docentes que recorrem ao improviso como recurso pedagógico corriqueiro, as sequências didáticas são um recurso didático que podem contribuir para uma ressignificação das práticas de sala de aula, visto que elas podem amenizar essa cultura do improviso pedagógico e possibilitar ao docente uma sistematização melhor das aulas.

Essa sistematização é de suma importância não só porque mostra o caminho que o docente construiu para trabalhar os conteúdos escolares, mas também porque, a nosso, deixa claro para os alunos a razão de ser de estarem estudando determinados conteúdos, lendo certos textos, realizando estas e não aquelas atividades. Em suma, a sequência didática mostra propicia uma sistematização e, ao mesmo tempo, evidencia uma integração melhor entre o que se deve ensinar e o que o aluno precisa aprender. Por isso, as ações descritas aqui fizeram parte da sequência didática que elaboramos a partir do gênero “provérbio” e da temática da fofoca, conforme evidenciaremos a seguir.

O primeiro momento de nossa sequência didática foi destinado à formulação de uma série de perguntas sobre a arte de fofocar, tais como: O que é fofocar? O que leva uma pessoa a fofocar? Você tem ou conhece um amigo (a) fofoqueiro (a)? É possível confiar em alguém fofoqueiro? A fofoca pode provocar intrigas ou inveja nas outras pessoas? Quem fofoca mais, o homem ou a mulher? Essas indagações tiveram o objetivo de sondar os conhecimentos dos alunos acerca da prática de mexericos e instigamos à discussão sobre o tema proposto como objeto de estudo.

Em seguida, com o intuito de dinamizar um pouco a aula e fazer com que a turma pudesse interagir, em especial, alguns alunos que demonstravam pouco interesse nas aulas anteriores, realizamos uma dinâmica conhecida como “Telefone sem fio”. Além de atividade motivacional, recorremos a essa dinâmica com o objetivo de já irmos fazendo os alunos refletirem sobre os ruídos e/ou deturpações que acontecem na transmissão de informações entre as pessoas e, conseqüentemente, sobre as implicações decorrentes de alguns mal entendidos que podem surgir durante a comunicação diária entre as pessoas.

Considerando que o gênero que iríamos trabalhar era o provérbio, aproveitamos essa dinâmica para já irmos inserido alguns provérbios. Ou seja, a mensagem que os alunos iriam transmitir entre si consistia em provérbios ligados ao campo do fofocar e dos cuidados com o muito falar, tais como: “Quando morrer o corpo vai num caixão e a língua num caminhão”; “Fulano tem coceira na língua”; “Boca fechada não entra mosca”; “Quem muito fala dá bom dia a cavalo”; “Quem conta um conto aumenta um ponto” etc.

Dispusemos a turma em círculo e explicamos que íamos transmitir uma mensagem para o primeiro aluno e este deveria passá-la para o colega ao lado e assim sucessivamente, até chegar ao último aluno. Pedimos aos alunos atenção na hora de repassar a mensagem porque esta precisava ser transmitida de forma que ninguém a escutasse com exceção daquele que a estava recebendo. Logo após, pedimos que o último aluno nos dissesse quais foram a mensagem que ele recebera. Revelamos à turma qual tinha sido a mensagem inicial a fim de refletirmos sobre o que foi transmitido inicialmente e o que, realmente, foi compreendido pelos alunos e repassado aos demais. Se a mensagem saísse truncada, os alunos eram levados a refletir sobre o que provocara isso. Caso não tivesse ocorrido distorção alguma, isso era também objeto de reflexão para só depois prosseguirmos com as demais atividades da sequência.

Quanto ao uso dos provérbios, a obra “O grande livro dos provérbios” de Nelson Carlos Teixeira, é de grande importância porque, além de ser referência para a abordagem da temática da fofoca, ela traz uma diversidade de temas que também podem entrar em discussões na aula, como é o caso do “O mentiroso”; “O amigo e o inimigo”; “As más companhias” e o “Invejoso”.



Imagem da capa do livro dos provérbios.

Tendo familiarizado os alunos com o assunto, levamos, também, para a sala de aula o cordel “O Enterro da Beata Fofoqueira”, de Janduhi Dantas:



Xilogravura do Cordel: “O Enterro da Beata Fofoqueira”.

O enredo do cordel acima gira em torno da vida de uma beata que sabia mais da vida alheia do que das contas do próprio rosário. De tanto falar da vida alheia, a beata acaba morrendo e o engraçado é que a sua fiel amiga, a língua, por ser tão grande, precisou ser enterrada em outro caixão.

Considerando que as atividades de leitura devem ser prazerosas, mas que essa leitura por prazer não pode ser um ato acrítico

elaboramos, previamente, algumas questões que norteariam a discussão em torno do texto. Como no cordel, apareceu a expressão “morrer no caritó”, achamos por bem sondar até que ponto os alunos conheciam o seu significado a partir de perguntas, já que no cordel nos foi possível elaborar a questão da seguinte forma:

No cordel lido, quando Toinha não sabia de moças sem namorado, ela dizia: “Pobre coitada! Vai morrer no caritó!” O que vem a significar a expressão **“morrer no caritó”**? (Expor no quadro, cada significado atribuído pelos alunos acerca da expressão).

Para tanto, a fim de ampliarmos o horizonte deles acerca do significado da referida expressão, levamos para a sala de aula um texto de Raquel de Queiró, intitulado “Vitalinas”, retirado da revista “O Cruzeiro”, no qual, discutindo o que é viver, morrer no caritó, a romancista cearense aborda pontos importantes no que tange ao papel da mulher solteira em épocas passadas, evidenciando certos preconceitos que perduram até hoje. Ainda sobre os sentidos de tal expressão, também como aprofundamento do assunto, levamos para a sala de aula a leitura e a escuta da canção “Vitalina”, de Jackson do Pandeiro, que serviu como pano de fundo para a abordagem do vocábulo “caritó” na expressão “morrer no caritó”, intermediado com a leitura do texto da escritora. Procuramos fazer com que os alunos pudessem perceber as diferenças de sentidos expressos tanto no texto da escritora como na canção de Jackson do Pandeiro, evidenciando o que viria a ser, de fato, o significado da expressão dentro dos textos lidos, em especial no cordel em questão. Com isso, em um primeiro momento, antes de problematizarmos a questão, aprofundando na busca da compreensão da palavra, pedimos que os alunos atribuíssem um significado para tal expressão. A reação de quase todos foi a mesma, pois descreveram a expressão “morrer no caritó” como: ficar sem casar; não ter namorado(a) e/ou não ter relações sexuais. Após perceberem do que se tratava a expressão, entendendo a origem dela, a partir de um contexto histórico, os alunos puderam compreender que nem tudo que se diz corresponde ao seu significado original e que muitas expressões, como os próprios provérbios, vão ganhando outros sentidos quando usados em contextos de uso diferentes, passando a atribuir outros significados pelos falantes.

Ao final da leitura e discussão em torno do cordel, do texto de Raquel de Queirós e da canção de Jackson do Pandeiro, prosseguimos instigando os alunos a relacionar esses textos com os provérbios que utilizamos na dinâmica do telefone sem fio. Aqui, realizamos outra atividade motivacional: o jogo de cartas dos provérbios, que consistia em fazer com que os alunos, em círculo, relacionassem um determinado provérbio expresso em uma carta azul, com outra carta, de cor amarela, que continha a ilustração que se referia ao provérbio da carta azul. As cartas ficavam empilhadas em dois montes separados. Um dos alunos tinha em mãos o gabarito das cartas, dando as respostas do jogo. Cada combinação correspondia a um ponto. O legal dessa dinâmica é que os alunos puderam criar outras regras próprias para o jogo, como também conhecer e refletir sobre o significado de cada provérbio a partir da relação com as imagens que representavam os mesmos.

Após mais esse momento de descontração que não deixou de ser também um momento de aprendizagem, levamos a canção “Bom Conselho”, de Chico Buarque de Holanda. Nosso objetivo era fazer com que os alunos identificassem os provérbios presentes na canção e refletissem sobre o reaproveitamento que o compositor deu a essa forma de expressão popular bem como sobre os efeitos de sentido emprestados aos provérbios dentro da canção. Realizadas a leitura e a audição da música, perguntamos aos alunos se eles tinham percebido alguma semelhança entre o que estava colocado na canção e os textos que foram trabalhados nas aulas anteriores. O intuito dessa pergunta inicial era ver se eles reconheciam a presença dos provérbios na letra da música para depois os levarmos a refletirem sobre as inversões/contradições implícitas em alguns versos e revelassem a outra “face” que os provérbios continham na letra de Chico Buarque. Para isso, foram feitas outras indagações:

1. “Você já conhecia os provérbios? Quais? Onde conheceu?”;
2. “Alguém os contou para você? Quem?”;
3. “Em que ocasiões em nossa vida, podemos recorrer aos provérbios?”
4. E por que recorremos a esses ditos em certos momentos?”

5. “Para você, os ditados populares transmitem algum ensinamento? Que ensinamento(s) seria(m) esse(s)?”;
6. Será que cada provérbio proferido remete a uma realidade específica? Cite um exemplo”;
7. “Na canção, afirma-se: ‘Está provado, quem espera nunca alcança’. Aqui, o autor remete ao provérbio ‘Quem espera sempre alcança’. A seu ver, é possível estabelecer um sentido para as duas expressões?”
8. “Será realmente que quem só espera consegue alcançar algum objetivo na vida?”;
9. “No verso: ‘Devagar é que não se vai longe’. Que outro dito popular, nega a ideia que o compositor da letra quer passar para o leitor?”.

Após os comentários da turma, pedimos aos alunos que em casa, entrevistassem os seus pais e avós se eles se lembravam de algum provérbio, em que ocasiões faziam uso dos provérbios e o que achavam dessas expressões. Em outro momento, a fim de se trabalhar o gênero em detalhe, através de slides, nos foi pertinente fazer com que os alunos pudessem conhecer as marcas estilísticas e as condições de produção e de circulação dos provérbios, exaltando o caráter sapiencial que esse gênero profere. Diante disso, elucidando melhor o funcionamento dos provérbios, propusemos outra forma de abordagem do referido gênero textual em sala de aula por meio dos “emoticons de whatsapp”, as famosas carinhas, da seguinte maneira: em um primeiro momento, formamos os grupos. Em seguida, como explicação inicial para a proposta, colamos na lousa o provérbio codificado em imagens (a curiosidade matou o gato):



Então, em um segundo momento, escrevemos na lousa outro provérbio, só que ao contrário desse, o aluno teria que “adivinhar” a sequência das carinhas, montando, assim, outro provérbio, só que codificado em imagens. Os alunos cientes da “brincadeira”

começavam a entrar no clima de competição. Por fim, cada grupo recebeu um envelope contendo o provérbio escrito e as imagens soltas com o objetivo de poder formar a sequência codificada e para depois fazer com que os outros grupos tentassem adivinhar.

Para o passo seguinte, já encaminhando para finalizar o trabalho com os provérbios, por meio dos resultados obtidos através da entrevista acerca dos provérbios de conhecimento dos pais/ avós de cada aluno, que fora feita em outro momento, o professor poderá propor ao estudante que escolha um provérbio citado na entrevista pelos seus parentes para que os mesmos possam representar, através de ilustrações, o referido dito popular. A partir disso, o docente poderá confeccionar um grande painel intitulando de "*Painel da Sabedoria Popular*", contendo tanto os provérbios de sabedoria popular ilustrados pelos alunos como também as releituras desses mesmos provérbios feitas pelos mesmos. Com isso, espera-se que os/as alunos (as), a partir de todas as atividades realizadas, possam compreender como se dá o caráter sapiencial contido nos provérbios, além de aguçar os aspectos da fala e da escrita, por meio de propostas lúdicas, com intuito de criar um ambiente agradável e favorável para a prática da leitura e da escrita desenvolvendo no alunado a arte de pensar, imaginar, mas, sobretudo, vivenciar as diversas formas de linguagem a partir dos vários usos que se pode fazer dela.

Ainda no que se refere ao fato de ser a leitura um processo no qual o aluno, a partir dela, busca entrar em outras vivências, contextos de aprendizagem e interação, Cosson (2014) afirma:

Por meio da leitura, tenho acesso e passo a fazer parte de uma comunidade, ou melhor, das várias comunidades de leitores, porque na leitura nunca estou sozinho, antes acompanhado de outros tantos leitores que junto comigo determinam o que vale a pena ser lido, como deve ser lido e, no seu limite, em que consiste o próprio ato de ler. A leitura é, assim, um processo de compartilhamento, uma competência social.

Ou seja, segundo o pesquisador, uma das principais funções da escola é proporcionar, através do seu espaço onde se encontra uma rica diversidade de personalidades, de gostos, de vivências e saberes, essa troca de experiência e partilha do conhecimento mediante a prática da leitura.

No que diz respeito à relevância das propostas e, sobretudo, das temáticas aqui tratadas, nos vale refletir sobre o fato de levarmos para sala de aula conteúdos que, além de trabalhar e enaltecer aspectos importantes que sugerem abordagens diferentes para a prática de leitura e de escrita, também, possibilitaram integrar os alunos a partir das vivências deles, como foi o caso da reflexão e dos conjunto de atividades sobre o exercício da fofoca, tema que não é tão recorrentemente abordado em sala de aula, mas que se faz presente, indiscutivelmente, na vida de toda a criança, adolescente e adulto também. Afinal de contas, quem nunca fofocou na vida?

E assim, aproveitando o sabor que se tem em saber da vida alheia, mostramos aos alunos outro sabor: o de saber para além da vida alheia, o de conhecer como a linguagem é um elemento estruturante em nossas vidas e determina, inclusive, modos de ser e de existir. Nesse caso, sendo seres de linguagem, quando temos consciência disso, nós podemos nos posicionar melhor como sujeitos no mundo. Acreditamos, pois, que foi essa a maior aprendizagem que levamos aos alunos com quem trabalhamos.

Considerações Finais

Acreditamos que as propostas aqui apresentadas podem interessar a quem, em sala de aula, queiram repeti-las e verificar se poderão obter o mesmo êxito ou não, considerando-se as especificidades dos próprios alunos. Com esse trabalho, buscamos resignificar não só as práticas já existentes na sala de aula onde trabalhamos como também o nosso próprio olhar sobre a docência. Da experiência realizada, fica a satisfação de termos proporcionado momentos significativos em que os nossos alunos puderam não só se posicionar como sujeitos de suas próprias ações, mas, sobretudo, dar vazão à imaginação e à fantasia, habilidades essas tão importantes para o processo de aprendizagem de competências como falar, ler, ouvir e escrever.

Este trabalho não vem, portanto, só relatar a nossa experiência em uma escola de ensino fundamental, mas, principalmente, compartilhar experiências bem sucedidas a fim de que outros professores possam fazer uso delas não, simplesmente, como receitas, mas como ações que, realizadas com alunos reais em situações concretas de ensino, lograram êxito, apesar das dificuldades que atravessaram nossa intervenção. Afinal, como lembra Chiappini (1983, p. 113), “não

há receitas; a única receita é a invenção e a luta contra o medo paralisador. Invenção que, no limite, é reinvenção de nós mesmos a cada momento e, por isso, sempre prazerosa, mesmo quando dói”.

Nesse caso, em virtude da ausência de receitas ou, talvez, mesmo elas existindo, em virtude da falta de crença na operacionalidade de tais receitas, procuramos fazer com que o ensino, especialmente o de língua materna, como atualmente está configurado, deixasse de ser marcado por protocolos e convenções que têm pouco contribuído para a formação dos/as nossos/as alunos/as. Isso nos ensinou que, como docentes preocupados com essa virada no ensino, devemos trazer para nós mesmos a autonomia na condução do processo de ensino, sobretudo, no que diz respeito à produção de materiais didáticos a partir de metodologias mais condizentes com as necessidades dos nossos alunos/as e frente aos novos desafios que se apresentam para o modelo atual de ensino que, ainda, se mostra um tanto quanto anacrônico. Por isso, a necessidade de experimentar práticas novas e compartilhamos para que, de experiência em experiência, possam, de fato, ofertar um ensino em que saber e sabor estejam ligados para além do próprio étimo.

Referências Bibliográficas

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: Encontro & Interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

COSSON, Rildo. **Círculos de Leitura e Letramento Literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

CHIAPPINI, Lígia. **Invasão da catedral**: literatura e ensino em debate. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

DANTAS, Janduhi. **O Enterro da Beata Fofoqueira** [Folheto de Cordel]/ Janduhi Dantas. Juazeirinho: Tiragem, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 17.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

IBIAPINA, Fontes. **Paremiologia Nordestina**. 3. ed. Teresina: EDUFPI, 2008

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber**: A teoria na prática. São Paulo: Parábola editorial, 2010.

OLIVEIRA, Pedro Paulo de. "Sociologia da Fofoca: notas sobre uma forma de narrativa do cotidiano"; **ANPOCS. org – Portal das Ciências Sociais Brasileira**. Disponível: http://www.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=1676&Itemid=350. Acesso em 17/11/2015, às 08h30min.

TEXEIRA, Nelson Carlos. **O grande livro dos provérbios**. Belo Horizonte: Editora Leitura, 2000.

VOZES EM *MURIBECA*: DISCURSOS E INTERAÇÕES

Rosângela Vieira Freire (Doutora em Linguística -UFPB)

Risonelha de Sousa Lins (Mestra em Literatura - UERN)

Resumo

Este trabalho consiste em relatar uma experiência de leitura realizada em salas de aula do Ensino Médio, IFPB - *campus* Sousa, a partir do conto *Muribeca*, do escritor Marcelino Freire como mediação de leitura para o reconto da história sob a ótica de outros sujeitos citados na narrativa. Os contos produzidos pelos leitores dialogam com a perspectiva interacionista da linguagem (KLEIMAN, 2000) em que os discursos mantêm estreita relação com o contexto social onde os locutores se inserem. Baseando-se nos pressupostos bakhtinianos em que toda enunciação envolve discursos e ideologias internalizadas e reflete posturas assumidas de acordo com o lugar ocupado pelo sujeito enunciador, procurou-se levar o aluno a identificar as marcas desses sujeitos nos discursos produzidos. As produções textuais oriundas do reconto trouxeram a diversidade de vozes que “soam” em *Muribeca*. Embora mudos, estáticos no lixão, as personagens, pela linguagem, ganharam vida, participando do grande diálogo social perspectivado pela ótica do outro, ou seja, aquele que se inquieta com a enunciação. Esse ser não é mudo, mas abarrotado de palavras interiores. Representadas no catar criterioso dos alunos ao elegerem um personagem para dar-lhe voz, percebeu-se, em termos bakhtinianos, que a matriz de toda enunciação, de toda expressão está situada no exterior, ou seja, no contexto social que envolve o indivíduo. Reage-se, pela palavra, àquelas situações que acordam nos indivíduos ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida (BAKHTIN, 1995). Nesse sentido, a “transcrição” desenvolvida a partir do conto de Marcelino Freire ratificou que “a palavra vai à palavra”.

Palavras-chave: Leitura. Mediação. Discursos.

Um dedo de prosa sobre leitura

A leitura tem despertado a atenção dos estudiosos de vários campos do saber, Pedagogia, História, Antropologia, Filosofia, Letras tanto como processo formativo quanto como atividade que mobiliza nossas emoções. E a escola, enquanto maior agência fomentadora da leitura, parece ter desencaminhado essa prática pela precariedade de seus acervos, pela sobrecarga dos professores, pela prática de leitura como preenchimento de um tempo vago e pelo arrepiante desinteresse dos alunos. Nesse contexto, a leitura tem ocupado uma posição secundária e esse patamar contribui para um fracasso do aluno em muitas áreas do conhecimento.

A generalização é um perigo porque, apesar das adversidades elencadas, a leitura tem ocupado, em muitos estabelecimentos, um lugar central nas aulas, porém ainda temos uma dívida significativa para com ela.

De acordo com os pressupostos teóricos da Estética da Recepção, para que um indivíduo inicie um processo de leitura, é necessário que a ele sejam oferecidos textos que não frustrem seu horizonte de expectativas. Começar oferecendo textos canônicos, clássicos, por inúmeras razões, desde a cobrança dos pais às exigências da escola, trata-se de um risco a que nos expomos de perder um leitor. Mesmo que sejam textos simples, se desperta um interesse, isso faz sentido ao leitor principiante. De acordo com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, é recomendável (...) a substituição de uma literatura difícil por uma Literatura mais digerível; simplificação da linguagem literária a um conjunto de informações externas às obras e aos textos; substituição dos textos originais por simulacros, tais como paráfrases ou resumos. (BRASIL, 2006, p.64).

Esses modos de ler são bastante explorados e, às vezes, opta-se pela produção coletiva, em duplas, visto que muitos alunos padecem de um domínio vocabular, apresentam dificuldades em produzir textos coerentes, coesos. Por vezes, alguns resumos tornam-se maiores do que o texto sugerido, quando eles operam um enxugamento das ideias secundárias.

Vivemos no século da comunicação instantânea, clicada, abreviada presentes em facebook, whatsApps, chats cujas mensagens são curtidas, aceitas, rejeitadas. Essa leitura que nasceu no códice, chegou ao monitor e a outros aparelhos hoje não é tão exigente.

Mas para o trabalho com leitura que frutifique, a experiência só nos tem corroborado o clichê da inexistência de receitas e fórmulas, levando-nos ao desafiante trabalho reflexivo que nos dê o retorno tão ansiado: conquistar, formar leitores competentes, capazes de estabelecer uma intimidade com o texto, percebendo as vozes que ecoam das palavras, o diálogo com outros textos de forma explícita ou camuflada pela sutileza.

É necessário que esse leitor trafegue na diversidade de gêneros em que os textos se classificam e se apresentam: imagéticos, escritos, virtuais, consciente de que [...] ler é sempre interpretar. Palavras ou imagens provocam de imediato no leitor e no espectador a busca de significados para o que vê. O exercício dessa capacidade humana de projetar sentidos sobre os textos resulta numa aprendizagem contínua (COSTA, 2009, p. 31).

Essa aprendizagem que se quer e se faz ininterrupta reclama um constante exercício de inovação por parte do docente e rejeita o improvisado porque esse não contribui para a formação do leitor, mas para a deformação dele em todas as esferas em que ele inevitavelmente se defrontar.

Dessa forma, desconstrói-se um discurso bastante consolidado de que a leitura consiste num ato individual. Na verdade, ela parece algo solitário, mas é construída socialmente e ganha fôlego na troca, nas relações com o outro, nas experiências compartilhadas. A leitura torna-se mais rentável, dependendo da leitura de mundo que possuímos, da capacidade de atribuímos sentido ao que lemos e não se restringe apenas ao texto escrito. Esse evento comunicativo apresenta-se de forma múltipla e quanto maior for a capacidade de respondermos a ele, mais fascinante se trará.

Trabalhando contos

O conto possui seu nascedouro na riqueza da oralidade, pois a tradição era narrada através dele e uma geração contava a outra o tesouro de sua cultura, seus costumes, festas, rituais que celebravam a vida e a morte. Enquanto gênero, o conto ainda não possui uma "ossatura", não está "esclerosado", mas em constante refazer-se. Ele se diversifica tanto que o leitor se desestabiliza diante de alguns como, por exemplo, *Circuito fechado*, de Ricardo Ramos; *O Alienista*, de Machado de Assis e, para ficar só com alguns exemplos,

Maria Mutema encravado no meio do caudaloso Grande sertão, de Guimarães Rosa. Ele também:

cumpre a seu modo o destino da ficção contemporânea. Posto entre as exigências da narração realista os apelos da fantasia e as seduções do jogo verbal, ele tem assumido formas de surpreendente variedade. Ora é o quase-documento-folclórico, ora a quase-crônica da vida urbana, ora o quase-drama do cotidiano burguês, ora o quase-poema do imaginário às soltas, ora, enfim, grafia brilhante e preciosa votada às festas da linguagem (BOSI, 1974, p.7).

Vimos nessas considerações, um refletir que dialoga com o texto de Marcelino Freire. *Muribeca* está impregnado de indagações, conduzido por uma voz enunciativa cuja oralidade é muito bem marcada, assemelha-se a um momento de ameaça da perda do espaço domiciliar de uma narradora que despeja perguntas e inferidas respostas a um interlocutor/leitor.

Na sua argumentação, relaciona tudo o que poderia perder, se forem expulsos do lixão: "Pra continuar na graça de Nosso Senhor Jesus Cristo. Não faltar brinquedo, comida, trabalho".

O trabalho faz parte de um projeto de leitura desenvolvido com alunos do 3º do Ensino Médio, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), campus Sousa.

Como fizemos?

Impelidos pelo afã de que pudéssemos tecer alguns leitores, iniciamos um trabalho com narrativas curtas, optando por contos, que mobilizassem os alunos, exorcizando o desânimo diante dos textos e empolgando-os para envolvê-los num manto de palavras repletas de encanto; de onde brota a beleza, a fecundidade e nasce o leitor. Nesse sentido, o ato de ler está prenhe de desafios e, por isso, pensando numa leitura palatável, numa linguagem menos rebuscada, na possibilidade de fisgar leitores e não espantá-los, propusemos a leitura de alguns contos para depois recontá-los: *O Banho*, do escritor cearense, Moreira Campos; *A Moça tecelã*, de Marina Colasanti, *A árvore que pensava*, de Oswaldo França Júnior e, por último, *Muribeca*, do escritor pernambucano, Marcelino Freire.

Recontar consiste numa técnica, o reconto, que além de contribuir para o desenvolvimento de aspectos cognitivos como, por exemplo, encadeamento de ideias, ampliação do repertório vocabular, ainda povoa o imaginário de paisagens, pessoas e situações que nos fascinam porque transfiguram e nos presenteiam, em forma de arte, as dores e as alegrias da experiência humana.

Extraído do livro cujo título nos remete a uma iguaria repugnante, “*Angu de sangue*”, o texto nos atrai pela defesa do espaço em que vive a voz narradora, pela linguagem marcada pela oralidade, pela extensão do conto e pelo “dialogismo” que ele instaura. O antigo bairro recifense, atualmente, um lixão, serve como ambientação para o texto de Marcelino Freire. Escrito numa linguagem prosaica, mas indagativa, questionadora, *Muribeca* empolga desde o início:

Lixo? Lixo serve pra tudo. A gente encontra a mobília da casa, cadeira pra pôr uns pregos e ajeitar, sentar. Lixo pra poder ter sofá, costurado, cama, colchão. Até televisão. É a vida da gente o lixão. E por que é que agora querem tirar ele da gente? O que é que eu vou dizer pras crianças? Que não tem mais brinquedo? Que acabou o calçado? Que não tem mais história, livro, desenho?¹

Numa identificação com as pessoas de classes menos favorecidas, percebeu-se uma “atitude responsiva” dos alunos em relação ao texto. Essa postura vem do dialogismo instaurado pela narradora, pois na sua incansável busca por respostas as quais ela já possui, instiga o outro a elaborá-las. A elas, os alunos retrucam, concordam, indignam-se, riem e são envolvidos pela narradora que, tal qual o significado de *Muribeca*, mosquito persistente, não pretende arredar o pé do lixão. Insistente, bombardeia o interlocutor de interrogações e de justificativas para permanecer no lugar e confiante em Deus finaliza com esta certeza: “Eles dizem que sim, que vão. Mas não acredito. Eles nunca vão conseguir tirar a gente deste paraíso”².

1 Disponível em: <http://site.ufvjm.edu.br/cafeliterario/angu-de-sangue-marcelino-freire> Acesso em: 03 de mai. de 2012.

2 Disponível em: <http://site.ufvjm.edu.br/cafeliterario/angu-de-sangue-marcelino-freire> Acesso em: 03 de mai. de 2012.

Para trabalhar o reconto, conversamos sobre a situação de pessoas que vivem em situação de extrema pobreza, gerando um bom debate. Na aula seguinte, procedemos à leitura do texto, assistimos a um vídeo em que Marcelino Freire lê um trecho de *Muribeca*. Após essas atividades, buscou-se recontar o texto. Abertos a uma interlocução com o conto, eles travaram um diálogo com o texto, elegendo elementos jogados em *Muribeca* para assumir o papel de um novo personagem. Pela diversidade de entulhos levados para o lixão, os alunos imaginaram e deram vida, nome a alguns personagens que habitam o lixão. Seleccionamos fragmentos de alguns textos transcritos pelos alunos em que comparecem produtos descartados em *Muribeca*: tomate, alho, cebola, farofa, filé, o bilhete de loteria, vestido de noiva, aliança num corpo, balas, revólver 38.

“Firmino encontrou aquele papel bem dobrado, guardado no cós da calça, costurado. Imaginou que aquilo era uma intimação do programa Minha casa, minha vida. Alguém comprou o imóvel e agora não conseguia pagar as prestações. Para não contrariar os familiares, escondeu o comunicado ali, naquela peça velha que a esposa já tinha decidido o destino dela. Tantos papéis no lixão e Firmino cismou com aquele. Decidiu mostrar a seu Ramiro, que sabia ler e era muito entendido. O velho colocou uns óculos encontrados no lixão, leu, mirou Firmino e perguntou: - está pronto para deixar de ser catador de lixo?” (João)

Rosilda já tinha avisado que a filha só se casaria, quando ela arrumasse tudo que uma noiva precisa para a cerimônia do casamento: véu, grinalda e um vestido alinhado. Pretendia oferecer um jantar, então era esperar que viesse bom tempo. No final da semana, o carro que só trazia mercadoria de primeira, quando arriou a caçamba, caiu uma noiva toda arrumada. Morreu nos batentes da igreja, depois do casamento, assim que o noivo disse a ela que amava outra e estava indo embora. Sem parentes, ficou na calçada da igreja, de aliança e seu túmulo foi o lixão. A mãe de Rosilda despiu a noiva e levou tudo para a filha. No caminhão que chegou depois, vieram os ingredientes do jantar. Avisaram que o casamento de Rosilda vai ser amanhã. (Lúcia)

Um dos moradores mais antigos de Muribeca era seu Vitalício. Gostava de negociar com armas. Conhecia uns sujeitos que viviam à espera dele. Sempre levava peça boa. Sabia fazer negócios, mas não desconfiava que as armas compradas por ele servissem a bandidos. Como no lixão, a segurança era garantida, achava que outras pessoas na cidade deviam viver amedrontadas e achava que vendia para a proteção delas. (Adonias)³

Só a título de exemplificação, selecionamos alguns trechos da produção elaborada pelos alunos, mediante o reconto. Percebe-se que houve um diálogo que vivificou os objetos encontrados em Muribeca, uma vez que o texto lido ganhou novas vozes, ampliando o que ele suscita. A essa interação com o texto de Marcelino Freire pode-se afirmar que os textos e sua diversidade não devem ser percebidos apenas por seu lado estanque, mas, principalmente pela dinamicidade da produção que emana da interação socioverbal e, a partir dessa interação, o que se faz com ele numa certa atividade social (FARACO, 2009).

A experiência, com a estratégia do reconto, apontou-nos um caminho em que o planejamento, incluindo uma seleção textual que instigue os alunos a uma postura frente ao lido, tornou-se um percurso viável que se pode trilhar para a conquista de leitores. Esse procedimento supõe disponibilidade do professor no que se refere a seu repertório de leitura para oferecer, em pequenas doses ou como aperitivos, os passos para o ingresso na aventura de ler, almejando a formação de leitores que, mais tarde, serão capazes de enfrentar outros textos e estabelecer com eles, na interação, um diálogo produtor. Desse diálogo/interação, vêm os deleites proporcionados pela leitura. “Os prazeres da leitura são múltiplos. Lemos para saber, para compreender, para refletir. Lemos também pela beleza da linguagem, para nossa emoção, para nossa perturbação. Lemos para compartilhar. Lemos para sonhar e para aprender a sonhar”. (MORAIS, 1996,12). Quando nos propomos a um trabalho envolvendo leitura, estamos à espera de que aquele que lê experimente a beleza que a linguagem transfigurada nos oferece, que acorde emoções embotadas e seja um compartilhador da riqueza escondida nos tesouros da palavra.

3 Os nomes atribuídos aos autores são fictícios.

Quem nos apoiou teoricamente?

O aprendizado da leitura se instaura, quando iniciamos nossa familiaridade frente ao universo de textos cuja produção emana de várias esferas sociais (artística, científica, literária, publicitária, dentre outras) e, diante dessa diversidade, assumimos uma postura crítica, percebemos as vozes que ressoam nos textos para dialogar com elas, replicando-as, acolhendo-as.

De acordo com Cosson (2006, p. 30),

Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem.

A leitura, pelo caráter interdisciplinar que a envolve, conduz o leitor ao desvendamento dos enigmas entranhados nas palavras, nas imagens, na linguagem simplificada e complexa dos textos virtuais. E a linguagem literária por ser dotada de um arranjo especial com as palavras, de nos arrebatá-lo pelo inusitado, de nos causar estranhamento pelas combinações, aparentemente, incongruentes e desconexas nos prepara para lidar com linguagens cada vez mais presentes em nosso cotidiano.

De acordo com Kleimann (2007, p.4), ao estabelecer a diferença entre as concepções de leitura e escrita que norteiam a escola e os estudos do letramento, percebe-se que:

Em instituições como a escola, em que predomina a concepção da leitura e da escrita como conjunto de competências, concebe-se a atividade de ler e escrever como um conjunto de habilidades progressivamente desenvolvidas, até se chegar a uma competência leitora e escritora ideal, a do usuário proficiente da língua escrita. Os estudos do letramento, por outro lado, partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem. (grifos da autora)

Aqui, Kleimann dialoga com Bakhtin ao conceber leitura e escrita como práticas sociais, historicamente situadas, atreladas a um contexto.

“A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, [...] mas pelo fenómeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações”. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 1981, p. 123)..

E a diante de orientações que não caminham na mesma direção, a escola se perde nesse emaranhado teórico e encolhe-se o espaço da leitura. A preocupação central com as estruturas gramaticais, as frases aleatórias, desconectadas de um contexto revelaram-se insuficientes para dar conta da “realidade concreta da língua”. Quais seriam os conteúdos a serem ensinados primeiro quando o elemento estruturador do currículo é a prática social? (KLEIMANN (2007, p.9),

Quando propusemos o trabalho com narrativas curtas e, preferencialmente, os contos para que eles fossem recontados, pensamos de forma prioritária no embate com a palavra, que postura os alunos adotariam diante da voz narradora de *Muribeca*. “Como, na realidade, apreendemos o discurso de outrem? [...] qual a influência que ele tem sobre a orientação das palavras que o receptor pronunciará em seguida?” (BAKHTIN, 1981, p.146). As palavras começaram a fermentar no receptor/aluno para reagir às indagações postas pela narradora. Nessas réplicas, alguns assumiram uma postura de moradores do lixão de *Muribeca* e brincaram, através de palavras com produtos descarregados, nomearam homens e mulheres que supunham habitantes da favela.

No campus, possuímos alunos cujo poder aquisitivo considera-se baixo, habitam uma cidade pobre ou vêm de municípios adjacentes com alarmantes índices de pobreza. Por isso, a apresentação do conto, a leitura, a origem do autor foi muito festejada e houve uma adesão completa a *Muribeca* para o reconto. Trata-se de uma clientela que imagina com muita propriedade como é a realidade de *Muribeca*.

A escolha desse caminho crítico-teórico vem da afinidade que temos com os postulados e reflexões desses pensadores os quais têm nos subsidiado em nossa prática pedagógica.

Resultados parciais

O projeto ainda está em andamento, uma vez que o ano civil está prestes a terminar, mas o ano letivo, por conta de greve, terminará no primeiro trimestre do próximo ano. Marcado por essa interrupção de aproximadamente 90 dias, nosso trabalho tem o que festejar. Percebemos que os alunos estão bem mais receptivos aos textos, pedem sugestões de outros “parecidos”, conseguem articular melhor uma fala, demonstram aptidão artística imaginando cenas de *Muribeca* trazidas pelo conto. Ouvimos depoimentos de alguns colegas, elogiando o trabalho que repercutiu positivamente em algumas disciplinas.

Esses resultados preliminares ratificam que “se encerrarmos a obra literária na unicidade da língua como sistema, se a estudarmos como um monumento linguístico, destruiremos o acesso a suas formas como formas da literatura” (BAKHTIN, 1981, p.105). Por isso, não estudamos aspectos fonéticos, nem morfológicos e nem sintáticos nos textos literários selecionados para o trabalho com o reconto. Na verdade, não adotamos o texto literário para estudos referentes à norma culta. Atribuímos o resultado positivo desse trabalho à ruptura com o modelo que adota o texto literário como pretexto para estudar gramática normativa.

Considerações finais

O projeto em andamento, adotando a técnica do reconto, já oferece frutos suculentos de palavras, uma vez que libertamos as aulas de Língua Portuguesa das amarras tradicionais que usam a gramática como espinha dorsal do aprendizado da língua mãe. Não descartamos o ensino da norma culta, mas fazemo-lo de forma enxuta, sem enfasiar o aluno.

Ao adotar a leitura de pequenos contos, percebemos que alguns alunos mais sedentos já estão lendo livros. Essa espontaneidade pela procura de livros, possivelmente, venha da nossa conduta destituída de qualquer imposição de leitura.

Em relação ao conto *Muribeca*,

A palavra não é um objeto, mas um meio constantemente ativo, constantemente mutável da comunicação dialógica. Ela nunca basta a uma consciência, a uma voz. Sua vida está na passagem de boca em boca, de uma geração para outra. Nesse processo ela não perde o seu caminho nem pode libertar-se até o fim do poder daqueles contextos concretos que integrou (...). A palavra ele a recebe da voz de outro e repleta de voz de outro (BAKHTIN, 1997, p. 203).

os alunos reagiram bem porque responderam a uma palavra repleta da voz da narradora de *Muribeca*, o mosquito insistente do lixão, que indaga a um interlocutor que supomos imaginário, mas ele está presente, vivo, disposto a entrar na ciranda da palavra e colocar sua voz, assumindo papéis, fazendo brotar outras situações no cotidiano do lixão.

Referências

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e estética. (A Teoria do Romance)**. São Paulo: UNESP, 1998.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 1981.

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

BOSI, Alfredo. **O conto brasileiro contemporâneo**. São Paulo: Editora Cultrix, 1974.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Linguagens, códigos e suas tecnologias/Secretaria de Educação básica.)**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, 2006. ISBN85- 98171-42-5

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: Teoria e Prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

KLEIMANN, Ângela. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. In: Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007. Disponível em: [file:///C:/Users/Rosangela/Downloads/242-704-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Rosangela/Downloads/242-704-1-PB%20(1).pdf). Acesso em: 10 de set. de 2015

A ABORDAGEM ENUNCIATIVA NOS ESTUDOS LINGUÍSTICOS E O ENSINO DE PRODUÇÃO DE TEXTO

Shenia Bezerra (UFPE)¹

Resumo

Este trabalho tem por finalidade apresentar uma discussão acerca da colaboração da abordagem enunciativa para o ensino de Língua Portuguesa, mais especificamente para o ensino da produção de textos escritos. Para isso, esta pesquisa traz inicialmente uma discussão a respeito das metodologias de ensino da produção de texto, dando especial atenção às que apontam para a influência das teorias da enunciação, e estabelece relação entre esses métodos e o que apregoam os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – e o Guia Nacional do Livro Didático – PNLD/2011. Este artigo também traz análise de um encaminhamento à produção de texto, objetivando apontar como o livro didático pode realizar um trabalho que contemple a perspectiva enunciativista nesse eixo de ensino, e traz as considerações da parte do Manual do Professor sobre essa mesma perspectiva. As reflexões aqui apontadas se baseiam, entre outros, em Bonini (2002); em Werner (2013); em Bakhtin[Volochínov] (2010); em Rörig e Both (2009); em Suassuna (1999); e em Batista (2003).

Palavras-chave: teorias da enunciação, ensino de línguas, produção de texto

¹ Este artigo foi elaborado para a disciplina Teorias Enunciativas do mestrado de Linguística do Programa de Pós Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco.

1. Apresentação

Quando alguns teóricos começaram a lançar um olhar enunciativo às reflexões sobre a língua, eles visavam, de certo modo, apresentar uma reação em relação às perspectivas referentes às investigações linguísticas até então em vigor. A exemplo disso, Émile Benveniste, um dos principais representantes das pesquisas da enunciação, afirmava que: “A ideia de que o estudo linguístico revelaria a linguagem enquanto produto da natureza não pode mais ser sustentada hoje. Vemos sempre a linguagem no seio da sociedade, no seio da cultura”. Ou seja, diferentemente da visão de língua como um código fechado em si mesmo, em que se desconsideram os elementos externos ao sistema, pensamento estruturalista atribuído a Ferdinand Saussure, a língua, para Benveniste, é encarada como produto social; do mesmo modo, linguagem é o lugar em que há a possibilidade de o indivíduo se constituir como falante e como sujeito.

O que se quer destacar nesta pesquisa é que, embora sejam inegáveis todas as contribuições da abordagem enunciativa aos estudos linguísticos, não era, pois, finalidade desses estudiosos direcionar essa abordagem para formar propostas para o ensino de línguas. Mesmo assim, as noções, por exemplo, de língua, linguagem, texto, discurso, subjetividade, sentido, interação e intertextualidade providas das teorias enunciativas foram (e são) extensivamente trabalhadas com vistas a contribuir para: a formação e a atualização dos professores de línguas (maternas ou estrangeiras); a constituição do fundamento teórico principal de matrizes e parâmetros curriculares; o direcionamento das práticas de ensino, seja por parte do professor ou do material didático, inclusive para os encaminhamentos às atividades de produção de texto.

Todos esses trabalhos que lançam mão da abordagem enunciativa nos estudos linguísticos para fundamentar uma ação no âmbito do ensino interessam a esta pesquisa, mas, propriamente, interessa a utilização dessa perspectiva dos estudos da linguagem para o último dos pontos acima comentados, ou seja, para o ensino da produção escrita.

Este artigo, portanto, irá apresentar uma discussão a respeito dos métodos de ensino da produção de texto ao longo do século XX e início do século XXI; irá trazer a reflexão de alguns teóricos a respeito do tratamento enunciativo que pode ser aplicado ao ensino

de línguas; irá estabelecer uma relação entre essas reflexões e o que propõem os Parâmetros Curriculares Nacionais da área de Língua Portuguesa (doravante PCN), como também com o que defende o Guia do Programa Nacional do Livro Didático (doravante Guia PNLD/2011); e irá apresentar análise de uma proposta de produção de texto veiculada em um manual didático de Língua Portuguesa, *Português Linguagens*, da autoria de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, do 6º ano do Ensino Fundamental.

As reflexões presentes neste trabalho são baseadas, entre outros, em Bonini (2002), sobre métodos de ensino de produção textual; em Flores e Teixeira (2005), sobre três dos precursores do pensamento enunciativista nas reflexões sobre a língua, Roman Jakobson, Émile Benveniste e Jacqueline Authier-Revuz; em Bronckart (1999), sobre interacionismo sócio-discursivo; em Werner (2013), sobre as noções benvenistianas de língua e sujeito; em Bakhtin[Volochínov] (2010), sobre o modo como o locutor encara as formas linguísticas e o uso que faz delas, e sobre interação verbal; em Rörig e Both (2009), sobre noção de texto e discurso e sobre a instauração do *outro* no processo enunciativo; em Jurado Filho (1990), sobre intertextualidade, atividades de produção de texto e enunciação; em Authier-Revuz (2004), sobre heterogeneidade; em Suassuna (1999), sobre os PCN; e em Batista (2003), sobre livro didático.

2. Metodologias do ensino de produção textual

Durante o século XX e agora no início do século XXI, alguns métodos do ensino de língua materna basearam-se nas reflexões existentes no campo dos estudos linguísticos. Neste trabalho, busca-se levantar esses métodos e sua influência nos encaminhamentos à produção de texto na ou para a esfera escolar.

Adair Bonini (2002), em um de seus artigos, destaca que atualmente há duas vertentes bem marcadas que orientam o ensino de produção de texto: a interacionista e a enunciativista, mas lembra que desde os anos 60, devido ao surgimento de muitos campos de estudo na área da linguística, algumas concepções diversas passaram a nortear o ensino, como a normativista, a texto-instrumental e a interacional, que, em maior ou menor grau, mas geralmente de modo mesclado, guiam as práticas escolares dos tempos atuais.

Esse mesmo escritor detalha essas metodologias com base na seguinte divisão:

- a) **método retórico-lógico:** em que a produção textual é encarada como um modo de organizar o pensamento, em que as bases são formadas a partir da gramática tradicional (inclusive a avaliação do professor é centrada nisso), em que uma das noções essenciais é a do dom, em que os esquemas de ensino se baseiam na apropriação de tipos textuais (narração, descrição e dissertação), e em que o modelo do escritor de literatura prevalece;
- b) **método textual-comunicativo:** em que a produção escrita é encarada como uma forma de desenvolver a capacidade textual para que o aluno se torne um comunicador, assim não há mais a centralidade na assimilação de regras nem na noção de dom, em que, além da utilização dos três tipos textuais como objetos de estudo, o trabalho com alguns gêneros textuais (especialmente das esferas literária e jornalística) começa a se tornar destacável, em que a coesão, entre outros conhecimentos metalinguísticos formadores do texto, é sistematicamente trabalhada, mas em que o modelo de escritor como aquele de literatura ainda permanece.
- c) **método textual-psicolinguístico:** em que a escrita e a leitura são vistas como processos psicolinguísticos complementares, em que etapas de planejamento e revisão são bem aceitas como modos processuais de aprendizagem e avaliação, em que a preocupação com a audiência se torna mais presente, deixando evidente a importância dos aspectos interacionais, e em que o sujeito é intencional.
- d) **método interacionista:** em que a produção textual é uma autêntica produção de sentido, uma ação de linguagem, em que se tem em mente uma ambiente propício à interação, com a linguagem mediando a relação de um sujeito enunciador e pelo menos um sujeito enunciatário, em que o professor não tem um papel castrador.

Pode-se perceber, portanto, que em cada um desses métodos parece transparecer a influência de uma linha de estudo da linguística do século XX, tendo cada uma dessas linhas seus principais representantes.

O **método retórico-lógico**, por exemplo, segue a corrente estruturalista, representada por Saussure, que, como foco de suas investigações, toma a língua como sistema de signos. Encarar a

produção textual mediante essa ótica é tratá-la como assimilação e reprodução de um conjunto de regras, como uma atividade mecânica, desconsiderando os aspectos interacionais.

O **método textual-comunicativo**, ainda muito ligado às noções estruturalistas, na visão de língua como código, tem como base a Teoria da Comunicação, representada significativamente por Roman Jakobson e sua abordagem das funções da linguagem (uma adaptação das funções propostas por Karl Bühler).

É necessário destacar, no entanto, que, como coloca Flores e Teixeira (2005, p.22), "Jakobson pode ser considerado um dos primeiros linguistas a pensar sobre as questões da enunciação", porque seu trabalho com as funções da linguagem, por exemplo, supõe um sujeito que emite uma mensagem, a qual se direciona a um outro sujeito. Ou seja, o referido linguista considera alguns aspectos interacionais que antes não eram considerados (também como pensar no canal de comunicação) e traz "algumas das primeiras sistematizações que se têm em linguística sobre o lugar do sujeito na língua" (FLORES e TEIXEIRA, 2005, p.22).

O **método textual-psicolinguístico** aponta para a teoria linguística chomskyana, mas reformulando-a, já que, mesmo considerando a importância dos processos, não leva em conta as características inatas de cada ser humano em relação à linguagem e não vê a ação pela língua como uma representação do pensamento. Mas muitos teóricos, conforme coloca Bonini (2002), acreditam que as orientações advindas da Psicolinguística poderiam servir como instrução, principalmente para os docentes, a fim de orientar a prática dos alunos, mas que não necessariamente deveriam ser encaminhadas diretamente a estes.

O **método interacionista** é baseado no interacionismo sócio-discursivo proposto por, entre outros, Bronckart, que coloca que "uma língua natural só pode ser apreendida através das produções verbais efetivas, que assumem aspectos muito diversos, principalmente por serem articuladas a situações de comunicação muito diferentes" (BRONCKART, 1999, p.69). Essa concepção só saiu de fato da academia e chegou ao conhecimento de professores de línguas no fim dos anos 90, e, como já dito, ainda hoje divide espaço com os outros métodos.

Segundo Bonini (2002:34), o método interacionista abarca dois grupos que fundamentalmente se diferenciam pela visão de discurso que contemplam, mas que têm como ponto de convergência

a consideração da necessidade de uma virada pragmática no ensino. São eles:

- i. **os analistas de gênero:** que se orientam especialmente pela etnolinguística e pela Análise do Discurso anglo-saxônica, e que têm como principal instrumento de trabalho os gêneros textuais;
- ii. **os enunciativistas:** que se orientam fundamentalmente pela Análise do Discurso francesa, e que abarcam as práticas de leitura, de produção textual e de análise linguística como eixos a serem ensinados de modo conjunto.

Este último grupo é o que, mais especificamente, interessa a esta pesquisa, o qual é tido como o mais atuante no Brasil, já que é discutido em muitas produções acadêmicas e é utilizado como aporte teórico para a formulação de importantes documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Guia do Programa Nacional do Livro Didático.

3. Algumas noções das teorias enunciativas

Conforme Flores e Teixeira (2005), Émile Benveniste é o principal representante da Teoria da Enunciação, e, tal qual propõe Werner (2013), sua forma de entender a língua advém do seu modo de encarar o signo, o qual possuiria dois planos de sentido, o semiótico (significando no sistema, segundo propunha Saussure) e o semântico (ligado à significação resultante da relação do signo com o contexto). Essa noção de língua, tão cara aos estudos enunciativos, também a concebe como trabalho social, como lugar onde o indivíduo se apresenta como falante e sujeito.

Esse sujeito é, justamente, visto nas teorias enunciativas, ainda conforme Werner (2013), como noção essencial quando se estuda linguagem e sentido, pois é “na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito” (BENVENISTE apud WERNER, 2013), ou seja, esse locutor faz perceber sua subjetividade na enunciação valendo-se de formas linguísticas, como a dêixis e as categorias de pessoa inseridas nos verbos. Mas, em relação a esses signos linguísticos de que se vale o locutor, consoante o que estabelece Bakhtin[Volochínov] (2010, p.95),

A consciência subjetiva do locutor não se utiliza da língua como um sistema de formas normativas. (...) O sistema linguístico é o produto de uma reflexão sobre a língua, reflexão que não procede da consciência do locutor nativo e que não serve aos propósitos imediatos da comunicação.

Isso acontece porque esse locutor dispõe da língua em situações concretas de uso, mediante suas necessidades enunciativas, em um contexto específico. Assim, "a forma linguística não tem importância enquanto sinal estável e sempre igual a si mesmo, mas somente enquanto signo sempre variável e flexível" (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2010, p.96).

No âmbito escolar, para que o aluno reflita sobre a língua e aprenda sobre os usos da linguagem, é necessário, como advertem Rörig e Both (2009, p.109), que a unidade básica de ensino seja o texto/discurso. Conforme esses autores, pode-se adotar a noção de texto como discurso ao se focar a relação estabelecida entre o locutor e o seu locutário, além do processo para a construção de sentido, e não apenas a estrutura de superfície. Não se trataria, pois, de uma enunciação monológica, porque isso seria uma abstração, tal qual estabelece Bakhtin[Volochínov] (2010:127).

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui a realidade fundamental da língua.

No processo de interação verbal, uma noção muito pertinente é a da intertextualidade, a qual pode estar relacionada com a consideração do produtor do texto com o seu interlocutor, ou seja, ao utilizar a linguagem o indivíduo manipula seu discurso com vistas ao outro, adaptando sua forma de dizer a esse locutário. Sobre isso, Rörig e Both (2009:111) advertem que "O locutor é responsável por colocar a língua em discurso, se apropriando do aparelho formal para enunciar. Ele implanta o **outro** diante de si, ou seja, institui um alocutário".

A intertextualidade também pode estar se referindo à frequente remissão a outros textos, como afirma Jurado Filho (1990:147):

“um texto só consegue assentar sua base material sobre a base de outro texto, real ou possível”. Assim, esse discurso permeado por outras vozes (polifonia) se estabelece no seguinte fato: “o locutor não se expressa diretamente, mas por meio de enunciadores, que são outras vozes constituintes do discurso. A relação do locutor com outro(s) discurso(s) determina o ponto de vista defendido por ele”. (RÖRIG E BOTH, 2009, p.114)

Decorrente dessas noções, do ato de se debruçar sobre esses estudos das teorias enunciativas, surgem outras noções, como a da heterogeneidade, que, segundo Jacqueline Authier-Revuz, é o abandono de um domínio homogêneo, este concebido em relação às perspectivas imanentistas, que consideravam a língua como fechada sobre si mesma, e a consequente adesão ao domínio do discurso, de um campo duplamente caracterizado pelo *não-um* (FLORES e TEIXEIRA, 2005, p.74).

Essas concepções advindas dos estudos da enunciação, ainda que não visassem à sua aplicação ao ensino, foram transpostas a programas educacionais, à formação e atualização de professores, a documentos oficiais de diretrizes do ensino, ao conteúdo a ser veiculado em livros didáticos, e às formas de encaminhar, no âmbito escolar, a produção de texto, como se verá a seguir.

4. As teorias enunciativas, o ensino de línguas e o ensino de produção de texto

Todas as ações que relacionam a linguagem às práticas educacionais se inscrevem em um campo de estudo linguístico, e fazem isso de forma não-explicita, mas dando pistas da simpatia que exercem por determinado estudo ou antipatia por outro, ou de forma explícita, marcando bem qual a “filiação” a qual se vinculam.

Em relação aos documentos oficiais, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), nesta pesquisa com enfoque aos PCN de 3º e 4º ciclo (anos finais do Ensino Fundamental, que abarca do 6º ao 9º ano), o domínio de saber da área da linguística também não é explicitado. Mas, pela sua leitura, deixam-se entrever discursos de algumas linhas de atuação dos estudos da linguagem. E as teorias enunciativas são, claramente, parte delas.

Para compreender esse documento, é preciso, antes de tudo, saber que seu objetivo é “constituir-se em referência para as discussões curriculares da área - em curso há vários anos em muitos estados

e municípios - e contribuir com técnicos e professores no processo de revisão e elaboração de propostas didáticas" (BRASIL, 1998:13). Vê-se, portanto, que é um material que se dirige a um interlocutor específico, um profissional da área de ensino da língua materna. E, para fundamentar noções e conceitos que deverão orientar esses profissionais e ser transpostos para a esfera educacional, os PCN se valem de discussões que até então se limitavam ao espaço acadêmico.

As noções sobre língua e linguagem e sua transposição ao ensino, por exemplo, aparecem definidas no seguinte trecho:

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade lingüística, são condições de possibilidade de plena participação social. (...) Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania. (BRASIL, 1998, p.19)

Diante disso, observa-se que a definição de língua e linguagem muito se assemelha com o que propõem as teorias enunciativas, especialmente por inserir nesses conceitos a dimensão social. Outrossim, há que se notar que o ensino de língua é colocado como algo funcional, pragmático, com vistas a colaborar para a relação que o falante/ouvinte ou escritor/leitor estabelece com o mundo.

Em outra passagem, o documento destaca o caráter polifônico que se faz presente em todos os textos, em termos que muito se aproximam da abordagem enunciativa, tal como se vê em: "A produção de discursos não acontece no vazio. Ao contrário, todo discurso se relaciona, de alguma forma, com os que já foram produzidos". (BRASIL, 1998, p.19)

Ora, certamente essa visão sobre o que também se pode entender, nos termos de Jacqueline Authier-Revuz (2004, p.11), de heterogeneidade não estava tão difundida nas reflexões linguísticas da época e, menos ainda, no âmbito escolar. Como afirma Bonini (2002), a concepção interacionista passou a ser conhecida pelos professores apenas no fim dos anos 90.

Então, fazer com que essas ideias, e neste artigo foca-se nas relacionadas às teorias da enunciação, cheguem ao conhecimento

do educador é uma ótima proposta dos PCN, oferecendo subsídios conceituais, muitas vezes, àquele profissional que está distante das universidades ou que por alguns motivos acaba não se mantendo atualizado. Mas, em um artigo denominado *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: uma apreciação crítica*, Lívia Suassuna afirma que o referido documento dá “poucas pistas sobre o que ensinar, funcionando mais como princípios teórico-metodológicos, orientadores de como ensinar” (SUASSUNA, 1999, p.98). Uma dessas orientações de “como ensinar”, que pode estar fundamentada nos pressupostos enunciativos, é a realização do trabalho de ensino de língua materna, especialmente no que se refere ao ensino de produção textual, ser guiado para efetuar-se com base em projetos didáticos. Sobre isso, assim se justificam os PCN: “Os projetos favorecem, assim, o necessário compromisso do aluno com sua própria aprendizagem, pois contribuem muito mais para o engajamento do aluno nas tarefas como um todo, do que quando essas são definidas apenas pelo professor”. (BRASIL, 1998: 87)

Uma das explicações para o trabalho com base em projetos é a de poder fazer com que as atividades transcorram em um tempo maior, com a execução e conclusão de etapas, em que cada uma tem uma finalidade para a proposta educacional, em que o docente pode ajudar o aluno a passar pelas dificuldades e avaliá-lo de modo processual. Além disso, três passos são bem marcados nesse tipo de trabalho, o de **revisão**, em que o discente pode realizar uma autoavaliação ou contar com a ajuda de um colega; o de **reescrita**, em que se objetiva melhorar significativamente e não apenas, no caso da produção textual, passar a limpo, e o de fazer com que o produto final entre em **circulação** social que se estenda a um espaço que ultrapasse ou os limites da sala de aula ou os muros da escola. E, tal qual se percebe, toda essa proposta visa a uma maior proximidade com uma atividade enunciativa autêntica, ou seja, como aconteceria fora do espaço escolar.

Uma crítica que pode ser feita aos PCN é que esses pressupostos teórico-metodológicos, mesmo sendo baseados em reflexões linguísticas já existentes, mesmo que se perceba praticamente paráfrases das concepções bakhtinianas, voloshinovianas, benvenistianas, entre outras, não revelam nem de modo direto nem de modo indireto essas outras vozes. Isso faz com que as conclusões acima expostas, sobre as relações do que o referido documento propõe e

o que apregoam os teóricos que foram fundamentais para as ideias enunciativas, sejam com base em inferências e conforme o que defendem certos linguistas, como Bonini (2002), que afirma ser a corrente enunciativista a que tem tido maior acolhimento por parte dos professores de prática de ensino e por parte das diretrizes de documentos oficiais, como os PCN.

Outro documento que deixa entrever a abordagem enunciativa mais sem explicitá-la é o Guia do Programa Nacional do Livro Didático (Guia PNLD/2011) da área de Língua Portuguesa, que tem por objetivo apresentar avaliação de coleções didáticas aprovadas mediante critérios propostos pelos avaliadores e, portanto, recomendadas para a adoção em todas as escolas públicas brasileiras.

Sabe-se que o livro didático, e aqui o foco é para o de Língua Portuguesa, tem uma grande presença no processo de ensino escolar, que é um dos materiais a que o professor atualmente tem mais acesso, especialmente devido à sua distribuição através do PNLD. Sendo assim, muitas vezes é um material que norteia o trabalho em sala de aula, apontando o percurso metodológico, propondo conteúdos, organizando o processo de ensino e, até mesmo, mantendo o professor atualizado com teorias e propostas pedagógicas mais recentes. Sobre isso, Batista (2003, p.47) afirma:

O surgimento, no Brasil, dessa concepção de livro didático como estruturador das práticas docentes está associado, de acordo com diferentes estudos, com a intensa ampliação do sistema de ensino, ao longo dos anos 60 e 70, e com processos de recrutamento docente mais amplo e menos seletivo.

O Guia PNLD/2011 expõe sua adesão às perspectivas proposta pelas teorias da enunciação, primeiramente, por considerar o que propõem os PCN. Além disso, em um dos tópicos para a avaliação do livro a ser adotado, o Guia sugere que o docente se questione se as atividades de leitura e compreensão textual: “*Exploram aspectos discursivos [interdiscursividade, intertextualidade, marcas enunciativas, efeitos de sentido, pressupostos e subentendidos, polifonia (vozes, marcas da presença do discurso alheio), argumentatividade, etc.]?*” (BRASIL, 2010, p.49). Do mesmo modo, na seção referente à produção do texto escrito, esse documento pede para que o professor reflita se os encaminhamentos à elaboração textual situam a prática de escrita em seu universo social, se definem o contexto de

produção (esfera, suporte, função social, gênero, destinatário), se contemplam as diferentes etapas do processo de produção (planejamento, escrita, revisão e reformulação), entre outros aspectos. (BRASIL, 2010, p.50). Assim, as propostas do livro didático devem deixar para o discente o entendimento de que a atividade de produção de texto é um modo singular de se exercer a atividade enunciativa (JURADO FILHO, 1990, p.145).

Então, seguindo essa mesma perspectiva, esta pesquisa passa para a análise um encaminhamento à produção de texto veiculado em uma coleção didática do Ensino Fundamental.

5. Os encaminhamentos à produção de texto e a abordagem enunciativa

A coleção a ser analisada é *Português: linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, que é composta de 4 livros didáticos, o de 6º, o de 7º, o de 8º e o de 9º ano. Cada manual é dividido em 4 unidades, e cada unidade em 3 capítulos mais uma seção denominada *Intervalo*, a qual apresenta uma proposta de elaboração de um projeto que possa articular os conteúdos e temas trabalhados na unidade, e possa fazer com que os textos produzidos entrem em circulação efetiva.

Dentro de cada capítulo há uma seção denominada *Produção de Texto*, e tem por finalidade encaminhar a elaboração escrita de determinados gêneros textuais e, geralmente, dentro do tema que foi trabalhado em toda a unidade. A unidade 1 do 6º ano, por exemplo, é denominada "No mundo da fantasia" e vai trabalhar com temas que são abordados nos contos de fadas e com gêneros textuais ligados a essa perspectiva fantasiosa, como poemas, lendas, fábulas, contos maravilhosos, entre outros.

A seção *Produção de Texto*, nesse manual, é nomeada de "Conto Maravilhoso", e inicialmente apresenta um conto de Charles de Perrault. Após o texto, há uma série de perguntas que fazem o aluno refletir sobre a que perfil de público os contos maravilhosos se destinam, sobre o tipo textual que majoritariamente aparece no conto de Perrault, sobre as marcações textuais de tempo e lugar, sobre as características dos personagens e do narrador, sobre o caráter inverossímil da narrativa, sobre peculiaridades estruturais do gênero textual em questão e sobre o registro linguístico utilizado. No final, com objetivos resumitivos, o livro pede ao aluno que, em

grupo, trace as características do conto maravilhoso, considerando os seguintes critérios: finalidade do gênero, perfil dos interlocutores, suporte ou veículo, tema, estrutura e linguagem.

É certo que essa parte inicial, antes realmente de propor a atividade de elaboração escrita ao aluno, tem o objetivo de fazer com que ele reflita sobre um texto que servirá de modelo e que, no momento de sua produção, possa considerar os critérios sobre os quais refletiu e que isso possa colaborar para o seu processo de escrita, inclusive no que se refere à autoavaliação.

Nessa mesma seção, aparece uma parte denominada "Agora é sua vez", a qual desde o início esclarece ao discente que os textos que ele produzirá serão publicados num livro de contos para ser divulgado na mostra "Histórias de hoje e sempre" (proposta no *Intervalo*). Essa certamente é uma forma de dizer para o aluno ser zeloso com sua produção, já que ela será apresentada a um grupo de pessoas que estão além do espaço da sala de aula.

No encaminhamento efetivo à produção, o livro pede para que o processo de escrita seja realizado em grupo, inicialmente para a construção das personagens, posteriormente para a escrita de fatos que remetam a um tempo histórico, com personagens do mundo da fantasia, e depois remetam a um tempo atual, com personagens comuns, possíveis no cotidiano. Na sequência, a proposta é que o aluno desenvolva a história com muita ação e construa um "final feliz" ou não tão exitoso.

Em relação aos aspectos estruturais e de planejamento, o manual pede que o aluno veja se o registro linguístico está adequado ao gênero, também solicita a revisão e a avaliação do texto com base em alguns critérios, que muito se referem ao trabalho temático, mas também dizem respeito às características do gênero.

Vê-se, pois, que o trabalho por meio de etapas e a consideração dos contextos reais de uso e circulação do gênero faz com que esse encaminhamento à produção de texto se aproxime da abordagem enunciativa nos estudos linguísticos. Como afirmaria Jurado Filho (1990, p.146), "aprender a enunciar é aprender as determinações a que está sujeita a enunciação".

Mas, para ter ainda mais certeza da "filiação" dessa obra didática às propostas das teorias enunciativas, esta investigação também analisou o Manual do Professor (MP), um anexo do livro didático que é destinado aos docentes. Assim, desde a Introdução, pode-se perceber que a coleção objetiva esclarecer ao educador que se apoia

nos recentes avanços da linguística e da análise do discurso, que pretende introduzir nas atividades situações concretas de interação discursiva, que busca um trabalho com projetos para “garantir a participação efetiva do aluno-sujeito no processo de construção do conhecimento”², e que faz uma abordagem da língua e da linguagem tendo como horizonte a perspectiva do texto e do discurso. Além disso, mais adiante, em uma outra seção do MP, deixa-se claro que as abordagens propostas pelos livros se baseiam no que apregoam os PCN.

Na parte que apresenta as divisões e subdivisões dos capítulos, não diferentemente da abordagem anterior, em vários momentos se fala de perfil de interlocutores dos textos, de intertextualidade como particularidade inerente de um texto se remeter a outro texto, da importância das noções de interação, enunciado, texto e discurso, do papel da situação de produção textual, do fato das escolhas gramaticais estarem a serviço da construção de sentidos. Na parte que fala sobre elaboração de textos, por exemplo, o MP faz questão de mostrar o abandono de métodos de ensino de produção textual que apresentavam uma visão mais estruturalista de língua e linguagem, tal como foi anteriormente exposto nesta investigação. Sobre a avaliação dos textos do aluno, o MP esclarece:

A avaliação dessas produções abandona os critérios quase exclusivamente literários ou gramaticais e desloca seu foco para outro ponto: o bom texto não é aquele que apresenta, ou só apresenta, características literárias, mas aquele que é adequado à situação comunicacional para a qual foi produzido.³

Ou seja, seria o distanciamento dos **métodos retórico-lógico e textual-comunicativo**, para a adesão do **método interacionista**, especialmente no que tange à corrente enunciativista.

Ainda conforme o MP, o que muito chama a atenção é uma seção denominada “Ensino de Língua Portuguesa: entre a tradição e a enunciação”, a qual traz uma reflexão sobre a influência dos estudos linguísticos no ensino de língua materna, destaca a importância de um trabalho com as mais recentes teorias, levanta as ideias e cita

2 Trecho retirado do Manual do Professor, página 3, da coleção *Português: linguagens*.

3 Trecho retirado do Manual do Professor, página 18, da coleção *Português: linguagens*

grandes personagens dos estudos da enunciação, como Bakhtin, e aponta, inclusive a partir de exemplos, como essa abordagem poderia ser aplicada na sala de aula, numa subseção intitulada “A Perspectiva Enunciativista”. Toda essa seção certamente é uma tentativa de corresponder ao que estabelece o Guia do PNLD, o qual afirma que o MP tem de explicitar os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam sua proposta didático-pedagógica, apresentar coerência com a abordagem feita no livro do aluno e ser um material para atualização docente.

Diante da análise do encaminhamento à produção de texto veiculado no livro didático *Português: linguagens*, percebe-se que os autores desse material, que é tão presente nas escolas brasileiras, buscam apresentar propostas de elaboração escrita que sejam condizentes com as teorias enunciativas. Essa abordagem teórica também se faz bastante evidente nas orientações direcionadas ao docente no Manual do Professor.

6. Considerações finais

Apesar de toda relevância da abordagem enunciativa nos dias atuais, ela não foi elaborada para ser transposta a métodos e técnicas didáticas, no entanto, acaba dando os aportes teóricos necessários à formulação das diretrizes de ensino e fundamentando de forma bastante interessante as propostas pedagógicas do ensino de línguas. Esses fatos foram confirmados neste artigo, quando se viu, primeiramente, algumas das noções relevantes para as teorias enunciativas, e, em seguida, pôde-se perceber que elas, de certo modo, estavam presentes, por exemplo, nos PCN e no que propõe o Guia do PNLD, ou no encaminhamento de uma atividade de produção de texto presente em um livro didático (com a certeza de que isso não é atualmente um caso pontual, mas representativo), bem como nas orientações oferecidas ao educador no Manual do Professor, servindo-lhe de norte para o procedimento didático-pedagógico e de atualização em relação às reflexões linguísticas em voga.

Com tudo isso, se percebe a relevância desses estudos que consideram a natureza social da enunciação e a importância dessas ideias nos trabalhos com a língua e a linguagem.

7. Referências Bibliográficas

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

BAKHTIN, M. (Voloshinov). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 14 ed. Tradução de M. Lahued e Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2010.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A avaliação dos livros didáticos: para entender o programa nacional do livro didático (PNLD). In: ROJO, Roxane. BATISTA, Antônio Augusto Gomes (orgs.). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p.25-68.

BONINI, Adair. Metodologias do ensino de produção textual: a perspectiva da enunciação e o papel da Psicolinguística. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, n. 01, p. 23-47, jan./jun. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. *Guia de Livros Didáticos: PNLD 2011 - Língua Portuguesa – 5ª a 8ª séries*. Brasília, Secretaria de Educação Básica, 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental*. Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.

CEREJA, William Roberto. MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: linguagens*. 6º ano. 5 ed. reform. São Paulo: Atual, 2009.

FLORES, Valdir do Nascimento. TEIXEIRA, Marlene. *Introdução à linguística da enunciação*. São Paulo: Contexto, 2005.

JURADO FILHO, Lourenço Chacon. *Aspectos históricos da produção textual*. Semina, Londrina, v. 11, n. 3, p. 145-148, set. 1990.

RORIG, Cristina ; BOTH, J. T. . 7 Um olhar enunciativo sobre textos de livros didáticos. In: Gomes, N. M. T; Gomes, L. da S.. (Org.). *Teorias e Práticas de Sala de Aula: um diálogo possível: caderno do III Colóquio sobre Ensino de Língua e Literatura*. Porto Alegre: Ed. UniRitter, 2009, v. , p. 109-121.

SUASSUNA, Lívia. PCN de língua portuguesa para o 3º e 4º ciclos do ensino fundamental: uma apreciação crítica. In: MARCUSCHI, Elizabeth (org.). *Formação do educador, avaliação e currículo*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 1999. p. 79-116.

WERNER, Kelly C. Granzotto. Os estudos da enunciação e a formação do professor de línguas. Disponível em: <http://www.ufsm.br/lec/02_04/Kelly.htm>. Acesso em: 18.01.2013.

EDUCAÇÃO DE SURDOS: TRANSFORMANDO DILEMAS EM DESAFIOS

Maria José da Silva Bernardo

Resumo

Este trabalho investiga a educação e o processo de socialização entre alunos surdos da Escola Bilíngue Nossa Senhora da Conceição, localizada na cidade de Sumé/PB. Ainda demonstra a importância da educação especializada na vida pessoal e profissional dos alunos, bem como se busca compreender significados e desafios da educação na vida dos alunos surdos. Tomou-se como ponto de discussão para a análise da formação educacional dos jovens surdos desta escola os seguintes temas: escola, futuro, trabalho, imagem pessoal entre outros. Nesse sentido, observou-se que a escola lhes dá certa visibilidade social, entretanto, ainda permanece a marca da discriminação e estigmatização dos alunos surdos. A escola é o primeiro passo para todos os alunos no desenvolvimento cognitivo a partir da aquisição da língua brasileira de sinais (LIBRAS). Portanto, apesar de toda precariedade na educação de alunos surdos o espaço educacional bilíngue resgatou e construiu nos surdos sumeenses a própria identidade, a própria cultura que eles nunca tiveram dentro da comunidade ouvinte, pois sabemos que um surdo dentro de uma sala de aula sem conseguir se comunicar com colegas e professores não faz parte dessa comunidade.

Palavras-chave: Escola Bilíngue 1. Surdos 2. Desenvolvimento Social 3. Inclusão 4.

A Educação como Processo de Formação Técnica, Social e Humana

A educação vem sendo cada vez mais questionada e desafiada frente aos novos paradigmas do mundo moderno. Numa sociedade marcada pelos avanços tecnológicos há uma necessidade de haver mudanças nos Estados, nos governos, nas instituições públicas e privadas para que nossas escolas, e os profissionais da educação tenham as condições necessárias de trabalho, bem como condições de ampliar o nosso conceito de educação, tornando-a mais próxima da realidade isso porque ainda acreditamos que a educação existe apenas na escola ou que a escola é o único lugar responsável por ela. No âmbito educacional a educação de surdos tem sido alvo de freqüentes discussões, porém a educação recebida pelos surdos parece algo distante e dissociada da realidade. A impressão que temos é de uma educação incapaz de transformar esses indivíduos em cidadão com direitos e deveres igual a todos, visto que as pessoas surdas sempre são tratadas preconceituosamente como incapazes de aprender, pois, freqüentam a escola e permanecem excluídas do próprio mundo.

Se referindo à educação brasileira Brandão (2007) destaca que a mesma é criticada diariamente por educadores e estudantes que levantam questões e afirmam que a educação nega no cotidiano o que apresenta na lei, dizendo eles que a educação não tem tido papel algum nos últimos anos e não há nela nem a consciência nem o fortalecimento dos nossos verdadeiros valores culturais. Alega que, a fala dos praticantes da educação, os educadores, faz a crítica da distância que há entre a promessa e a realidade. Mais ainda, denuncia a alteração das próprias leis que dizem o que é e como deve ser a educação no Brasil. Na concepção do autor acima referido, imaginar a educação como um dos primeiros meios de realização de mudança social tende a ser dominante, isso porque a posse e o poder separam os homens entre categorias de sujeitos socialmente desiguais.

Portanto diz ele, o exercício dessa educação consagra a desigualdade que esta deveria destruir, Brandão nos faz pensar a educação de um ponto de vista diferente quando afirma que a educação existe por toda parte e faz parte dela existir entre opostos. Coloca que o que separa os homens entre categorias de sujeitos socialmente desiguais são a posse e o poder, como também dividem

o saber entre os que sabem e os que não sabem. A partir disso surgem categorias de trabalhadores do saber e do ensino, e daí a educação aparece como sistema e como escola.

A partir das ideias expostas, Brandão nos faz pensar: que não existem liberdade nem igualdade na educação brasileira, ainda mais se tratando da educação inclusiva e que essas conversações não passam apenas de um discurso teórico, pois sabemos que os surdos na escola mostra-se em muitos aspectos excluídos por não ter aquisição da libras desde a infância e para que as relações sociais dos surdos entre surdos e ouvintes sejam estabelecidas é necessário a aquisição da linguagem, nesse caso a língua brasileira se sinais.

Outro autor que define educação como espaço amplo é Émile Durkheim (2009) sendo para ele a educação instrumento de socialização da criança, pois segundo ele a criança ao entrar na vida, não traz consigo mais do que a sua natureza de indivíduo. Sendo assim afirma que:

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social. Tem por objeto suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais que lhe exigem a sociedade política no seu conjunto e o meio ao qual se destina particularmente. **(DURKHEIM, 2009, p.53)**

Segundo o autor a educação é um fato social que varia de um grupo para outro, ainda afirma que há tantos tipos de educação como meios diferentes nessa sociedade. Para que haja educação segundo ele, é necessário que a geração adulta exerça uma ação sobre a geração mais jovem. Ou seja, para Durkheim a educação é a passagem de conhecimento, de valores de uma geração adulta para uma futura geração, assim os surdos seriam serem não habilitados a receber essa transmissão de conhecimentos da geração adulta? Portanto, são excluídos!

Já Freire (1979) aponta para a incompletude de todos nós seres humanos. A fala é apenas uma das formas de se comunicar com o mundo, segundo ele a raiz da educação é a descoberta do homem como um ser inacabado, que está em constante busca, isto é a educação é possível para o homem porque ele é inacabado isto leva a sua perfeição. Pois a educação implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O autor colocamos que, o homem deve ser

o sujeito de sua própria educação e não pode ser o objeto dela, por isso ele utiliza-se da seguinte argumentação: que ninguém educa ninguém.

De acordo com Freire (idem, p.28) “a educação tem um caráter permanente, por ser a busca permanente de si mesmo”. Ele ainda destaca que não há seres educados e não educados, estamos todos nos educando, o que existe são graus de educação, mas estes não são absolutos.

Sob a visão deste autor destaca-se que o homem é um ser de relações, pois ele está no mundo e com o mundo, isto o torna um ser capaz de relacionar-se; de projetar-se nos outros, o homem não é um homem para adaptação. A educação não é um processo de adaptação do indivíduo à sociedade, o homem deve transformar a realidade para ser mais, já que ele se identifica com a sua própria ação: objetiva o tempo, temporaliza-se, faz-se homem-história.

Para ele, uma educação que pretendesse adaptar o homem estaria matando suas possibilidades de ação, isso porque adaptar é acomodar, não transformar, a educação deve estimular a opção e afirmar o homem como homem já que em todo homem existe um ímpeto criador. Assim, a educação deve ser desinibidora e não restritiva, além disso, é necessário darmos oportunidade para que os educandos sejam eles mesmos, caso contrário domesticamos o que significa a negação da educação.

Na opinião de Freire (idem, p.32), “o educador não deve limitar o educando, porque um educador que restringe os educandos a um plano pessoal impede-os de criar, muitos acham que o aluno deve repetir o que o professor diz na classe”, isto significa tomar o sujeito como instrumento. E o desenvolvimento de uma consciência crítica que permite ao homem transformar a realidade se faz cada vez mais urgente. Por isso, o autor ressalta na medida em que os homens, dentro de uma sociedade, vão respondendo aos desafios do mundo, vão temporalizando os espaços geográficos e vão fazendo história pela sua própria atividade criadora.

A Educação Especial no País: o Bilinguismo, a Libras e o Aluno Surdo

Os surdos querem ver respeitadas suas diferenças, com o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) pela Lei 10.436 de

24/04/2002, regulamentada pelo Decreto 5.626 de 22/12/2005 como língua natural de expressão da comunidade surda, assim esses sujeitos começaram a serem visto atualmente de modo diferente por seus familiares, pela escola e pela sociedade, pois apesar de ainda não terem seus direitos respeitados completamente, mas pelo menos tem o direito garantido por Lei.

A educação de surdos no Brasil segundo Quadros, (1997), ainda é constituída pelo oralismo por apresentar resquícios de sua ideologia até os dias de hoje. Segundo a autora, apesar de não haver um estudo sobre o desempenho escolar de pessoas surdas brasileiras, os profissionais e a sociedade reconhecem as defasagens escolares que impedem o adulto surdo de competir no mercado de trabalho. Por ser ainda muito precário o ensino para os surdos Quadros (idem) aponta que nas escolas brasileiras é comum terem surdos com muitos anos de vida escolar nas séries iniciais sem uma produção escrita compatível com a série. Apesar da Libras¹ e o Português² apresentarem parâmetros comuns, são línguas diferentes, por isso a educação de surdos no Brasil de acordo com Quadros está entrando numa outra fase que caracteriza um período de transição. Ou seja, os estudos estão apontando na direção de uma proposta educacional bilíngue.

O bilingüismo como descrito por Quadros (1997) é um proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar. E os estudos têm apontado para essa proposta como sendo mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considere a língua de sinais como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita.

A preocupação atual conforme defende a autora, é respeitar a autonomia das línguas de sinais e estruturar um plano educacional que não afete a experiência psicossocial e linguística da criança surda. Pois se a língua de sinais é uma língua adquirida de forma espontânea pela pessoa surda em contato com pessoas que usam essa língua e se a língua oral é adquirida de forma sistematizada, então as pessoas surdas têm o direito de serem ensinadas na língua de sinais. A proposta bilíngue busca captar esse direito tendo a

1 Libras ou a Língua Brasileira de Sinais é a língua materna dos surdos brasileiros.

2 Língua Portuguesa segunda língua na modalidade escrita para os surdos.

criança surda brasileira o direito de ter acesso a Libras o quanto antes para acionar de forma natural a aquisição da linguagem. A criança surda até poderá vir adquirir a língua portuguesa, mas nunca de forma natural e espontânea como ocorre com a libras. Para Dorziat,

Devido às limitações no meio familiar para que esse desenvolvimento se dê naturalmente, pelo fato de a grande maioria de surdos pertencerem a famílias ouvintes, torna-se imprescindível a organização de um meio linguístico adequado. Por essa razão a escola precisa suprir essa lacuna, criando ambientes linguísticos que não se restrinjam à simples troca de informações, mas deem oportunidade para uma comunicação fluente [...] (**DORZIAT, 2011-p.27**)

Quadros (1997) aponta que se deve atentar, também, para as culturas nas quais a criança está inserida, assim como a comunidade ouvinte tem sua cultura, a comunidade surda também apresenta uma cultura própria que deve ser respeitada e cultivada. Por isso, uma proposta puramente bilíngue não é viável. Na opinião da autora, uma proposta educacional, além de ser bilíngue, deve ser bicultural para permitir o acesso rápido e natural da criança surda à comunidade ouvinte e para fazer com que ela se reconheça como parte de uma comunidade surda, só que isso somente será possível quando os educadores e surdos trabalharem juntos.

Outro ponto considerado pela autora é o aspecto psicossocial, ela diz que a criança surda irá integrar-se satisfatoriamente à comunidade ouvinte somente se tiver uma identificação bastante sólida com seu grupo. Caso contrário, a criança terá dificuldade tanto numa comunidade como na outra, apresentando limitações sociais e linguísticas algumas vezes irreversíveis. As realidades psicossocial, cultural e linguística devem ser consideradas pelos profissionais ao se propor o bilinguismo, a escola (professores, administradores e funcionários) deve estar preparada para adequar-se à realidade assumida e apresentar coerência diante do aluno e da sua família. A família deve conhecer detalhadamente a proposta para engajar-se adequadamente. Quanto aos profissionais que assumem a função de passarem as informações necessárias aos pais devem estar preparados para explicar que existe uma comunicação visual (língua de sinais) que é adequada a criança surda, e que essa língua permite a

criança surda ter um desenvolvimento da linguagem análogo ao de criança que ouvem que essa criança surda pode ver, sentir, tocar e descobrir o mundo a sua volta sem problemas.

Enfim, esses profissionais devem estar preparados para explicar aos pais que eles não estão diante de uma tragédia, mas diante de outra forma de comunicar que envolve uma cultura e uma língua visual-espacial, por isso deve-se garantir a família a oportunidade de apreender sobre a comunidade surda e a língua de sinais.

Dorziat (2011) confirma que toda proposta de inclusão de surdos é respaldada na presença de um profissional em sala de aula – o intérprete – proficiente em língua de sinais que por saber ambas as línguas, libras e portuguesa, serve de mediador entre o professor e os surdos. Sem dúvida, esse passo representou um avanço histórico na educação voltada aos surdos, uma vez que reconheceu a imensa importância da língua de sinais na vida e na constituição dessas pessoas como toda língua o é para o desenvolvimento humano.

Segundo a autora acima referida, o objetivo maior do ensino especial sempre foi à integração dos ditos deficientes na sociedade, tendo como primeiro passo a sua entrada na escola regular. Porém nota-se que nada ou quase nada tem sido feito para melhoria das escolas, as condições que a escola oferece aos que já estavam supostamente incluídos são precárias, assim se os já incluídos não veem atendidas suas necessidades educativas como esperar que haja disponibilidade dessa mesma escola em se preparar para receber os excluídos.

Os surdos sofreram as consequências de uma educação que historicamente, não se caracterizou pelo foco de ensino, mas na preocupação excessiva com o fator biológico, clínico, com foco em treinos sistemáticos de linguagem oral. Foram tomados como deficientes, cometidos equívocos gravíssimos, uma vez que esse procedimento lhes negou um dos direitos básicos da humanidade: o direito de uso de sua língua natural, a língua de sinais.

Dessa forma Dorziat (idem) certifica que é impensável a inclusão escolar de surdos que não considere a língua de sinais. No entanto, é necessário olhar de modo mais apurado sobre essas práticas, porque quando tratamos da necessidade da língua de sinais estamos nos referindo ao uso da língua como fator de desenvolvimento global dos surdos, e não como recurso acessório as práticas pedagógicas. Sendo assim, a autora diz que se tratando de inclusão a valorização

da língua de sinais para os surdos é uma questão essencial, como possibilidade de igualdade de condições de desenvolvimento entre as pessoas. Contudo para que essa prática pedagógica se dê visando a viabilizar a formação na sua globalidade, a abordagem da língua deve ser relacional, contextual e não apenas a informacional, restrita a códigos e padrões predeterminados.

A iniciativa de garantia de entrada de todas as crianças na escola é, sem dúvida, importante, porque atende ao princípio fundamental de direito de todos a educação. Entretanto, isso não basta se não houver movimentos pedagógicos que se debrucem sobre o aluno real, sobre suas formas de representação, criando espaços de diálogo entre eles. Por fim, considerar as diferenças no âmbito escolar vai além de, simplesmente, utilizar procedimentos que visam a reduzir preconceitos sociais frente às minorias, pois agir dessa forma significa continuar a centrar os questionamentos em visões relativistas do conhecimento.

Relação Professores Ouvintes e Alunos Surdos: uma parceria que precisa dar certo

O aluno com necessidades educativas precisa de uma atenção especial independente de qual necessidade ele tenha. Se referindo ao aluno com surdez não significa que o aluno é incapaz de aprender, mas que ele necessita de uma educação voltada as suas condições especiais. Conforme afirma Gesser:

[...] é necessário que nós, indivíduos de uma cultura de língua oral, entendamos que o canal comunicativo diferente (visual-gestual) que o surdo usa para se comunicar não anula a existência de uma língua tão natural, complexa e genuína como é a língua de sinais [...] (2009, p.22).

A interação entre professor e aluno contribui para o processo ensinoaprendizagem, só que no caso de professor ouvinte e aluno surdo na escola regular a relação de comunicação se torna muito difícil ou não existe por motivos básicos: o professor não sabe libras, além disso, não sabe como ensinar língua portuguesa e os demais conteúdos para os alunos surdos; e na sala de aula não tem a presença de um intérprete. Então, mesmo diante de muitas mudanças,

em meio a tanta tecnologia, tantos avanços na área da educação o aluno surdo está vivendo dentro de um novo modelo de exclusão por está inserido numa sala de aula do ensino regular com ouvintes e um professor que não consegue se comunicar com ele.

De acordo com Silva (2012,) muitas mudanças podem e devem ser feitas no cotidiano escolar, principalmente se o professor mudar sua conduta e ao invés de falar em nome do outro dizendo como dever agir, o professor deve caminhar ao lado desse aluno para que ele possa se sentir seguro o suficiente para se expor. Ainda afirma que se o aluno surdo tiver espaço para ser ouvido como outro inteiro, se tiver interlocutores, sem dúvida estaremos construindo uma escola diferente. A autora parte da premissa de que a linguagem se constitui na interação com os outros sujeitos, então não basta ensiná-la ao surdo, é necessário inseri-lo em um diálogo, para que por meio do processo de interação/interlocução se possa chegar à construção de significados.

O aluno surdo numa sala de aula do ensino regular com os demais alunos ouvintes e o professor sem preparação nenhuma para se comunicar com o aluno surdo, sem dúvida não há possibilidade de esse aluno ter um bom desenvolvimento seja linguístico, bem como social, cultural e psicossocial. Conforme explica Rangel e Stumpf (2012):

Quando o professor e o aluno utilizam a mesma língua, no caso da língua de sinais, a comunicação deixa de ser um problema. Quando ambos são surdos, os interesses e a visão de mundo passam a ser os mesmos. A fluidez de comunicação possibilita as mais variadas trocas. **(RANGEL; STUMPF, p.115)**

De acordo com Rangel e Stumpf (idem), os alunos surdos muitas vezes veem o professor ouvinte como um sujeito que não os reconhecem em sua completude, o que acontece também na sua relação com seus pais, irmãos, os adultos, quase todos ou todos os ouvintes com quem o surdo convive. Pois, quando essas pessoas não se inserem na comunidade surda ou não aprendem a língua de sinais, os surdos não podem projetar-se neles e suas expectativas de vida ficam reduzidas a espelhar-se na realidade dos surdos com quem tem oportunidade de conviver.

Nesse sentido, os professores surdos e ouvintes usuários de Libras que atuam em escolas bilíngues são, além de interlocutores que compreendem a língua dos surdos, também são considerados agentes de mudanças para seus alunos surdos, uma inspiração para realização de um futuro pleno de escolhas e promessas.

O surdo como aluno da escola especial

Atualmente é muito comum encontrar em nossas escolas “incluídos” no ensino regular alunos com necessidades educativas, dentre eles o aluno surdo. Nesse sentido, inserir o aluno surdo dentro de uma sala de aula com alunos ouvintes e tratar esse processo como inclusão seria simplesmente excluí-lo do direito de ser tratado conforme as suas necessidades. Pois, sem oferecer a esses alunos um aprendizado que seja suficiente para que eles possam participar ativamente da sociedade faz a educação deixar de ser um direito de todos e passa a ser direito apenas de alguns.

Segundo a perspectiva de Gesser (2009), para se integrar na sociedade ouvinte não é necessário o surdo ser oralizado. Devido à crença de que era necessário a oralização dos surdos para inserção na sociedade, a oralização deixou marcas profundas na vida da maioria dos surdos, a busca desenfreada pela recuperação da audição e promoção do desenvolvimento da fala vocalizada pelos surdos são objetos que se traduzem em vários sentimentos: desejo, dor, privação, aprovação, opressão, discriminação e frustração. Isso aponta para mais um processo de diferenciação e exclusão dos sujeitos surdos.

Na educação de surdos, soma-se ainda a imposição de formas de aprender baseadas na cultura oral, na perspectiva do professor ouvinte, tendo como inibidor o fato de professor e aluno não compartilharem da mesma língua. (GIORDANI, 2012, p.143)

Segundo afirma Gesser (idem), a imposição da língua portuguesa a todo custo na escolarização dos surdos tem vários significados, sendo o mais grave deles a negação da língua de sinais na alfabetização. O uso da língua de sinais não atrapalha a aprendizagem da língua oral, mas a falta de interesse dos surdos na aprendizagem da

língua majoritária oral está relacionada aos castigos e punições que a história da educação dos surdos se encarrega de narrar.

Na visão da autora, o surdo não “sobrevive” se lhe for tirado o direito de usar sua língua primeira (Libras) em seus ambientes de convívio sócia, ou seja, é sem a língua de sinais que o surdo não sobrevive na sociedade majoritária ouvinte. Pois, é com e através dela que lhe é garantida a construção de conhecimento de mundo e, sobretudo, a constituição e o fortalecimento da identidade cultural surda. Não é a surdez que compromete o desenvolvimento do surdo, e sim a falta de acesso a uma língua, a ausência dela tem consequências gravíssimas: tornar o indivíduo solitário, além de comprometer o desenvolvimento de suas capacidades mentais.

Para a autora, a surdez é vista negativamente pela sociedade porque o discurso médico tem mais força e prestígio do que o discurso da diversidade, do reconhecimento linguístico e cultural das minorias surdas. A surdez é construída na perspectiva do déficit, da falta, da anormalidade.

O “normal” é ouvir, o que diverge desse padrão deve ser corrigido, “normalizado”. Nesse processo normalizador, abre-se espaços para estigmatização e para a construção de preconceitos sociais. E, com um discurso tão forte e tão reforçado pela grade maioria, fica difícil pensar a surdez como diferença. (GESSER, 2004, p. 67).

No que se refere ao tratamento a pessoa surda a diferença de tratamento não acontece somente na escola ou fora dela, o isolamento do surdo pela falta de comunicação se inicia em casa no ambiente familiar. Pois como afirma Strobel (2008, p.49), o nascimento de uma criança surda é um acontecimento natural para a maioria das famílias surdas, porque o povo surdo não vê esta criança como um “problema social” como ocorre com a maioria das famílias ouvintes.

De acordo com Strobel (2008), os pais surdos contribuem para o “mundo surdo”, só que ao levarem seus filhos surdos aos médicos e profissionais da área os mesmos aconselham a não usarem a língua de sinais, alegando que isto provocaria atraso na aquisição da língua portuguesa, então esses profissionais incentivam, encorajam esses pais a colocarem aparelhos nos seus filhos argumentando que ouvir som e aprender a falar é melhor do que nada. Mas, os surdos

sem acesso a língua de sinais ficam impedidos de se comunicarem e as suas escolhas ficam por conta dos ouvintes, assim são estigmatizados como incapazes de aprender ficando excluídos do meio social.

A respeito desse tema, observamos os estudos do autor Erving Goffman (2008) que traz o conceito de *estigma* como um termo criado pelos gregos para se referirem a sinais corporais ou físicos com os quais procuravam evidenciar alguma coisa, pejorativamente, reconhecida na sociedade. O estigmatizado é uma pessoa marcada, poluída que devia ser evitada, principalmente em lugares públicos. Segundo ele, se tratando de grupos minoritários a questão central referente a esses grupos é o seu lugar na estrutura social. Logo, diz o referido autor:

Um estigma é, então, na realidade, um tipo especial de relação entre atributo e estereótipo, embora eu proponha a modificação desse conceito, em parte porque há importantes atributos que em quase toda a nossa sociedade levam ao descrédito. (GOFFMAN, 2008, p. 13)

Na teoria do Goffman, o estigma assume duas perspectivas: aquela que o estigmatizado assume diretamente a característica distintiva, evidenciada pelas marcas corporais, psicológicas ou étnicas; e aquela que não é percebida pelos presentes, mas, igualmente à primeira, também põe o estigmatizado em descrédito, desacreditável para a si e para a sociedade.

No caso aqui estudado o estigma é gerado pela desinformação e pelo preconceito, os familiares dos surdos muitas vezes por falta de conhecimento privam o direito deles a língua de sinais, como descrito por Strobel (2008, p.51), com famílias ouvintes o problema encontrado para esses sujeitos surdos é a carência de diálogo, entendimento e da falta de noção do que é a cultura surda. De acordo com a autora, em famílias ouvintes as crianças surdas apenas observam as conversas e discussões que não são direcionadas a elas, neste caso conforme a autora ocorre o isolamento das crianças surdas dentro da própria casa devido às barreiras de comunicação.

Para as crianças que nasce em famílias surdas, segundo Strobel (2008, p.52) existe uma troca de saberes e da aceitação da identidade surda porque essas crianças passam pelo processo natural de transmissão da cultura surda com comportamento próprios deles. A

autora alega que muitas vezes nestas famílias as crianças surdas não se acham diferentes do resto do mundo, pois elas creem que os sujeitos ouvintes é que são estranhos esquisitos ou diferentes. A maioria das crianças surdas de pais surdos, geralmente se desenvolve melhor do que as de pais ouvintes, pelo fato de terem a cultura respeitada no ambiente familiar.

Assim, a surdez é historicamente e socialmente um problema para o ouvinte. Ela em nada afeta a vida dos surdos, o problema começa a existir quando queremos tornálos ouvintes e falantes de uma língua oral. Além disso, destaca-se a questão do preconceito social como ciclo vicioso que está e sempre esteve presente na vida da humanidade. As sociedades, as instituições, as pessoas constroem estruturas e discursos para a manutenção e disseminação do preconceito quando apregoam as representações da “normalidade”. Dessa maneira pode-se dizer que as mudanças, em se tratando de minorias, não são rápidas ou radicais. Em todas as esferas sociais, há níveis de preconceitos, as mudanças passam pelo reconhecimento da surdez como diferença, e, por sua vez, vão além de “uma aceitação formal” ou de uma autorização para que os surdos sejam diferentes. Isso vale para todas as diferenças: trata-se de entendê-las como um reconhecimento político.

É comum ouvirmos as pessoas falarem que o surdo é muito irritado, agressivo, nervoso e débil mental. Trata-se, portanto, de estereótipos construídos com base em paradigmas inapropriados, criados por aqueles que insistem em educar os surdos através da linguagem oral, uma língua totalmente alheia a sua forma visual de perceber e de se expressar no mundo. Por isso, quando os surdos são abordados e educados através da língua de sinais, nenhum desses “problemas” de ordem social se apresenta.

Entre os desafios enfrentados pelos surdos, há um sentimento de mudança pairando no ar, além de afirmar que vivemos um momento profícuo e ímpar, já que muitas conquistas foram alcançadas, como: a oficialização da LIBRAS, o direito do surdo de ter um intérprete, a obrigatoriedade de formação nas áreas de licenciaturas, a inclusão de libras em alguns currículos. Sem dúvida o momento é do surdo e para o surdo.

Mas nas ondas das boas novas, segundo ela também se infiltram as velhas práticas e os velhos discursos. De acordo com Gesser (2009), estamos vivendo um processo de transições, adaptações

e reformulações, só que muitos discursos podem ser encobertos e mascarados em prol de interesses individuais. A autora coloca-nos que há uma enorme distancia entre o dizer e o fazer, isso porque por tanto tempo se fala nas implicações positivas do uso da língua de sinais na escolarização do surdo e, ainda assim, há resistências quanto a essa questão seja por falta de espaços, oportunidades e apoio para os educadores ouvintes se aperfeiçoarem na sua proficiência linguística, ora por se perpetuarem visões preconceituosas sobre a língua e posturas na relação com os surdos.

Conforme ressalta os descompassos entre os discursos teóricos e a atuação de profissionais na prática cotidiana por estudos aqui demonstrados, muitos estão amarrados a crenças que ainda impedem os reais avanços. O momento atual é muito positivo, instaurado por meios de lutas históricas e persistentes de todos aqueles que acreditam que há outras formas de narrar os surdos, a surdez e a língua de sinais. Os surdos são sujeitos diferentes dos ouvintes, mas que essa diferença não os impende de lutar e conquistar os seus objetivos. As dificuldades que eles enfrentam para se integrar na sociedade são por causa da maneira que a sociedade ver os surdos, por isso surge preconceitos por parte dos ouvintes criando estereótipos considerando esses sujeitos incapacitados para as funções sociais pelo fato de não ouvir.

A implantação da Escola Bilíngue no município de Sumé/PB trouxe a esses surdos a visibilidade da identidade própria, com isso tanto os seus familiares quanto a sociedade reconheceram as características da comunidade surda, reconhecendo a capacidade desses sujeitos que não se diferenciam dos ouvintes, só que a capacidade desses sujeitos não é revelada porque a sociedade impede achando que eles são incapazes, por isso esses sujeitos são marginalizados ou estigmatizados.

Pode-se observar que foi dado o primeiro passo no que se refere à educação de alunos surdos, mesmo sabendo que esse passo não é suficiente para se dizer que temos uma educação de qualidade para nossos alunos surdos, mas representa uma afirmação dos direitos desses sujeitos a uma língua. Pois, por meio da Libras o surdo tem acesso à cultura, ao conhecimento, à integração social e evolui a linguagem e as possibilidades cognitivas.

Os surdos ainda são visto pela sociedade como um ser anormal, incapaz que necessita de tratamento para poder se integrar

socialmente. Mas, estamos nos referindo ao surdo como um ser social, que apesar de suas limitações faz parte da mesma sociedade que os ouvintes, pois mesmo fazendo parte da comunidade minoritária, possuem identidade própria, uma cultura, uma língua diferente dos demais – ouvinte – que também tem outra identidade, outra língua ou outra cultura.

Considerações Finais

Os estudos comprovam que a educação bilíngüe para alunos surdos seria ideal, para o seu desenvolvimento lingüístico. A pesquisa a cerca da educação e socialização dos alunos que estudam na Escola bilíngüe em Sumé/PB, nos possibilitou perceber o quanto é importante a educação especial na vida desses sujeitos, a escola lhes dar certa visibilidade social, mas é lamentável perceber que a marca da estigmatização permanece, porque a forma que esses sujeitos são visualizados pela escola e sociedade é sujeito incapaz.

Por fim, podemos afirmar a partir desse estudo que o surdo é triplamente excluído por não ser aceito pela família, escola e sociedade, o contrário seria a tríade para o surdo desenvolver suas habilidades lingüísticas com eficiência e naturalidade. Devemos compreender que o aluno diferente deve ser tratado diferente, mas com o objetivo de inclusão.

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 2007.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. 1ª ed. Lisboa – Portugal: Gráfica do Coimbra, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Tradução de GADOTTI, Moacir; MARTIM, Lillian Lopes. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GIORDANI, Liliane Ferrari. **Encontros e desencontros da língua escrita**. IN: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulália. (org.). Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos. Porto Alegre: Mediação, 2012.

GESSER, Audrei. **Libras? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Tradução de Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de Surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

RANGEL, Gisele Maciel Monteiro; STUMPF, Marianne Rossi. **A pedagogia da diferença para o surdo**. IN: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulália. (org.). Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos. Porto Alegre: Mediação, 2012.

SILVA, Ângela Carranchoda. **A representação social da surdez: entre o mundo acadêmico e escolar**. IN: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulália. (org.). Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos. Porto Alegre: Mediação, 2012.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

LEITURA E ESCRITA NA SALA DE AULA: UMA REFLEXÃO SOBRE AS RASURAS EM MANUSCRITOS ESCOLARES

*Laudicéa Maria de Souza
Adna de Almeida Lopes*

Resumo

Este trabalho tem como objetivo apresentar uma reflexão sobre a aprendizagem da língua escrita e as rasuras em manuscritos escolares de crianças do 3º ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal de Maceió. Para tanto, foram analisadas duas produções escritas, através das quais se buscou evidenciar os aspectos linguísticos expressos nos textos e as marcas de rasuramento. Como aporte teórico utilizou-se dos estudos de Gresillon (2007) sobre a crítica genética, de Calil (2008) e Willemart (1999) sobre manuscritos literários, manuscrito escolar e rasura; bem como as considerações de Morais (2012), Fayol (2014), Ferreiro (1993) e Soares (2003) sobre o processo de alfabetização e de Lemos (2006) e Figueira (1994) sobre a aquisição da linguagem. Os dados mostram que as rasuras podem indicar a posição que a criança ocupa com relação a sua inscrição no funcionamento da língua e podem expressar as tensões vividas pelo autor no processo de textualização.

Palavras-chave: Leitura; Escrita; Rasura; Texto; Alfabetização.

1 Introdução

O ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita são considerados o foco principal do trabalho pedagógico nos três primeiros anos do ensino fundamental, uma vez que esse período escolar corresponde à etapa de alfabetização, momento em que as crianças estão se apropriando do sistema de escrita alfabética – SEA e estão sendo iniciadas no processo de produção de textos escritos.

Dessa forma, as práticas de leitura e escrita desenvolvidas nas salas de aula do 1º ao 3º ano do ensino fundamental deverão constituir-se em momentos de reflexão sobre as características do nosso sistema de escrita, a fim de que as crianças compreendam o seu funcionamento e possam ler com autonomia; em momentos de leitura dos mais diferentes gêneros textuais que circulam socialmente e em momentos de escrita, nos quais o professor possa proporcionar reflexões sobre aspectos discursivos e formais dos textos e ensinar procedimentos utilizados pelos escritores experientes. Dentre esses procedimentos podemos destacar o movimento de revisão de textos, através do qual o autor poderá realizar operações de adição, substituição, deslocamento e supressão, deixando em seu texto marcas de rasuramento que, por sua vez, se constituem em indícios do percurso do autor.

2 O ensino e a aprendizagem da língua escrita

Do ponto de vista linguístico, pode-se afirmar que a aprendizagem da leitura e da escrita é um processo que tem início com o estabelecimento de relações entre grafemas e fonemas e vai, progressivamente, dominando as regularidades e irregularidades da língua (SOARES, 2003).

Segundo Ferreiro (1993), para que o aprendiz possa compreender o sistema de escrita alfabética e tornar-se alfabetizado, precisa descobrir “o que a escrita representa e como a representa”. De acordo com o estágio de aquisição da escrita no qual as crianças se encontram é que elas apresentam respostas a cada uma dessas perguntas. Inicialmente as crianças não sabem que as letras representam a pauta sonora das palavras e, mesmo quando fazem essa descoberta, não significa que já tenham compreendido como ocorre

esse registro, do mesmo modo como compreendem as pessoas alfabetizadas. Para que a criança avance em direção à compreensão desse sistema é necessário a intervenção de um ensino intencional e sistemático. Com relação a esse aspecto Morais faz a seguinte observação:

felizmente, parece desenhar-se no horizonte um enfraquecimento das apostas de um aprendizado 'espontâneo' da escrita alfabética, próprias dos que se preocupavam apenas em letrar nossos alfabetizandos. Finalmente, rumamos em direção ao tratamento do SEA como um objeto de conhecimento que merece ensino planejado e intencionalmente distribuído nos primeiros anos do currículo escolar. Para tornar essa proposta realidade, precisamos refinar nossas metodologias de ensino e alfabetização. (MORAIS, 2012, p. 128).

Esse mesmo autor, ampliando a discussão sobre o sistema de escrita alfabética, estabelece relação entre o desenvolvimento da consciência fonológica e o processo de alfabetização, mostrando que há uma série de operações "metafônicas" que podem ser desenvolvidas pelo alfabetizando, tais como: pronunciar palavras, separando-as de acordo com a quantidade de emissões sonoras; juntar partes de palavras escutadas separadamente; contar partes de palavras; comparar palavras tendo como referência o tamanho e identificar semelhanças sonoras entre partes das palavras. Segundo esse estudioso, essas operações podem contribuir para o desenvolvimento de algumas habilidades necessárias ao avanço do aprendiz com relação ao sistema de escrita alfabética, uma vez que, para atingir uma hipótese silábica, o alfabetizando precisa ser capaz de analisar a quantidade de sílabas orais das palavras, e para prosseguir avançando em direção ao nível alfabético, necessita continuar fazendo análise da pauta sonora e identificando os sons e as letras que deverão ser usadas para registrá-los.

Segundo Fayol (2014) há alguns fatores que podem interferir no processo de alfabetização de uma criança. São eles: o sistema linguístico, o indivíduo e suas capacidades e as diferentes formas de intervenção que ocorrem através do ensino sistemático. Isso significa que, além das questões relacionadas à língua, como o conhecimento das letras, a relação som e grafia; há que se considerar também a

singularidade de cada aprendiz, o seu ritmo e condições de aprendizagem; bem como a organização do ensino do sistema de escrita de forma intencional e sistemática, enfocando palavras e suas unidades menores e atentando para as intervenções que precisam ser realizadas durante o processo, a fim de que todos possam chegar ao final com as aprendizagens esperadas efetivadas. Vejamos o que diz Morais (Ibid., p. 122) sobre essa questão: "(...) pensamos que a cada dia, de segunda a sexta-feira, nas salas de aula dos anos de alfabetização, é necessário que os alunos tenham atividades de reflexão sobre palavras voltadas ao aprendizado do SEA(...)" . Compreende-se que para o aprendiz se apropriar da escrita alfabética é necessário um ensino focado no significante, ou seja, é preciso que as atenções se voltem para a sequência de letras da palavra escrita e a sequência de sons que pronunciamos na leitura oral da palavra, é necessário fazer análise das partes sonoras e gráficas das palavras.

3 A crítica genética: manuscritos literários e manuscrito escolar

A crítica genética tem como objeto de estudo os manuscritos literários, ou seja, as diferentes versões que antecedem uma obra até a sua publicação, material que pode ser revelador do movimento que envolve o processo de escrita e das tensões vividas pelo autor no momento em que registra suas ideias no papel/suporte. Esse estudo se faz possível através da análise cuidadosa e minuciosa dos rascunhos com a intenção de elucidar os indícios deixados no percurso do autor. Essa forma de olhar para a escrita implica em preferências

(...) da produção sobre o produto, da escritura sobre o escrito, da textualização sobre o texto, do múltiplo sobre o único, do possível sobre o finito, do virtual sobre o *nevarietur*, do dinâmico sobre o estático, da operação sobre o *opus*, da gênese sobre a estrutura, da enunciação sobre o enunciado, da força da escrita sobre a forma do impresso. (GRESILLON, 2007, p.19).

Na crítica genética o olhar do pesquisador é deslocado do produto para o processo, uma vez que a sua intencionalidade é

compreender a gênese do texto através da análise das operações materializadas em seus rascunhos.

Do trabalho fixo, isolado e, frequentemente distanciados da mão que escreve, ele [o geneticista] remonta às operações sistemáticas da escritura – escrever, acrescentar, suprimir, substituir, permutar – pelas quais identifica os fenômenos percebidos. A partir dessas redes de operações, ele forma conjecturas sobre as atividades mentais subjacentes. Ele constrói, e é nesse ponto que se encontra sua segunda tarefa, hipóteses sobre os caminhos percorridos pela escritura e sobre suas significações possíveis desse processo de criação (...) (Ibid., p. 29 e 30).

Esse deslocamento do olhar do pesquisador do texto “pronto”, “acabado” para o processo de textualização, buscando evidências do movimento e das tensões vividas pelo autor, pode contribuir para desmitificar a ideia que se tem sobre autoria, ou seja, de que o escritor nasce pronto e que a obra é resultado de uma inspiração, que os textos são escritos em uma única versão sem passar por operações de reelaboração. Enfim, esses estudos podem nos ajudar compreender o que vem a ser o processo de escrever.

Tomando como base os estudos de Gresillon, Calil (2008) define manuscrito escolar como toda produção escrita pelo aluno, seja ela realizada à mão ou no computador, que tem a escola como pano de fundo. É tudo o que se produz na condição de aluno, não importando a qual componente curricular o texto se propõe a atender e nem o gênero textual escolhido.

Dessa forma, o conjunto de atividades (escrita de relatórios, contos, poemas, receitas, fábulas, listas, bilhetes, questionários, dentre outros gêneros de textos) realizadas por alunos, sejam nos livros didáticos ou nas mais diferentes situações escolares constitui o que é denominado manuscrito escolar.

Calil destaca ainda que nas situações de escrita demandadas pela escola, os motivos que mobilizam os alunos são diferentes daqueles que mobilizam os autores dos manuscritos literários. Na escola, geralmente, o aluno escreve atendendo a uma solicitação do professor, com um tempo determinado para iniciar e concluir a produção e sabendo que a sua escrita será submetida a uma avaliação.

Considerar as especificidades da escrita produzida no âmbito escolar é importante para que não se busque atribuir o mesmo estatuto a manuscritos produzidos em contextos muito diferentes e por autores com formação cultural e competências linguísticas muito distantes. O aluno, enquanto escritor iniciante, ainda não desenvolveu as competências necessárias ao escritor para escrever um bom texto e ainda tem um longo caminho a percorrer, enquanto que o escritor experiente já apresenta certas habilidades na sua relação com o texto escrito.

4 A rasura

O termo *rasura* é usado nesse trabalho para se referir às marcas deixadas nos textos pelo autor (traços, palavras e letras subscritas), através da qual se pode observar que houve a intenção de apagar, acrescentar, deslocar, eliminar, esconder letras, palavras, expressões, orações ou até parágrafos inteiros na produção escrita.

Para Willemart (1999) é possível interpretar as rasuras presentes nos manuscritos para além das operações epilinguísticas e de metalinguagem realizadas por seus autores durante a escritura dos textos.

A rasura não se define simplesmente em um risco que corrige um erro de ortografia ou de sintaxe, que melhora um estilo ou elimina uma informação; (...) a rasura, qualquer que seja, pára o movimento do pensamento e da escritura e abre um mundo ao escritor. (Ibid., p. 173).

Olhar para a rasura nessa perspectiva, exige do pesquisador interpretar o silêncio que a acompanha. Caberia então perguntarmos: O que estaria mobilizando o escritor que o levaria a parar o movimento do pensamento durante o ato da escrita? Para onde ele é “arrastado” durante o silêncio que segue a rasura?

A atividade escrita pode ser considerada como uma das manifestações através das quais o conteúdo do inconsciente pode vir a ser revelado. As operações linguísticas de acréscimos, apagamentos, substituições e deslocamentos e todas as marcas deixadas nos manuscritos dos autores funcionam como portas de entrada para que o pesquisador “mergulhe” no universo do autor, procurando compreendê-lo e interpretá-lo.

5 Manuscrito escolar e rasura

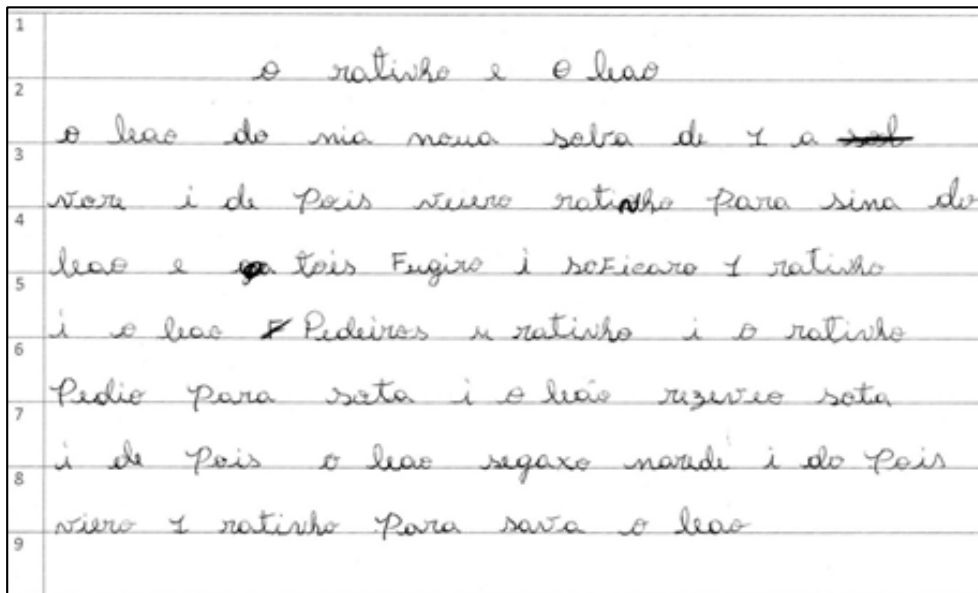
O *corpus* deste trabalho é constituído por dois textos produzidos por alunos do 3º ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal de Maceió. Trata-se da reescrita da fábula “O leão e o ratinho”¹. A coleta de dados foi encaminhada da seguinte forma:

- a) Leitura do título do texto seguida de perguntas relacionadas ao título (Vocês conhecem alguma história com esse título? O que imaginam que irá acontecer na história?). Com esses questionamentos, tinha-se a intenção de deixar os alunos curiosos sobre o que iria acontecer na narrativa e envolvê-los na atividade;
- b) Leitura do texto seguida de comentários a respeito da história;
- c) Segunda leitura do texto;
- d) Reconto coletivo. Nesse momento observou-se que uma boa parte das crianças apresentou dificuldade para lembrar alguns trechos e a sequência da fábula.
- e) Terceira leitura: os alunos foram orientados a prestar muita atenção aos detalhes da fábula porque depois seriam solicitados a reescrever o texto.
- f) Reescrita do texto individualmente: enquanto escreviam, alguns alunos solicitaram ajuda porque não conseguiam lembrar alguns trechos ou porque não sabiam quais letras usar para grafar as palavras. A orientação que receberam foi que tentassem lembrar o que aconteceu na história após o trecho em que haviam interrompido a escrita e que escrevessem com as letras que sabiam, ou seja, do “jeito deles”. Os alunos também foram orientados a cortar com um traço

1 Transcrição da fábula de Esopo “O leão e o ratinho” lida para os alunos no momento da sondagem: “Um leão, cansado de tanto caçar, dormia espichado à sombra de uma boa árvore./ Vieram uns ratinhos passear em cima dele e ele acordou./ Todos conseguiram fugir, menos um, que o leão prendeu embaixo da pata./ Tanto o ratinho pediu e implorou que o leão desistiu de esmagá-lo e deixou que fosse embora./ Algum tempo depois, o leão ficou preso na rede de uns caçadores./ Não conseguia se soltar, e fazia a floresta inteira tremer com seus urros de raiva./ Nisso, apareceu o ratinho. Com seus dentes afiados, roeu as cordas e soltou o leão./ Moral: Uma boa ação ganha outra.”

no sentido horizontal as palavras ou expressões que grafassem “erradas” ou que quisessem substituir ou retirar.

Texto 1



Antes de expor nossas reflexões acerca do texto da criança, faremos uma breve apresentação do conceito de alfabetização que estamos considerando aqui neste trabalho. O termo alfabetização, em seu sentido específico, refere-se ao processo de compreensão do sistema de escrita alfabética e ao desenvolvimento das habilidades de ler e escrever. Para Soares (2003) alfabetizar é proporcionar ao indivíduo as condições para que ele seja capaz de ler e escrever. Segundo essa estudiosa “(...) etimologicamente o termo alfabetização não ultrapassa o significado de ‘levar à aquisição do alfabeto’” (Ibid., p. 15). Considerar esse conceito significa respeitar as especificidades da aquisição do código escrito.

Levando em consideração o conceito de alfabetização apresentado por Soares, pode-se afirmar que não há dúvidas quanto ao fato de a autora do texto acima se encontrar alfabetizada, uma vez que já demonstra ter compreendido o funcionamento do sistema de escrita alfabética, sendo capaz de grafar palavras de acordo com os princípios desse sistema e de produzir texto mesmo que ainda apresente questões ortográficas. Além das capacidades

já mencionadas, pode se observar também que a aluna consegue recuperar a sequência dos fatos narrados na fábula, produzindo um texto coerente e coeso, embora não apresente diversidade no uso dos recursos coesivos.

Outro aspecto que pode ser observado são as marcas de rasuramento que aparecem nas quatro primeiras linhas do texto. O que dizer dessas rasuras? Na linha 2 do texto da criança, há o registro da primeira rasura, quando ela escreve “sob” e risca, escrevendo logo em seguida “vore”, dando continuidade à escrita da palavra árvore. Trata-se de uma rasura linear, imediatamente visível que pode ter emergido em função da palavra “soba” (sombra) escrita anteriormente. É possível afirmar que após grafar “soba” o significante dessa palavra tenha ecoado e induzido a aluna a escrevê-la de novo, mas, ao se dar conta disso, ela interrompe a escrita, elimina a palavra já iniciada, substituindo-a por outra.

A partir das marcas de rasuramento abre-se a possibilidade de tentar compreender o movimento que ocorre no pensamento do autor durante o processo de escritura. Esse movimento não linear indica o modo como a criança está inscrita no funcionamento da língua. A autora do texto em discussão demonstra que se encontra na terceira posição, defendida por Lemos (2006). Para essa estudiosa as mudanças observadas na fala da criança são decorrentes da captura desta pela linguagem através de um movimento em que a língua é significada pelo outro através da interpretação das falas da criança e pelo próprio funcionamento da língua.

Assim, a autora destaca três posições relacionadas às mudanças que ocorrem na trajetória da criança enquanto sujeito falante. Na primeira posição a fala da criança é dependente da fala do outro; na segunda posição há o distanciamento da fala do outro e a criança apresenta “erros” que funcionam como evidências de uma reorganização da sua própria fala. Outra característica importante é a ausência de escuta à correção de sua fala pelo outro, ocorrendo, então, a dominância do funcionamento da língua e; na terceira posição, têm-se uma criança dividida entre “aquele que fala e aquele que escuta sua própria fala, sendo capaz de retomá-la, reformulá-la e reconhecer a diferença entre sua fala e a fala do outro” (Ibid., p. 99).

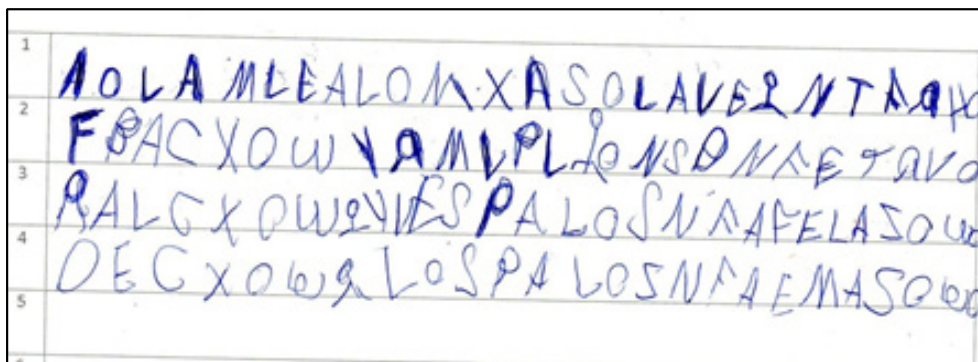
A segunda rasura produzida pela criança (linha 3) é uma rasura ortográfica, através da qual a autora do texto substitui a letra “o” por

“nho”, indicando que houve um movimento de retorno ao escrito e uma escuta que pode ter ocorrido a partir das reflexões realizadas pela professora sobre a escrita de palavras com nh e à entrada da criança no funcionamento da língua, como preconiza Lemos. Há ainda mais duas ocorrências de rasuras no texto da estudante que se encontram nas linhas 4 e 5. Na linha 4 ela grafa a sílaba “ga”, eliminando-a logo em seguida e substituindo por “tois” (para dois ou todos) e, na linha 5, escreve a letra “F” e risca-a, dando prosseguimento ao texto com a palavra “Pedeiros” (para prenderam). São rasuras muito difíceis de interpretar, uma vez que não se pode afirmar qual a relação existente entre o elemento que foi eliminado e o que vem antes e depois, sem que se tenha perguntado à autora do texto o porquê da substituição. É importante frisar que a resposta da criança a esse questionamento seria apenas uma das possibilidades, pois ela poderia não ter a consciência do que ocorreu em seu pensamento no exato momento em que realizou a operação de substituição. Podemos considerar a possibilidade de ser um erro enigmático porque pode ter emergido na escrita da aluna como palavras sem sentido dentro do contexto e isso pode ter provocado um estranhamento, levando-a a eliminá-las. Mas não se pode afirmar com certeza, uma vez que as palavras rasuradas foram iniciadas mas não foram concluídas, de modo que não há como saber o que se pretendia escrever.

Figueira (2012) discute o “erro” na fala de crianças, procurando esclarecer a distinção entre dois tipos de ocorrência: “erro reorganizacional” e “enigma”, conduzindo-nos a uma compreensão do quanto os dois estão imbricados no processo de aquisição da linguagem. Esclarece que “erro reorganizacional” refere-se às ocorrências que indicam tentativas de sistematização da estrutura da língua, ou seja, a criança apresenta “erros” que funcionam como evidência de sua entrada no funcionamento da linguagem. Esses “erros” são frutos de generalizações das regras e são considerados previsíveis, uma vez que são formulados com base em modelos existentes e autorizados pela gramática da língua. Já o erro enigmático são aqueles presentes em episódios de falas nas quais são introduzidos elementos que provocam estranhamento e escapam ao sentido, mas que convocam uma interpretação. Nesse tipo de erro encontramos enunciados tais como: “Eu vou sair você do berço” e “Eu vou morrer essa planta”. Produções desse tipo nos remetem à cadeia latente presente na

elaboração de todos os enunciados. Para a autora essas ocorrências “São exemplos em que há um cruzamento imprevisível entre o estável e o não estável, o simétrico e o não-simetrizável. Neles o que estaria em jogo seria a língua enquanto portadora de um caráter equivocizante” (ibid., p. 146).

Texto 2



Pela escrita apresentada na produção acima, é possível afirmar que se trata de uma criança ainda não alfabetizada, mesmo estando no terceiro ano do ensino fundamental. Dentre os conhecimentos sobre a escrita que uma criança nesse estágio pode apresentar, observa-se que o autor do texto demonstra ter compreendido que se escreve com letras, pois, não usa outros símbolos para grafar as palavras e também considera a hipótese da variedade de letras, pois apresenta um repertório bem diversificado. Essas hipóteses apresentadas pela criança através de sua escrita constituem-se em conhecimentos importantes para a compreensão do funcionamento do nosso sistema de escrita, mas é inegável o reconhecimento de que ainda há um caminho a percorrer até que ela possa ler e escrever convencionalmente com autonomia. Como afirma Fayol

Nas línguas alfabéticas, a etapa crucial da aprendizagem da escrita reside na descoberta de que as sequências de letras (e de grafemas) mantêm correspondências regulares – às vezes complexas – com as sequências sonoras (de fonemas), o que corresponde ao princípio alfabético. (FAYOL, 2014, p. 50 e 51)

Enfatizamos aqui a importância do ensino intencional e sistemático do SEA, com ênfase na análise das partes sonoras das palavras, estabelecendo relação com os grafemas, uma vez que a criança demonstra que já descobriu o que a escrita representa, mas ainda precisa descobrir de que forma ela é representada (FERREIRO: 1993).

Ao longo dos anos letivos do ciclo inicial de alfabetização, o casamento de atividades com textos e atividades com palavras, isto é, voltadas ao domínio específico da escrita alfabética, vai assumir variações quanto ao que precisa ser enfatizado, sempre levando em conta o que os alunos já conseguiram aprender. (MORAIS, 2012, p. 124).

Embora a criança ainda não apresente uma escrita alfabética e não seja possível decodificar o seu texto, as marcas de rasuramento que se fazem presentes denunciam as tensões do *scriptor* inerentes à atividade de escrever. Pode-se observar que, das vinte e seis letras grafadas na primeira linha do texto, dezoito apresentam rasuras. Na segunda linha são vinte e cinco letras registradas, sendo onze com rasuras. Na terceira, há apenas duas ocorrências dentre as vinte e oito letras grafadas. Observando o tipo de rasura produzida pelo estudante, parece legítimo afirmar que não há a intenção de acrescentar algo ao já escrito, de descartar, substituir ou deslocar porções do texto, uma vez que o movimento de rasuramento consiste em cobrir as letras já traçadas, sem, contudo, alterar o “conteúdo do texto”. Que tensões estariam mobilizando esse aluno a produzir esse tipo de rasura enquanto escreve? Seria essa tensão provocada pela difícil tarefa de ter que reescrever um texto sem ainda estar alfabetizado?

6 Considerações finais

Pode-se afirmar que o grande propósito do ensino da leitura e da escrita é o de contribuir para que todos os estudantes tornem-se participantes das práticas sociais de escrita. Ensinar a ler e a escrever é um desafio que transcende a alfabetização em sentido estrito, pois, para poder compreender um texto e comunicar-se através da escrita, é necessário ir além das habilidades de codificação e decodificação; é preciso apreender os significados das mensagens

escritas, ativando seus conhecimentos de mundo, linguísticos e textuais; estabelecer relações entre partes do texto; identificar assunto e finalidade do texto, seu contexto de produção e circulação; posicionar-se frente às palavras do autor, dentre outras habilidades.

Porém é importante salientar que o trabalho de apropriação do sistema de escrita é um dos eixos mais relevantes na etapa de alfabetização e que a aquisição da escrita exige um ensino específico focado na relação entre fonema e grafema. Por isso é muito importante o estabelecimento de metas ou expectativas de aprendizagem para cada ano do ciclo de alfabetização, bem como o ensino sistemático do SEA, a fim de que, ao final do terceiro ano, os estudantes consigam ler e compreender pequenos textos com autonomia.

Com relação à produção de textos escritos, pode-se destacar a importância da imersão das crianças no universo da literatura, proporcionando-lhes o contato com os diversos gêneros textuais das diferentes esferas de comunicação, pois é através da leitura e da escuta de bons textos que elas terão acesso a toda riqueza e complexidade da língua escrita.

Outra questão importante com relação à produção de textos na escola, diz respeito aos procedimentos de revisão que podem ser ensinados aos estudantes para que eles possam utilizá-los, tanto durante o momento em que registra as ideias no papel, quanto após a escrita do texto. Tradicionalmente, as práticas de produção escrita na escola não levam em consideração que um texto até ficar “pronto” passa por reelaborações e não incentiva os estudantes a revisarem o que escreveram, de modo que, a primeira versão do texto já é o produto final. Em função disso, as rasuras costumam ser vistas como sujeiras que comprometem a estética e, por isso, devem ser evitadas.

Os estudos sobre a crítica genética muito têm a contribuir com as práticas de produção escrita em contexto escolar, uma vez que, ao se voltarem os olhares para as versões que antecedem o texto final da obra de um escritor consagrado, podem-se visualizar nos textos as marcas de refacção que expressam os movimentos do autor na procura pela palavra adequada ao que se pretendia comunicar. O conjunto de manuscritos literários revela o trabalho do escritor em seu processo de textualização e isso rompe com a ideia de que a escrita do texto é fruto de inspiração e de que não há movimentos

de idas e vindas durante o processo de escrever. E como questiona Gresillon

Por acaso, nunca se pensou em mostrar aos alunos de escola primária com grandes dificuldades para dominar os movimentos físicos forçados da escrita manuscrita e que, um pouco mais tarde, devem aprender a redigir, por acaso nunca pensamos em mostrar-lhes a energia gasta pelos escritores sobre suas folhas de rascunhos? (op. cit., p. 35)

Inserir os alunos nas práticas de produção escrita, considerando os procedimentos de revisão não seria uma estratégia interessante a ser adotada pela escola?

Referências

CALIL, Eduardo. **Escutar o Invisível**: escritura & poema na sala de aula. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008.

FAYOL, Michel. **Aquisição da escrita**; trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 1993.

FIGUEIRA, Rosa Attié. Erro e enigma na Aquisição da Linguagem. In: CARVALHO, Carlos. **Poesia e prosa**. Porto Alegre: EDIPUCRS – IEL, 1994. Coleção Memórias.

GRESILLON, Almuth. **Elementos de Crítica Genética**: ler os manuscritos modernos. Rio Grande do Sul: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

LEMONS, Cláudia Thereza Guimarães de. **Sobre o paralelismo, sua extensão e a disparidade de seus efeitos**. In: Lier-DeVitto, M. F. & Arantes, L. (orgs.) *Aquisição, patologias e clínica de linguagem*. São Paulo: EDUC/FAPESP, 2006.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012. (Coleção Como eu ensino).

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 6. ed., 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

WILLEMART, Philippe. **Bastidores da criação literária**. São Paulo: Iluminuras, 1999.

O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA ESPANHOLA: UMA OLHAR A LUZ DOS DOCUMENTOS OFICIAIS BRASILEIROS

Renata Rodrigues Feitosa (UEPB)
Maria da Conceição Almeida Teixeira (UEPB)

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo geral analisar o livro didático de língua espanhola “El arte de leer”, volume 1, destinado a alunos do ensino médio. Buscando com isto, verificar a adequação deste livro aos pressupostos legais que orientam o ensino de língua espanhola no Brasil. Além, de observarmos o grau de relevância dado a cada uma das habilidades básicas, investigando a forma de abordagem da leitura, escrita, exercícios de audição e de fala, sem deixar de observar também o peso dado aos elementos gramaticais, literários e culturais. Nesta perspectiva, devemos ter em mente que é fundamental trabalhar as linguagens, não apenas como formas de expressão e comunicação, mas como constituinte de significados, conhecimentos e valores.

Palavras-chave: Livro didático. Documentos oficiais brasileiros. Ensino de Língua Espanhola.

1 Introdução

A história do ensino de línguas no Brasil inicia-se com os jesuítas. Em 1808, com a chegada da família Real e a inauguração da Escola Pedro II, em 1837, faz com que esta área do conhecimento ganhe espaço e importância no currículo escolar. Nos anos seguintes continuou a crescer o status das línguas estrangeiras no Brasil, vindo, em 1942, a ser o ensino da língua espanhol conteúdo obrigatório no nível médio, graças a Reforma Capanema, até 1961, ano de publicação da primeira LDB.

Neste sentido, é de conhecimento público o papel do livro didático no ensino público brasileiro, assim como também o é frequente o questionamento acerca da qualidade e adequação desta ferramenta aos propósitos estabelecidos em nosso sistema de ensino. Desta forma, os mesmos questionamentos podem ser feitos com relação ao livro didático de língua espanhola, acrescentando-se ainda questões relacionadas a ênfase da a cada uma das habilidades básicas, bem como as necessidades singulares dos aprendizes.

Sendo assim, o presente trabalho tem como objetivo analisar, a luz das orientações oficiais, o livro didático de língua espanhola “El arte de leer”, volume 1, destinado a alunos do ensino médio, que tem como autores: Deise Cristina de Lima Picanço e Terumi koto Bonnet Villalba, publicada em 2010, pela editora Base. Nossa análise fundamenta-se nos pressupostos estabelecidos nos documentos oficiais para o ensino de língua estrangeira no Brasil, basicamente, o PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) (1998) e OCEM (2008), além das considerações teóricas de Duarte (2013), Ribeiro (2009).

Metodologicamente nosso trabalho organiza-se de forma a analisar cada uma das quatro unidades que o livro apresenta, de forma a identificar o peso dado aos elementos gramaticais, literários e culturais. Ao fim, diante da observações realizadas nestas unidades, buscaremos analisar a luz dos documento oficiais a adequação ou não do livro usado a nosso sistema de ensino. Observando ainda a ênfase dada a cada a leitura, a escrita, aos exercícios de audição e de fala.

2 O ensino do espanhol nas escolas públicas brasileiras

A LDB de 1961 e de 1971 não faz referência ao ensino de língua espanhola, deixando de incluí-las dentre as disciplinas obrigatórias: Português, Matemática, Geografia, História e Ciências. Ficou a cargo dos conselhos estaduais decidir sobre o ensino de línguas. Já em 1996, foi publicada a LDB, atualmente em vigência. Lei está que prevê a possibilidade do ensino de mais de uma língua estrangeira ao menos no ensino médio. Como podemos observar no artigo 36, parágrafo III, da referida lei: "será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatório, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição".

O PCN/LE (1998, p.20) relata que atribuir o uso de habilidade oral de um idioma estrangeiro por parte das escolas brasileiras não é relevante, com exceção do "caso do espanhol, principalmente, nos contextos das fronteiras nacionais", salientando que a habilidade de leitura deve ser mais explorada, para atender às necessidades da comunidade educativa formal "em seu contexto social imediato". Ainda de acordo com os PCNs, os objetivos do ensino de língua estrangeira ultrapassa o âmbito da comunicação imediata:

A aprendizagem da língua estrangeira é uma possibilidade de aumentar a auto percepção do aluno como ser humano e como cidadão. Por esse motivo, ela deve centrar-se no engajamento discursivo do aprendiz, ou seja, em sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso de modo a poder agir no mundo social. (PCN, 1998, p. 15).

Concepção está presente também nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2008) e na Carta de Pelotas (2000, p.01) que é o documento síntese do II Encontro Nacional sobre Políticas de Ensino de Línguas Estrangeiras. Segundo esta carta "a aprendizagem de línguas não visa apenas a objetivos instrumentais, mas faz parte da formação integral do aluno", e reitera o que também já está presente na Proposta Curricular para o Ensino Médio, ou seja, que é fundamental trabalhar as linguagens não apenas como formas de expressão e comunicação, mas como constituinte de significados, conhecimentos e valores.

Ainda de acordo com o OCEM o ensino de uma língua estrangeira, no caso a língua espanhola, deve desenvolver habilidades, competências e meios para alcançá-las, vejamos: Desenvolver a competência (inter)pluricultural, pois “a língua não é apenas um aspecto importante da cultura, mas é também um meio de acesso as manifestações culturais; ampliar a competência comunicativa, a qual é vista como um conjunto de componentes linguísticos, sociolinguísticos e programáticos; aumentar a capacidade de compreensão oral, “como uma forma de aproximação ao outro, que permite ir além do acústico e do superficial e leva à interpretação tanto daquilo que é dito (frases, textos) quanto daquilo que é omitido [...]” (OCEM, 2008, p. 151); alargar a produção oral, de modo que o aluno possa interagir com falantes da nova língua; intensificar a compreensão leitora, de forma a possibilitar que o aprendiz seja capaz de refletir e emitir parecer sobre o texto lido; estimular a produção escrita, ou seja, possibilitar que o aluno exponha suas ideias e sua identidade por meio da língua espanhola.

Sabemos que no decorrer da história do ensino de língua espanhola no Brasil, estas habilidades tiveram diferentes grau de relevância, como enfatiza Duarte (2013, p. 18):

No passado, as línguas estrangeiras eram estudadas de maneira insatisfatória, pois se destacava apenas as forma gramaticais, a memorização de regras me que davam mais prioridade a escrita e não a fala, ou seja, sendo utilizado de forma descontextualizada, o que não fornecia os vínculos necessários para um bom aprendizado da língua estudada.

Neste sentido não podemos deixar de observar, também, as considerações de Ribeiro (2009) que diz: “cada sociedade possui, além de códigos verbais, códigos não verbais que apresentam variações. Logo, o ensino de uma língua estrangeira não pode ser baseado exclusivamente em conteúdos lexicais, gramaticais e fonéticos” [...] (REBEIRO, 2009, p.15). Contudo, de acordo com Almeida filho (2008), citado por Duarte (2013, p.18):

Devemos observar que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras não promovem um bom aprendizado em língua estrangeira como deveria ser e apresenta vários obstáculos, dentre eles estão incluídos:

a carga horaria reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte [...] dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático.

Ao fim, será com base nestas considerações que realizaremos nosso trabalho, buscando enfatizar quais as habilidades que tiveram mais destaques, em nosso corpus de análise. E assim, evidenciar a adequação deste livro aos pressupostos estabelecidos nos documentos oficiais sobre o ensino de língua estrangeira no Brasil.

3 Análise do livro “El Arte de Leer”

3.1 apresentação do Corpus

O presente trabalho, tendo como objetivo geral analisar o livro didático de língua espanhola “El arte de leer”, volume 1, destinado a alunos do ensino médio. A referida obra é de autoria de Deise Cristina de Lima Picanço e Terumi Koto Bonnet Villalba, publicada em 2010, pela editora Base, com 128 páginas dividido em quatro unidades temáticas.

3.2 Primeira unidade

A primeira unidade apresenta dois sub-tópicos, o primeiro deles intitulado de “identidad” e o segundo de “relaciones familiares”, vejamos mais detalhadamente cada um a seguir:

No tópico inicial é apresentado inicialmente um poema de Humberto Ak’abal, em seguida um texto de Ziraldo, apresenta também uma entrevista com Humberto Ak’abal, além de sua biografia e do escritor brasileiro Ziraldo. Ainda no mesmo tópico é também apresentado um poema de Pablo Neruda e uma canção de Byafra. A exposição desta série de autores e poetas revela a intenção, exposta logo no título deste tópico, de colocar em destaque a produção cultural latino-americana.

Com relação a leitura e a escrita este tópico apresenta sete textos e sete exercícios. Entre os textos podemos destacar poemas, textos biográficos, entrevistas e canções. Já os exercícios em sua maioria são de interpretações dos textos e alguns para completar, além das questões abertas a discussões.

Já a abordagem dos aspectos gramaticais neste tópico ficam restrito apenas a pequenas fórmulas, normalmente, utilizadas em apresentações, como por exemplo o “¿Quién eres tú? ¿Cómo eres? ¿Qué haces? ¿Dónde vives? ¿Cuál es tu lengua materna? ¿Te gusta la poesía? ¿Cómo es tu familia?”.

De modo geral, podemos dizer que neste tópico evidencia-se o incentivo à leitura e a interpretação textual, sendo colocados em segundo plano os exercícios de escuta e de fala. Pois, os exercícios de escuta resumem-se ao áudio de dois poemas, um de Humberto Ak'abal e outro de Pablo Neruda, e a biografia de Humberto Ak'abal. Já os exercícios de fala tem espaço nas discussões em grupo.

Já no segundo tópico desta unidade, intitulado “relaciones familiares”, são apresentados três textos e uma “tira de gaturro”, além de seis exercícios, os quais abordam a temática das relações familiares. Neste tópico da primeira unidade é dado uma maior ênfase nas questões gramaticais, como por exemplo o uso dos possessivos, léxico e conectores, tratamento formal e informal, além de um quadro fonético para consulta.

3.3 Segunda unidade

A segunda unidade, intitulada “La lengua es útil para la comunicación”, também está dividida em dois tópicos. O primeiro deles nomeado “lengua y comunicación”, o qual aborda a história da língua espanhola e suas variantes, em seis textos e nove exercícios. Os textos referidos seguem a seguinte sequência: primeiro “la lengua espanhola hoy”, que consta em áudio no cd; segundo “el origen de la lengua espanhola”; terceiro “variantes hispano-americanas”; quarto “¿castellano o Español?”, texto este que também está disponível em áudio no cd que acompanha o livro; quinto “Castelleano rio-platense”. Neste primeiro tópico apresenta-se apenas uma observação gramatical com relação ao pronome “que”.

Com relação aos exercícios deste tópico podemos dizer que em sua maioria trata-se de interpretações textuais, apresentando também exercícios em grupos, um dos quais é sobre um clássico da literatura espanhol, “Don Quijote de La Mancha”, do escritor Miguel de Cervantes. Além disto, em um exercício é apresentado também tiras da Mafada, para auxiliar na compreensão de elementos gramaticais, mais especificamente o uso do “voseo” e do “usted”.

Já o segundo tópico chama-se “quien se comunica mejor, se lleva a mejor parte” e dedica-se a expor reflexões sobre a influência da internet na escrita. Apresentando um texto sobre o assunto e outro texto sobre a dislexia, texto este que contribui para informar melhor os jovens sobre esta doença. Quantos aos exercícios são apresentados cinco, os quais versam sobre a interpretação de textos e sobre questões gramaticais. Com relação aos aspectos gramaticais, restringe-se a pequenos apontamentos sobre o pronome neutro “lo” e uma pequena tabela de consulta sobre os pronomes relativos e dos artigos definidos/indefinidos.

Pelo observado nesta unidade percebemos aqui a predominância dos exercícios escritos e de interpretação textual, ficando em segundo plano os exercícios relacionados a oralidade e em terceiro lugar os exercícios de incentivo a audição em língua espanhola.

3.4 Terceira unidade

Esta unidade é nomeada “La escuela de la vida” e está dividida em três subtópicos: o primeiro tem como tema “cosas que sabemos y nos enseña la vida” no qual há três textos, o primeiro com o título “Malabares para sobrevivir”, que relata a história de um jovem que faz malabares para sobreviver, o texto está presente no cd, O segundo texto aborda a trajetória do jovem que tem que sair da casa dos pais e vai morar em outra cidade para poder seguir com seus estudos. O terceiro texto fala da vida de um homem que é vendedor ambulante. E ambos os textos com exercícios no fim para interpretação e socialização.

O segundo sub-tópico se intitula “la escuela de la vida” com dois textos: o primeiro intitula-se “Bachillerato inolvidable” e o segundo “En Ecuador”, ambos falam sobre o “bachillerato”, sendo que o último esclarece o uso do termo no equador. E quatro exercícios em relação aos textos apresentados.

O terceiro sub-tópico chama-se “a qué me dedico en la vida” com dois textos, no primeiro deles há relatos de várias pessoas a respeito de suas profissões e planos para o futuro já o outro passa uma mensagem de salvar a terra. Observamos, também, a presença de três tiras “ser flaca”, “Gaturro” e “Macanudo”. Já os exercícios seguem mesmo critério das unidades anteriores. Por fim, é apresentado nesta unidade um quadro para consulta de algumas expressões

usadas na comunicação para perguntar e expressar tempo, este é o único momento dedicado a gramática. Sendo assim, percebemos que nesta unidade também a ênfase maior é dada as competência de leitura e interpretação textual, além da escrita.

3.5 Quarta Unidade

A quarta unidade tem o título “el cuerpo y la calidad de vida”, também dividida em três sub-tópicos, sendo maiores que os das unidades anteriores. O primeiro ponto intitulado “Bienestar, alimentación y calidad de vida”, o mesmo contém três textos e onze exercícios. O segundo ponto chamado “Salud, bienestar y niveles de estrés” apresenta cinco exercícios. Já o terceiro e último ponto chamado “Bienestar y actividades físicas”, traz dois textos e sete exercícios. Além disto, esta unidade apresenta, ainda, uma lista de frases e expressões para auxiliar o aluno no uso de preposições, na concordância e no uso do imperativo.

Os textos desta unidade buscam despertar o interesse do aluno já que são temas relacionados ao seu contexto social e de vida sendo mais fácil a sua compreensão e até mesmo identificar-se com os assuntos abordados. Já os exercícios trabalham em vários momentos com atividades em equipe de três ou quatros companheiros o que é importante, pois mostra que o conhecimento deve ser socializado e que se constrói coletivamente.

4 Considerações finais

Com base nas observações realizadas ao longo do nosso trabalho e também nos embasando nos documentos oficiais sobre o ensino de língua estrangeira, podemos perceber que na obra analisada foi dada ênfase à compreensão leitora e ao desenvolvimento da produção escrita. Ficando em segundo plano a atenção as habilidades de produção e compreensão oral. Vale destacar, ainda a ênfase dada a competência (inter) pluricultural, pois o livro apresenta uma serie de autores e fatores culturais e sociais da hispano américa.

Quanto ao cd de áudio que acompanha o livro, ele é uma importante ferramenta para auxiliar o aluno no processo de familiarização com os sons da nova língua. Este cd, especificamente,

apresenta texto e poemas em áudio, interpretados por “hispano hablantes”. Em suma, podemos avaliar que o cd apresenta um bom áudio e de fácil compreensão. No entanto, faz falta a diversificação dos gêneros disponíveis em áudio, pois em sua maioria são textos expositivos.

Por fim, é importante destacar que, na nossa visão, o livro deixou a desejar com relação aos aspectos gramaticais e também na abordagem poética e literária. No entanto, podemos citar como ponto positivo a abordagem de temas como a dislexia. Outro ponto positivo a ser destacado é a exposição da relação do jovem com a internet e as consequências para a produção escrita.

Referências

DUARTE, Pollyanna Alves Pequeno. O espanhol no Brasil [manuscrito]: "problemas e perspectivas". Campina Grande, 2013.

ORIENTAÇÕES curriculares nacionais para o ensino médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2008.

PARÂMETROS curriculares nacionais: língua estrangeira. Brasília: Ministério da Educação e do Deporto. Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

PICANÇO, Deise Cristina de Lima. El arte de ler español: língua estrangeira moderna: espanhol, volume 1: ensino médio. Curitiba, PR: Base Editorial, 2010.

RIBEIRO, Bruna Otani. A questão cultural e o processo de ensino-aprendizagem de espanhol como língua estrangeira, campus Cascavel, 2019.

AULAS DE PORTUGUÊS E O ENSINO DE GRAMÁTICA: REFLEXÕES DE UM RELATO DE OBSERVAÇÃO¹

Anielle Andrade de Sousa (PIBIC/ CNPq/ UFPB)

Jaiane Alves Silva (UFPB)

Ohana Soara Andrade Santos (UFPB)

Resumo:

O presente trabalho busca descrever a experiência de pesquisa de um projeto em linguística aplicada que visa discutir o ensino da gramática da Língua Portuguesa em sala de aula a partir de um relato de observação. Escolhemos como objeto de pesquisa o ensino/aprendizagem da gramática a fim de compreender como as aulas acontecem na prática escolar atual. Utilizaremos como base teórica às questões que serão levantadas, as diferentes abordagens sobre usos, definições e reflexões de Irandé Antunes sobre a gramática no livro *Aula de português: encontros e interação* (2003) e os conceitos de gramática definidos por Sírio Possenti (1996) em seu livro *Por que (não) ensinar gramática na escola* (1996). Diante disso, abordamos as seguintes perguntas para a análise: Na escola, qual a perspectiva de gramática está sendo trabalhada pelo professor (a) no Ensino Fundamental II? Existe um retorno positivo dos alunos a essas aulas? Justificamos a relevância do trabalho pela necessidade de pesquisas dentro da academia que focalizem o fazer docente, pois só assim pode-se contribuir com novas propostas de ensino de gramática nas aulas de Língua Portuguesa. Os resultados apontam para a priorização do ensino da gramática normativa através de frases

¹ Trabalho apresentado na disciplina de Pesquisa Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa ministrada pela Prof^a.Dr^a Amanda Braga.

descontextualizadas e hipotéticas durante as aulas observadas, e uma aceitação negativa do método de ensino por parte dos alunos.

Palavras-chave: Conceito de gramática; Ensino/aprendizagem; Aulas de português.

Introdução

O presente trabalho tem por objetivo descrever a experiência de pesquisa de um projeto em linguística aplicada da disciplina “Pesquisa Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa”, ministrado pela Profa Dra Amanda Braga na UFPB 2014.2 que visa discutir o ensino da gramática em sala de aula. Partindo dos conceitos de gramática definidos por Sírío Possenti (1996), abordamos as seguintes perguntas: Na escola, qual a perspectiva de gramática está sendo trabalhada pelo professor (a) no Ensino Fundamental II? Existe um retorno positivo dos alunos a essas aulas? O problema central a que se dedica a pesquisa está voltado para a(s) concepção(ões) de gramática que permeia(m) o ensino de Língua Portuguesa na atualidade.

Escolhemos como objeto de pesquisa do nosso trabalho o ensino/aprendizagem da gramática a fim de compreender como as aulas de gramática acontecem na prática escolar atual. De acordo com o PCN- Língua Portuguesa, a prática pedagógica apoia-se em três variáveis: o aluno, o objeto de estudo que são os conhecimentos sobre a linguagem, e o professor. Essas variáveis trabalham juntas para uma só finalidade que é o ensino-aprendizagem. Sírío Possenti expõe em seu livro *Por que (não) ensinar gramática na escola* (1996), a existência de três tipos de gramática que ele classifica como: gramática normativa, gramática descritiva e gramática internalizada. A gramática normativa consiste em um conjunto de regras da língua que **devem** ser seguidas. O autor define a gramática descritiva como um conjunto de regras da língua que **são** seguidas. E por último, a terceira definição de gramática consiste em um conjunto de regras que o falante **domina**, ou seja, é uma gramática que o falante utiliza livremente durante a comunicação e nem se dá conta dos seus aspectos de norma e descrição, utilizando a linguagem como única e puramente para a comunicação. Por isso que essa gramática é chamada de gramática internalizada. Irandé Antunes, no livro *Aula de português: encontros e interação* (2003) aponta diferentes abordagens sobre usos, definições e reflexões sobre a gramática: o que compreendemos sobre gramática, quais as suas funções, os diferentes usos, as regras, a relação com textos orais e escritos, e com as linguagens padrão e não padrão. Partiremos dessas concepções e reflexões de gramática durante a análise do corpus, para tentar

encontrar respostas, inicialmente parciais, para a nossa pergunta de pesquisa. Os nossos objetivos na pesquisa foram observar qual o conceito de gramática norteiam as aulas; analisar a interação entre professor e aluno visando o ensino/aprendizagem da gramática; compreender como as aulas de gramática acontecem atualmente; e por fim, colher um *corpus* que nos permitisse apurar as informações que precisávamos, através de entrevistas com a professora e gravações das aulas.

Justificamos a relevância do trabalho pela necessidade de pesquisas dentro da academia que focalizem o fazer docente, pois só assim pode-se contribuir com novas propostas de ensino para aulas de Língua Portuguesa.

Metodologia

A primeira parte da pesquisa é constituída pela obtenção do *corpus* que foi realizado de forma presencial em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental em João Pessoa/PB. Esse material foi colhido a partir da nossa ida ao âmbito escolar, inicialmente para entrar em contato com a professora e pedir permissão, a partir de um termo de consentimento livre e esclarecido, para assistir e gravar as aulas, assim como, gravar entrevistas com a professora. Posteriormente fomos à escola para colher o *corpus* (gravamos as aulas e entrevistamos a professora). A segunda parte da pesquisa foi dedicada à delimitação do conceito de gramática presente no referencial teórico já citado e analisar, a partir dos resultados, o conceito de gramática que permeia essas aulas de Língua Portuguesa e se há uma interação positiva dos alunos durante as aulas.

Resultados e discussões

Ao falar sobre os tipos de gramática existentes, Sírio Possenti (1996) expõe três definições de gramática no livro *Por que (não) ensinar na gramática na escola*. São elas: gramática normativa, gramática descritiva e gramática internalizada. Focaremos na definição de gramática normativa por ela ter prevalecido nas aulas observadas. A gramática normativa, segundo Possenti, é um conjunto de regras que devem ser seguidas. O problema é que são regras relativamente explícitas e relativamente coerentes que não garantem

coesão e coerência nos textos dos autores que delas dominam e muito menos a reflexão e o aprendizado da língua por parte dos alunos.

Acompanhamos a professora no exercício de sua função por várias semanas, mas a docente só nos permitiu gravar duas aulas e é sobre elas que iremos nos deter na análise a seguir. Inicialmente, focaremos na primeira aula gravada, na qual observamos uma exposição de regras gramaticais descontextualizadas e sem aplicação em uma produção textual. Foram 50 minutos de uma aula sobre advérbios, em que só foi dito a definição morfológica e a partir disso, exemplificado em frases construídas pela professora no quadro negro. Na entrevista concedida pela docente ela afirma:

Trecho da entrevista com a professora:

Professora: –Acho muito importante o ensino da gramática, pra... deixa eu ver como posso dizer... Pra o dia a dia deles, né? Para as futuras provas né? Como o Enem. Para a vida deles também.

Há uma confusão no que a professora da escola entende por gramática. Pelo que nos observamos nas aulas, confunde-se o estudo da nomenclatura e classificações com o estudo da gramática. Irlandé Antunes (2010, p. 125) afirma que dentro de ensino da gramática está o conjunto de regras, de normas que especificam o uso, o funcionamento da língua, mas não é só isso. Não é isso que deveriam estar prevalecendo nas aulas de Língua Portuguesa. A autora afirma:

Tenho quase certeza de que é essa gramática dos nomes, das classificações, da análise morfológica, da análise sintática que professores, alunos e pais vivem pedindo. É essa gramática que eles julgam ser a gramática da língua. Nem eles mesmos sabem distinguir o que é, e o que parece ser, mas não é gramática. (ANTUNES, 2010, p. 126).

Assim como Antunes (2010) explica, é essa gramática que professores, alunos e pais pedem, mas que não preside o funcionamento da língua e por isso não deveríamos gastar tanto tempo em reproduções de regras e definições que não garantem o domínio da Língua

Portuguesa oral e escrita. Quando questionada sobre o uso do livro didático a docente explica:

Trecho da entrevista com a professora:

Pesquisadora : Então o livro didático, cê... recorre? É... Durante as aulas? Ou é mais essa...

Professora: Não, o livro é depois. Eu faço minhas aulas com minhas gramáticas, depois vou pra exercício do livro. E também, às vezes, trago meus exercícios de casa também. De outros livros, de outras fontes também.

A partir da fala da professora percebemos que o livro didático possui pouco espaço nas aulas e o que prevalece são as gramáticas pessoais da docente. Diante disso, concluímos que, para ela, ensinar gramática é a mesma coisa que ensinar língua portuguesa e vice-versa; e que o ensino da gramática está pautado em duas atividades, definidas por Sírío Possenti (1996) como:

a) Estudo de regras mais ou menos explícitas de construção de estruturas (palavras ou frases). Um exemplo dessa primeira atividade é o estudo de regras ortográficas, regras de concordância e de regência, regras de colocação dos pronomes oblíquos, etc.

b) a análise mais ou menos explícita de determinadas construções. Exemplos da segunda atividade são critérios para a distinção entre vogais e consoantes. Critérios de descoberta das partes da palavra (radical, tema, afixos), análise sintática da oração e do período, especialmente se isso se faz com a utilização de metalinguagem. (POSSENTI, 1996, p.60)

Esse estudo de regras mais ou menos explícitas dando uma definição do tema da aula, no caso, estudo do advérbio, e uma análise de determinadas orações que contém advérbios com a utilização da metalinguagem, permeou toda a aula de Língua Portuguesa observada. É o que observamos na passagem do áudio transcrito a seguir:

Trecho da primeira aula:

Professora: [...]– O que é advérbio? É a palavra que indica circunstância e intensifica o adjetivo, verbo

ou outro advérbio... (inaudível) São eles: de lugar, de tempo, de modo, de intensidade, de afirmação, de negação e de dúvida. De lugar, exemplos: "Ele mora aqui"... "Ele mora aqui" é de lugar. Não é isso? ... Qualquer coisa pode levantar a mão e perguntar... "Ele mora ali", "Ele mora acolá" "Poliana mora aqui"...

Aluna 1:—"Acolá"!

Professora:—"Acolá"... (Incompreensível). [...]

A partir do trecho acima, afirmamos que o que vemos na prática escolar dessa docente é a grande reverência à gramática normativa e ao ensino dessa gramática. Nessa perspectiva, as aulas de leitura e produção textual acabam sendo esquecidas, ou pior, deixadas de lado. No que se refere ao ensino de língua portuguesa, é importante destacar que a gramática não se separa da língua nem a língua se separa da gramática. Sendo assim, é papel do professor de língua portuguesa definir o tempo que será gasto para tratar da gramática, leitura e produção de texto em suas aulas e procurando unir essas três atividades, pois, de fato, elas acontecem em conjunto e isso precisa ficar explícito na aprendizagem dos alunos.

As aulas que presenciamos comprovam que apenas são expostos, com 90% de frequência, os estudos de regras, de formação de palavras, de construção de frases e orações para os alunos. A produção textual perde espaço em meio a tantas aulas de definições e classificações de termos isolados da gramática normativa. Lemos na passagem a baixo:

Trecho da entrevista com a professora:

Pesquisadora: – ... E produção textual existe nas aulas?

Professora: – Algumas né? Eu não vou falar que sempre não. Algumas vezes. Porque eu peço pra elaborar um texto narrativo, principalmente assim, quando é data comemorativa, mas, não é com frequência não.

Percebemos que na fala da docente que a melhor forma de mostrar o funcionamento das unidades da gramática não está incluída na rotina dos alunos. É na produção textual em que o aluno sente o funcionamento da gramática e percebe uma função para aprendê-la e é dando sentido ao seu aprendizado que o aluno se interessa por tal assunto. Irandé Antunes (2010) nos explica que não

é só na produção textual que o aluno percebe o funcionamento da gramática, é também, durante a leitura e o estudo do texto que o professor e aluno esforçam-se para explorar as categorias gramaticais. Lemos nas palavras da autora:

Essa análise linguística poderia ser a análise do substantivo, do adjetivo, do verbo, do artigo, do numeral, (e de suas flexões), da preposição, da conjunção, do advérbio, (e não podia ser diferente, pois não se fala, não se lê, não se escreve, não se entende texto sem tais coisas). (ANTUNES, 2010, p. 121).

Assim, é partindo do texto, tendo o texto como objeto de estudo, que uma aula de gramática deve ser abordada. É em funcionamento que os mecanismos gramaticais aparecem claros e de uma forma que, os sentidos do texto são influenciados por esses mecanismos, dando assim, uma real relevância ao estudo da gramática. Na análise da segunda aula gravada pudemos comprovar o que já havíamos presenciado em diversas aulas: a realidade do ensino de gramática daquelas turmas. A prioridade, outra vez, foi o estudo das frases soltas, descontextualizadas e artificiais, expostas com o fim de fazer o aluno reconhecer as nomenclaturas das unidades gramaticais. Em meio a muito barulho e interrupções, a professora expõe as classificações do adjunto adverbial. Sem fazer relação alguma com a sintaxe, em contrapartida à morfologia (assunto da aula anterior), a professora inicia:

Professora: – Aula passada a gente aprendeu o que?
(Barulho)

Professora: – Advérbio

Aluno 1: – De tempo...

Professora: – De que? Vamos lá?

(Muito barulho)

*Aluno 2: – De intensidade... De... Deixa eu ver aqui...
Pera aí...*

Professora: – Aprendemos o que? Na aula passada...
(inaudível)

(Barulho)

(inaudível)

Professora: – Dúvida, concessão...

Aluno 2: – De tempo... De modo, de intensidade...
(inaudível)

(Barulho)

Professora: – E hoje vamos aprender o adjunto adverbial, tá?... (Barulho) São esses... Vocês vão prestar atenção (Barulho)

(Inaudível)

Professora: – Os principais são esses: de causa, condição, concessão, dúvida, finalidade... Eu vou explicar. Não precisa copiar [...]

Professora: – Vou dar um exemplo aqui de “causa”. (Inaudível)

Professora: – “Causa” dá uma ideia de que? Motivo!

Aluno 3:– Razão!

Professora: – Também... (inaudível)

(Barulho)

Professora: – “Faltou o curso por causa do irmão”. Por quê? Qual foi o motivo? Então... O motivo que ele faltou o curso? Por causa do irmão... Então, é o que? Adjunto adverbial de causa. (Inaudível). [...]

É perceptível no trecho acima que os alunos apenas repetem o que escreveram anteriormente ou o que está no quadro negro para a professora. Como não há aplicação em textos, os alunos não veem uma finalidade prática para tal assunto, de modo que é em meio a bastante barulho e dispersão que a aula acontece. A professora inicia sua fala explicitando os termos técnicos das unidades gramaticais que os alunos sabem usar bem, porém a prática da docente não se relaciona com a realidade deles. Irandé Antunes (2010) explica:

Valia a pena que o professor tivesse o cuidado de explicitar para o aluno os termos de tal objetivo, mostrando-lhe, em cada atividade, *para que* a aquisição daquela noção ou daquela habilidade *lhe* convém. O aprendizado sistemático da língua terá mais proveito se o professor partir *daquilo que o aluno não sabe ainda*. (ANTUNES, 2010, p.123).

Partir daquilo que o aluno não sabe ainda é partir do objetivo prático da aprendizagem daquele determinado termo, unidade ou conceito. Usar tais unidades os alunos já usam e classificam também, partindo do sentido que tais unidades provocam no discurso

deles. Destacamos que o domínio de toda nomenclatura de termos específico da língua é notadamente desnecessária, visto que não podemos dominá-la efetivamente, porém não entendemos o ensino de gramática totalmente distante do ensino das regras e unidades linguísticas, apenas não devemos priorizá-las efetivamente. Concordamos com Sírio Possenti (1996) quando ele afirma:

Não se trata de excluir das tarefas da escola a reflexão sobre a linguagem, isto é, a descrição de sua estrutura ou a explicitação de suas regras, tarefas essas que estariam incluídas nas definições normativa e descritiva de gramática. Trata-se apenas de estabelecer prioridades, deixando claro que não faz sentido, dado objetivo da escola, descrever ou tentar sistematizar algo de que não se tenha o domínio efetivo. (POSSENTI, 1996, p. 84).

É importante destacar que antes de descrever as classificações dos termos na sintaxe e na morfologia, é necessário que o professor se certifique que o aluno sabe usá-las e entendê-las e usar e entender não é repetir as expressões que só estão em situações concretas e hipotéticas.

Observamos durante as aulas que as reproduções das nomenclaturas ganhavam destaque. A professora, inclusive, alertou que na prova bimestral, o assunto a ser tratado e “reproduzido” era a identificação e classificação das unidades gramaticais apreendidas nas últimas aulas. Vejamos no trecho abaixo:

Professora: [...] – Quem não participou, fará prova sexta-feira. (barulho)

Aluno 1: –De que?

Professora: – O assunto vai ser advérbio, adjunto adverbial e adjunto adnominal... Silêncio aí, Poliana! (Barulho)

Percebemos na passagem acima que as terminologias das unidades gramaticais citadas iriam ser cobradas em prova, além de sempre cobradas insistentemente durante as aulas. Mais uma vez percebemos a prioridade que a escola dá a gramática normativa. Defendemos que antes que o domínio das classificações fosse cobrado, os conceitos das unidades gramaticais deveriam fazer

parte do domínio do seu uso, e não através de infinitas definições exemplificadas em expressões descontextualizadas.

Conclusão

A partir do que foi visto nas aulas e analisado nos áudios, chegamos à conclusão que o ensino de gramática na sala de aula observada prioriza a gramática normativa. Essa é a gramática que Possenti (1996) classifica como um conjunto de regras que devem ser seguidas. O problema se instaura quando essas classificações não seguem um conceito coerente, uma vez que são relativamente explícitas. Observamos que essa gramática de classificações e nomenclaturas é apresentada de forma descontextualizada e é a partir de frases soltas retiradas de um livro de gramática que a docente explica como usar (em textos), por exemplo, a unidade gramatical da sintaxe adjunto adverbial. Destacamos o comportamento negativo dos alunos durante as aulas, pois é em meio a muito barulho e desinteresse por parte deles que essa aula acontece. Os alunos não prestam atenção por vários motivos, supomos que um deles seja a falta de conhecimento da aplicação prática do aprendizado. Os alunos não dão sentido ao saber das classificações e por isso limitam-se a cópia do quadro negro e reprodução do que leem no caderno, já que isso irá ser cobrado na prova. As identificações dessas unidades não acontecem por meio de textos. A produção textual não acontece. Os alunos não leem textos de literatura e não escrevem sobre nenhum assunto na sala de aula, ou seja, eles não veem a aplicação dessa unidade dar sentido ao texto. Seja ele oral ou escrito, o texto é a utilidade prática dessas unidades gramaticais e ele deveria ser o protagonista das aulas de português, pois é dando sentido ao seu aprendizado que os discentes percebem a importância desse conhecimento.

Referências bibliográficas

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: Encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2010.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Vol. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/Semtec, 1999.

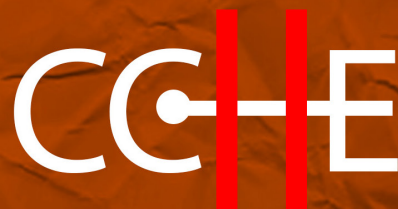
_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso: 03 de out de 2014.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: São Paulo: Mercado das letras, 1996.



CADERNO DO COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS

ESTUDOS
LITERÁRIOS



CENTRO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E EXATAS

CAMPUS VI - POETA PINTO DO MONTEIRO

Sumário

O QUE É ROMANCE? PONDERAÇÕES CRÍTICAS SOBRE A FLUIDEZ DE UM GÊNERO MULTIFACETADO NA CONTEMPORANEIDADE 559

Silvanna Kelly Gomes de Oliveira

Olavo Barreto de Souza

Maria Aparecida Nascimento de Almeida

A ARTE DE AMAR: UMA ANÁLISE DO ROMANCE AS PONTES DE MADISON DE ROBERT JAMES WALLER..... 575

Sebastiana Josilene Bezerra Ferreira

Joana Dar'k Costa

AO SOM DA DOR: O EXERCÍCIO DA DOR DE AMAR NA MÚSICA POPULAR BRASILEIRA..... 598

Josefa Adriana Gregório de Souza

MANIFESTAÇÃO DO AMOR ÁGAPE EM ISABEL DE ARAGÃO, A RAINHA SANTA..... 615

Simone dos Santos Alves Ferreira

TRABALHO E EDUCAÇÃO EM AMAR, VERBO INTRANSITIVO, DE MÁRIO DE ANDRADE..... 627

Elis Regina Guedes de Souza

Marcelo Medeiros da Silva

A MEMÓRIA CULTURAL EM CEM ANOS DE SOLIDÃO..... 644

Gilberto Clementino de Oliveira Neto

GRAFILITERA: A PALAVRA DESDOBRÁVEL..... 656

Risonelha de Sousa Lins

Rosângela Vieira Freire

**O PARADOXO DOS GRUPOS SOCIAIS: A MAIORIA DAS
MINORIAS EM OBRAS DE AUTORES CONTEMPORÂNEOS..... 669**

Patrícia Margela Fernandes Silveira

Miguel Wanderley de Andrade

Maria das Graças de Oliveira Pereira

**PSICANÁLISE E MELANCOLIA: UMA ANÁLISE DA PERSONAGEM
LUÍSA DE O PRIMO BASÍLIO, DE EÇA DE QUEIRÓS..... 680**

Fabiana de Siqueira Braz

Joana Dar'k Costa

O QUE É ROMANCE? PONDERAÇÕES CRÍTICAS SOBRE A FLUIDEZ DE UM GÊNERO MULTIFACETADO NA CONTEMPORANEIDADE

Silvanna Kelly Gomes de Oliveira (UEPB)

Olavo Barreto de Souza (UEPB)

Maria Aparecida Nascimento de Almeida (UEPB)

Resumo

Lançada uma reflexão acerca do gênero romance, o qual teve sua culminância na Europa do século XVIII, o presente trabalho suscita problematizações a respeito das questões conceituais desenvolvidas pelo cânone literário em relação ao que se adota como estrutura do aludido gênero, elaborando uma crítica ao conceito-noção, aos modos de realização do romance e a quem, realmente, o romance é destinado (romance para quem?). Tomando como parâmetro a ideia de que os dramas humanos, os anseios, as idealizações de uma cultura estão marcadas no gênero romanesco, objetivamos discutir o modo como o gênero está “em aberto” para adquirir feições na multiplicidade, corroborando a discussão com a exemplificação de obras contemporâneas que tratam: das causas de um mundo fragmentado; da perda de identidades; do trânsito de pessoas “sem-lugar”, como reflexo de uma desterritorialização presente nos dias atuais; das temáticas inerentes a um mundo caótico, tipicamente realista, próximo e violento etc. Nesse sentido, fez-se necessário lançarmos mão de pressupostos teóricos de Moretti (2009), Giraldo (2007), Telles (2002), Amorim (2003), Pires (2008), dentre outros. As questões relativas à problematização do gênero romance, portanto, servirão para expandir o debate acerca de sua indefinição, bem como para ampliar possibilidades conceituais que ultrapassam a perspectiva tradicional, não implicando num estancamento do

gênero na contemporaneidade, mas sim num tipo de texto híbrido que se vale de outros gêneros, linguagem, extensão, discursos, personagens, enredo e espaços (físicos e simbólicos). Com isso, é possível construir a pluralidade romanesca atual, problematizando o conceito que estará sempre passível de novas considerações.

Palavras-chave: Gênero romance; Hibridismo; Romance contemporâneo

Um gênero multifacetado: aspectos históricos e críticos sobre o romance

Com base em estudos teóricos e em algumas elucubrações advindas da problematização do gênero conto, é possível desafiar com relevância semelhante o gênero romance, uma vez que se pauta numa estrutura clássica e adquire um caráter “mutante” com o passar do tempo. Nesse sentido, a história e a literatura corroboram os modos de realização do romance, intrinsecamente plural, diverso e passível de novas experimentações. O resultado disso é uma problematização do conceito-noção conforme aceito pelo cânone, que nos permite lançar questionamentos direcionados à produção literária da contemporaneidade.

De acordo com Moretti (2008), o percurso histórico do romance se subdivide comparativamente na ascensão do gênero na Europa e na China, sendo a prosa inerente ao romance como uma estrutura não simétrica, com peculiar ritmo narrativo acelerado e caráter consecutivo (estilística da prosa). A prosa popular e a erudita, segundo o autor, exprimem diferenças, como os tipos de orações utilizadas e a complexidade dos termos, o que confere à narratividade um juízo de valor fundante dessa estrutura. Dessa forma, implica desde já numa desigualdade social e cultural marcada. O autor, com isso, fala da não problematização do adotado como clássico e o não conhecimento da origem de algumas conceituações, como o fluxo de consciência, o discurso indireto livre, etc.

No entanto, mesmo criticando esse não questionamento da estrutura, ele identifica ao romance uma característica imprescindível: a aventura. Alcançando a burguesia e a classe popular, a aventura multiplica histórias (daí a extensão longa do romance) e se torna na prosa prospectiva um conjunto de indistinção entre ameaças e oportunidades, conquistando a aceitação da cultura ocidental de modo definitivo. Moretti (2008) crê indispensável a aventura na prosa, enfim. Assim, ele compara o romance chinês e o europeu, traçando distinções na estrutura de ambos, o que vem a problematizar um modelo clássico de romance. No primeiro caso, trata-se de um romance com inúmeras personagens e bastante extenso, com uma espécie de “prosa paralela” e não prospectiva, com tendência à contenção da irreversibilidade narrativa e não sua intensificação, tal como no romance europeu.

Tendo a China construído um cânone muito antes da Europa, diz-se que neste segundo continente, o nascimento de uma sociedade de consumo marca a ascensão do romance no século XVIII. Com isso, aumentara (dobrava) o número de leitores, e os romances eram muitos. Estes eram lidos de maneira apaixonada e até de modo superficial, atrelados ao entretenimento e à distração, resultando em quantidade, mas não em qualidade. A virada estética também se deu primeiro na China, sendo na Europa um pouco tardia, quando o estudo do romance se firmou no modernismo. Daí, o estudo avançou em consonância com o capitalismo atrelado à aventura dos valores burgueses encaixados na prosa romanesca. Com esta camuflagem entre o velho e o novo da burguesia, “o romance volta a ser central para a nossa compreensão da modernidade: não apesar, mas por causa de seus traços pré-modernos, que não são resíduos arcaicos, mas articulações funcionais de necessidades ideológicas” (MORETTI, 2008, p. 212).

Tal reflexão se inclui no rol da influência do romance no campo das necessidades ideológicas, ou seja, dos valores de uma sociedade em constante modificação, o que não desconsidera os traços pré-modernos do gênero em detrimento do “novo”. Ainda que o gênero se modifique em sua estrutura, a interligação, sobretudo, com o social, cultural, econômico e ideológico estará presente, segundo Moretti. Contudo, de modo mais aprofundado e próximo à realidade da literatura brasileira atual, Cury (2007) inicia sua abordagem dizendo que a dificuldade de classificar as produções contemporâneas se dá primeiramente pelo fato de estarem muito próximas a nós, de os autores ainda estarem em exercício de produção, e também porque a prosa contemporânea não tem uma vertente fundadora (como a poesia – no Modernismo). Dentro de um espaço cultural em configuração, os autores contemporâneos não canônicos acabam por apresentar novas perspectivas que geram outras recepções de leitura.

A autora fala de “mapas literários”, ou seja, fronteiras e espaços físicos que se transportam para espaços literários (urbanos) e desterritorializam o narrador, que por sua vez, pode aferir um posicionamento ético em relação ao que narra e às vozes privilegiadas. Dessa forma, do espaço urbano (cidade) advém a violência, a denúncia social através do rompimento de formas enunciativas consagradas, ou seja, uma revelação de uma sociedade de exclusão e desigualdade, onde a violência impera autônoma. Com isso, identidades

desarticuladas provenientes dos marginalizados (a prostituta, o negro, o personagem migrante) dão a tônica dessas narrativas, conferindo às obras um espaço que, além de físico, é simbólico.

Para Cury (2007), portanto, os “mapas literários” implicam numa prosa rápida e cortante, bem como histórias de memória que envolvem o coletivo e o histórico, o local e o nacional, o particular e o universal, contemplando a ideia de que estas narrativas são,

finalmente, romances que vão na contramão de busca da identidade nacional que tanto marcou e por tanto tempo a produção literária e cultural brasileiras para expressar um espaço de desterritorialização, longínquo, estranhado e distante, espaço de busca identitária de narradores em crise (CURY, 2007, p. 13).

Por outro viés, Giraldo (2007) trata de obras híbridas, ou seja, mistura de gêneros em uma só obra, sobretudo, no caso de Roberto Bolaño, tratando da literatura contemporânea latino-americana pela via do hibridismo. Com isso, desencadeia o questionamento de fronteiras tradicionais entre o ficcional e o histórico ou real. Tudo isso para chegar ao seguinte ponto: “Literatura da literatura, literatura sobre a própria literatura, história literária escrita como se fosse ficção, mistura de gêneros” (GIRALDO, 2007, p. 185). O autor ainda fala da incorporação da crítica à ficção relacionada a dois motivos: o grau de autonomia alcançado pela arte a partir do alto modernismo e as mudanças recentes no campo das ciências, especialmente das ciências humanas. Assim, no primeiro ponto, a literatura não é mais “cópia” da realidade, mas procura em si mesma o desenvolvimento dos signos, não numa realidade exterior. E, no segundo ponto, o autor explicita uma

necessária subjetividade do conhecimento e da ‘realidade objetiva’ [que] desestabiliza o lugar e a distância tradicionais existentes entre objeto e sujeito, confundindo as fronteiras do que, no contexto literário, seriam a realidade e a ficção (GIRALDO, 2007, p. 186).

Além disso, Giraldo fala da linguagem que já não mais representa o mundo, mas o cria, levando em consideração a ciência social contemporânea que já começa a se constituir, ela mesma, como um romance, uma história. Em outras palavras, a ficção se

parece com a história literária, e vice-versa. O autor conclui dizendo que a “literatura na literatura” pode ser uma reação ao realismo exacerbado, percebido em obras violentas ou em autobiografias e testemunhos de pessoas excluídas do âmbito literário (prostitutas, presidiários), sugerindo uma outra hipótese de trabalho, que se relaciona ao texto anterior.

Em Pires (2008), há uma abordagem mais densa em relação aos outros textos, no tocante ao percurso do romance brasileiro desde o século XIX até os dias atuais. Subdividindo a abordagem em romance urbano e rural, o autor busca o gênero em questão sempre vincado pela realidade social, política, cultural e econômica do país. Citando desde Jorge Amado até Clarice Lispector, o autor perpassa várias conceituações de romances. Nesse sentido, o romance de 30 é profundamente marcante para a história do gênero, uma vez que encontra no regionalismo uma crítica denunciadora das mazelas do Brasil, bem como a psicologia profunda dos personagens e a construção da linguagem (Graciliano Ramos). O romance urbano, por sua vez, não mais se prende à capital federal.

Já o romance brasileiro da segunda metade do século XX problematiza a tradição, mas não deixa de ser um retrato do Brasil que sofreu processo de colonização, contraditório processo de industrialização, urbanização, massificação e globalização, chegando até ao romance urbano contemporâneo, com sua pluralidade de tendências, distanciando-se do psicologismo e regionalismo. Pires (2008) ainda divide em três fases a produção literária brasileira que estuda: a primeira (1945-1964) é marcada pelo conflito entre o mundo urbano e rural, quando os escritores desvendam os universos marginais da sociedade brasileira sob uma ótica dos “sertões” e não do mundo urbano; a segunda (1964-1985) é marcada pelo realismo feroz, pouca preocupação com a estética, resistência política contra a ditadura, narrador fragmentado, relação da literatura com o jornalismo, a biografia, a memória e o depoimento, mimese de um mundo caótico e estilhaçado, o que não desconsidera o reaproveitamento de contribuições passadas, diga-se, recursos explorados na tradição literária; e a terceira (1985-até o momento) é traçada a partir das visões de Tânia Pellegrini e Alfredo Bosi.

Pellegrini (1996) acredita no hibridismo na ficção brasileira, havendo concomitantemente traços pré-modernos e traços emergentes. Já Bosi fala da literatura hipermimética (brutalista e violenta),

ditada pelas normas do mercado, e da literatura hipermediadora (refacção programada de estilos pretéritos ou ainda persistentes). Por fim, Bosi (1997) fala de uma forma de resistir a esses extremos, conservando a memória (experiência pessoal) de cada autor. Pires (2008), no entanto, rebate essas ideias enfatizando que a maioria das obras consideradas pós-modernas se “tocam”, pois subvertem a tradição mesmo que sejam hipermediadoras (próximas ao cânone), com a diferença que estas últimas seriam mais universalistas, e as hipermiméticas mais brutalistas e “fechadas”.

Tomando por base tais considerações, é viável refletir sobre o que é o gênero romance, partindo do pressuposto de que o gênero está em constante mudança, está “em aberto” para adquirir feições na multiplicidade, como se pôde perceber nas discussões lançadas pelos estudos acima mencionados. Percebe-se, no entanto, que à medida que o romance desvela novas possibilidades de leitura, ele acaba por trazer à tona características fixas em uma estrutura que diz que “esse” ou “aquele” é uma narrativa romanesca. Esse retorno ao cânone não implica num estancamento do gênero na contemporaneidade, mas, sim, num tipo de texto híbrido que se vale de outros gêneros, linguagem, extensão, discursos, personagens, enredo e espaços (físicos e simbólicos), sem deixar de lado sua prosa longa, por exemplo.

Pode não obedecer a uma linearidade costumeira e apresentar uma linguagem expressa pela informalidade de orações, mas expõe temáticas inerentes a um mundo caótico, tipicamente vivencial, próximo, realista, feroz e violento, onde se vivem pessoas comuns vivem seus conflitos, constantemente. O romance contemporâneo, então, abraça as causas de um mundo fragmentado, da perda de identidades, do trânsito de pessoas “sem-lugar”, não como “construção de identidade nacional”, mas como reflexo de uma desterritorialização presente nos dias atuais. A incomunicabilidade humana, os meios digitais ascendentes, a mídia espetacularizadora e as relações líquidas – Zygmunt Bauman (2004) saberia explicar por uma vertente mais sociológica tal aspecto – aparecem na literatura em que o indivíduo fala de si mesmo (autobiografia, autoficção, testemunho, etc.) e do outro (marginalizado), aquele que antes não possuía voz própria no âmbito literário.

A denúncia social sempre existiu no romance, sobretudo, desde o período de 1930, com fortes toques regionalistas, depois ganhando

vez com a crítica social pós-ditadura e, finalmente, chegando até a literatura de hoje, aberta a outros meios (cinema, televisão, jornal) para intercalar a vivência cotidiana aos espaços urbanos superlotados, repletos de violência de diversos tipos (simbólica, psicológica, física, etc.), espaços esses transportados para o cenário literário. O romance traz em si um ponto que caminha para a consonância dos tempos "líquidos" da atualidade, mas, para isso, necessita revisitar o passado depositário de um arsenal rico de romances (desde o século XIX).

Com este arsenal de leituras de romances pretéritos é que se pode construir a pluralidade romanesca atual e problematizar o conceito, sempre passível de novas considerações, novos formatos, desde que não se deixe de perceber o que converge em todos os romances, que é a sua adequação ao período histórico a qual está inserido. No caso em questão (a contemporaneidade), o social, o cultural, o ideológico e o econômico estão unidos no gênero (implícita ou explicitamente).

Tal como elucida Moretti (2008) em seu texto, a leitura de romances teve seu período de "sucesso", já que a produção era intensa e o número de leitores crescia com a virada estética no contexto europeu. O alcance da produção literária, presente principalmente na França, Inglaterra e Alemanha, se deu em um continente avançado desenvolvido economicamente em relação ao nosso, o que implica o acesso à escolaridade e, conseqüentemente, um público leitor, em sua grande parte, burguês. Mesmo assim, algumas formas narrativas (literatura de folheto, por exemplo) em Portugal (séculos anteriores ao surgimento do romance) alcançaram classes populares, ainda que com o intuito mercadológico. No entanto, a prosa popular e erudita foi distinta. Isso não desconsidera o contato amplo dos europeus com as produções de autores em ascensão no século XVIII.

Num contexto nacional, o contato se deu de forma difusa e extremamente excludente, pois, com o atraso da imprensa, a publicação de romances (não a escrita) foi tardia. O público inicial (século XIX e meados do século XX) era letrado e elitista, o que reflete na própria crítica literária inicial do romance de Machado de Assis, por exemplo. Então, tem-se que o público-alvo dos romances variou bastante, de acordo com o lugar hegemônico, inicialmente sob os moldes europeus.

Mas hoje, quem lê romance contemporâneo? Os meios de informação rápidos não amenizaram a leitura do romance? Certamente, uma vez que o conhecimento foi substituído em grande parte pelas informações, dada a era digital e fluida em que o mundo transita. E o acesso ao romance contemporâneo? Teria este o mesmo alcance do público juvenil sedento por aventuras (*best-sellers*), por exemplo? O romance contemporâneo “daria conta” das expectativas dos leitores que anseiam por uma narrativa que os surpreenda? A resposta conflui para o negativo. Porém, não se deve deixar de considerar uma gama de estudiosos que leem as produções contemporâneas com o intuito analítico e crítico. As abordagens advindas de leituras de pesquisadores, críticos literários, professores universitários, alunos de graduação e de pós-graduação, são de relevância para o “sustento” dessa literatura, que pode até se aproximar, por vezes, do cânone literário, mas não o integra, já que se utiliza de artifícios inerentes a uma “pós-modernidade” que desterritorializa o narrador, põe em xeque conceitos antes consagrados e desconstrói expectativas. A reflexão, portanto, da literatura contemporânea incide na mixagem de aspectos de uma literatura engajada na brutalidade do mundo contemporâneo, mas também na refacção (novo “formato”) de produções pretéritas, desafiando o conceito atual de “romance”, não definível no sentido de estruturação fixa, mas muito bem “observável” (diga-se até, mais “concreto” se comparado ao conto) através dos processos sociais, culturais e ideológicos que atravessa ou está atravessando, no presente.

O gênero romance na contemporaneidade: incursões críticas entre o cânone literário e sua subversão

A postura de Antoine Compagnon ao longo da Conferência inaugural dos cursos da nova cátedra de literatura do Collège de France, intitulada *Literatura para quê?*, proferida em novembro de 2006, desde a nomenclatura ilustra o viés que se adequa de forma mais coerente às pesquisas literárias contemporâneas, tendo em vista que estas direcionam menos para respostas do que para questionamentos, exigindo reflexões e considerações que, problematizando a literatura, consigam identificar os fenômenos que a torna, na contemporaneidade, irreduzível a definições.

Do universal ao particular, constatamos que a complexidade não se resume se o recorte proposto para o corpus de uma pesquisa for um “gênero literário”, já que torna-se impensável, na atual configuração literária, aplicar definições e conceitos pré-estabelecidos, pois as obras contemporâneas impetram a crítica o desafio de desenvolver teorias que possam classificá-las, tendo em vista que não expressam a menor intencionalidade em adaptarem-se as até então vigentes.

Assim, em consonância com Compagnon, enfatizamos que “aqui será necessário imaginar uma hélice tripla, pois os três fios da teoria, da história e da crítica tornam-se essenciais para amarrar o estudo literário, ou para reatar com ele na plenitude de seu sentido” (COMPAGNON, 2006, p. 19). Conforme sabido, figuram na literatura contemporânea obras que reivindicam apreciações divergentes das abordagens clássicas, o que justifica a pertinência de trato do segundo fio condutor proposto por Compagnon como propiciador da identificação dos deslocamentos de técnicas e gêneros pelos quais passou o romance. Moretti, questionando a prevalência da prosa sobre a poesia, e a contribuição desta para o romance, apresenta dois possíveis pontos de partida para análise do gênero: a *narratividade* e a *complexidade*: “com a narratividade dominando a história, e a complexidade sua teoria” (MORETTI, 2009, p. 202).

Mas se a prosificação do gênero aqui discutido remonta ao romance de cavalaria, questionamos a postura de justificar a *complexidade* apenas pelo viés sintático que aponta para o “aumento do número de orações subordinadas” tolhendo, assim, a criatividade autoral. Ora, se o verso, enquanto enunciado simétrico redutor, é substituído pela prosa numa perspectiva de orientação para frente, de dependência do que está adiante “(o fim de uma sentença: o evento seguinte da trama)” é evidente, a *narratividade* e a *complexidade* acabam por conectar-se, pondo em xeque as premissas dos que reduzem a complexidade a aspectos de utilização da linguagem escrita. Sendo assim, não se leva em consideração o fato de esta residir de forma considerável nas peripécias propostas pelos autores, tal qual constatamos nas narrativas de cavalaria do século XII.

Pelo exposto, é notório que a concepção aqui defendida não pretende excluir, mas integrar ambas as perspectivas de análise, tendo em vista que, na configuração romanesca contemporânea,

estas se tornam aspectos indissociáveis, pois neste território os limites entre os gêneros encontram-se cada vez mais tênues. Admite essa afirmação a utilização de determinados recursos estilísticos que permitem a composição do que aqui denominamos “prosa poética”.

A fim de ilustrar essas apreciações, incluímos no cerne da discussão o romance *Niketche uma história de poligamia*, de autoria da moçambicana Paulina Chiziane, que, por se autodenominar “contadora de estórias”, sofre contínuas represálias por parte de críticos canônicos, que a relegam a segundo plano, por considerarem que suas narrativas mutilam a complexidade e culminam em formas populares, que, portanto, não representam o cânone.

Porém, pautamo-nos nas considerações que seguem, em Moretti defende que

O problema não é o juízo de valor, mas é que quando um juízo de valor se torna fundamento de conceito ele não determina apenas o que é valorizado ou não, mas o que é pensável ou não, e, nesse caso, o que torna impensável é, primeiro, a maior parte de todo território do romance e, segundo, sua própria forma: porque a polarização desaparece se você olhar apenas para um dos extremos, quando na verdade não deveria, porque é a marca de como o romance participa da desigualdade social, e a duplica, transformando-a em desigualdade cultural. Uma teoria do romance deveria levar isso em consideração (MORETTI, 2009, p. 203).

Acolhendo a proposição de Moretti, evidenciamos a fusão dos “extremos estilísticos”: narratividade e complexidade, na literatura africana de língua portuguesa, por intermédio da supracitada obra, a qual oferece à crítica literária a possibilidade de análise de um texto produzido sob a ótica de uma minoria, nesse caso representada pela mulher, proveniente de um povo que foi histórica e geograficamente marginalizado, propiciando reflexões que perpassam o juízo de valor e culminam na complexidade produtiva e conceitual do romance.

Saliente-se que, conforme observado anteriormente, a subordinação aqui é tratada como trabalho: “produtividade do espírito” que “exige capacidade de antecipação memória, adequação dos meios aos fins” (MORETTI, 2009, p. 203). Tal qual observamos em

Niketche uma história de poligamia, no qual a subordinação excede seu papel primordial de atribuir coesão textual e possibilita, sobretudo, coerência nessa narrativa calcada na memória, que, através de uma linguagem ritmada, nos remete ao (verso) e à continuidade oculta de uma (complexidade), o que permite ao romance jogar “em duas mesas completamente diferentes – popular e erudita –, fazendo dele uma forma adaptável e bem sucedida como nenhuma outra”. (MORETTI, 2009, p. 203).

Ao mesmo tempo em que ressaltamos a complexidade de conceituação desse gênero, evidenciamos que impor uma barreira ao popular no campo dos estudos teóricos, aqui discutidos, significa não apenas renegar as origens do romance, como também excluir do âmbito da literatura parte considerável das narrativas contemporâneas. Moretti adverte:

Praticamente todos os grandes cronótopos populares surgiram quando as tramas de aventura se mudaram para novas geografias, e ativaram seu potencial narrativo. Assim como a prosa multiplica estilos, a aventura multiplica histórias: e prospectiva é perfeita para a aventura, sintaxe e trama movendo-se em conjunto. Não estou certo de que exista um ramo principal na família de formas a que chamamos romance, mas se há, é esta: seríamos capazes de reconhecer a história do romance sem o modernismo ou mesmo sem o realismo; sem aventuras em prosa, não (MORETTI, 2009, 205).

Se a prospecção e a aventura são mecanismos que expandem o romance, sendo esta última fundamental para a história do gênero, como não discutir a obra de uma autora que alia em sua prática literária esse mecanismo ao amor, considerado por Moretti, numa escala de valor, o segundo elemento estrutural mais importante do romance: “se eu pudesse escolher dois: aventuras – e amor. Um mecanismo para expandir a história, e um para mantê-la unida: uma conjunção que é especialmente clara nos romances antigos, nos quais o amor é a única fonte de permanência” (MORETTI, 2009, p. 204).

Problematizando questões culturais, Paulina Chiziane, em *Niketche*, rompe o equilíbrio amoroso através da proposição de

aventuras que abrem para o mundo “um pedido de ajuda” (MORETTI, 2009, p. 204). E impulsiona a partida de Rami, à semelhança dos heróis cavaleirescos. Ressalte-se, porém, que esta personagem guia-se a princípio instigada pela filosofia da autoajuda, pois não mais consegue silenciar-se diante da poligamia masculina e da submissão feminina, constante na região sul de Moçambique, onde habita, para posteriormente tornar-se heroína das demais esposas de Tony, que conquistam sua independência. A proposta de narrativa em 1ª pessoa, ao tempo que ratifica essas percepções através da ponderação de Ranciére (1995), imprime um final moralizante ao causador de tamanha desilusão amorosa:

O romance é a forma pela qual a poesia se torna, num só movimento, reflexão sobre si mesma e formação ética. É portanto a forma de apresentação de um novo acordo do ser, do dizer e do fazer, de uma nova identidade da ética e da estética, não mais do lado (épico) da objetividade, mas do lado da subjetividade que se conhece a si mesma. O romance é a poesia da poesia se experimentando como pensamento, a “poesia progressiva e universal” (RANCIÉRE, 1995, p. 79).

Sob esse enfoque, é possível a análise do romance em questão, sob a perspectiva da subjetividade característica da poesia, e sob a perspectiva da escrita de si, enquanto comunidade, já que, sob a pena da literatura, Paulina Chiziane faz ecoar em todo o universo lusófono as “agruras do ser feminino em Moçambique”, conforme afirma a autora, em entrevista concedida a Michel Labar: “Às vezes não me preocupo muito com a qualidade excelente em termos de língua, em termos estéticos, mas tenho muita pressa em descrever o que vi, o que eu passei, o que eu senti – quando digo eu, digo eu-comunidade, porque não é um eu no sentido individual” (apud SCHIMIDT, 2010, p. 320).

Divergindo do que propõe Auerbach, em *mimeses*, “O *ethos* cavaleiresco tornou-se “absoluto tanto como referência a seu aperfeiçoamento ideal, como também em relação à falta de finalidades terrenas e práticas” (apud MORETTI, 2005, p. ?), Rami engaja-se no desafiador propósito de percorrer Moçambique de norte a sul, em busca das demais esposas de seu cônjuge, reivindicando para si o “lugar de fala”, esta personagem externa os receios e anseios das

mulheres residentes no sul deste país, excluídas social, política e culturalmente.

Voltemos agora nosso olhar para o caso da narrativa híbrida do escritor chileno Roberto Bolaño, que, variando do sério ao sarcasmo, imprime moldes de crítica literária por meio de um processo meta-linguístico, propondo a literatura sobre a literatura. De certo modo, "suas histórias são habitadas por poetas, escritores, editores, leitores compulsivos e professores de literatura" (GIRALDO, 2007, p. 180).

Com criatividade impar, este autor consegue romper os "limites entre crítica e ficção dentro de um mesmo livro, misturando os gêneros e deslocando seus lugares tradicionalmente separados" (GIRALDO, 2007, p. 180). Além dessa característica da literatura contemporânea, é importante destacar aspectos da "tendência que se vem chamando pós-modernista, calcada no reaproveitamento e no deslocamento de personagens históricas e/ou ficcionais, questionando pela paródia, o estatuto do ficcional e do histórico." (WEINHARDT *apud* GIRALDO, 2007, p. 181), como a autoficção observada no poema "Un paseo por la literatura", incluído no livro *Tres* (2000), no qual se propõe uma ficção sobre si através da personagem Bolaño, numa perspectiva oposta à de Paulina Chiziane, pois constatamos, neste caso, "o livro que vira realidade, e não a realidade transformada num livro" (GIRALDO, 2007, p. 186).

Desta forma, parafraseamos Derrida (*apud* GIRALDO, 2007, p. 182), ao questionar se é possível identificar um trabalho de arte discursiva, que não sustenta a marca de um único gênero, se isso não for mencionado de alguma forma, concorda-se com a impossibilidade de classificação de certos textos, nesse contexto. Assim, constatamos que a flexibilidade aqui retratada, impossibilita uma definição precisa acerca do romance e, conseqüentemente, para quem este é destinado.

Tais considerações permitem-nos defender a hipótese de que, na contemporaneidade, o romance constitui-se como gênero democrático destinado ao público canônico e ao não canônico, que concebe a literatura como recriação do real, utilizando-a com fins sociais, políticos, culturais e econômicos, ou àqueles que simplesmente se deleitam com a sua contemplação, sem impor-lhe responsabilidade alguma, pois observa-se, na literatura nacional e estrangeira, uma múltipla convenção de escrita que adentra a nacionalidade dos escritores, períodos vivenciados por estes, projetos

literários individuais e, ainda, a adaptação aos apelos das grandes editoras e público consumidor, o que culmina na pós-autonomia literária, discutida por Ludmer (2007), o que torna extremamente difícil propor uma definição para o gênero romance, pois este, tal qual a literatura, em um percurso inverso ao anteriormente proposto, do particular ao universal, caracteriza-se historicamente como “exercício de reflexão e experiência de escrita” (ZOLA *apud* COMPAGNON, 2006, p. 26).

Referências

BAUMAN, Z. **Amor líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: 2004.

BOSI, A. **História concisa da literatura brasileira**. São Paulo: Cultrix, 2001. In: Os estudos literários na Era dos Extremos. São Paulo: Rodapé, 1997, 1: 170 - 176.

COMPAGON, Antoine. **Literatura para quê?** Disponível em: <http://minhateca.com.br/Patty.Santana/Documentos/Antoine+Compagnon/Literatura-para-que-Antoine-Compagnon,19657519.pdf>. Acesso em 14 de abr. de 2015.

CHIZIANE, P. **Niketche uma história de poligamia**. Lisboa: Caminho, 2008.

GIRALDO, R. E. G. Romances híbridos e crítica ficcional na narrativa contemporânea latino-americana: o caso de Roberto Bolaño. **Niterói**, n. 22, p. 179-190. Sem. 2007.

LUDMER, J. Literaturas Pós-autônomas. **Revista de crítica literária y de cultura**, n. 17, julho de 2007.

MORETTI, F. **O romance: história e teoria**. **Novos Estudos**, n. 85, p. ?, 2009.

PELLEGRINI, T. **Gavetas vazias**: ficção e política nos anos 70. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

PIRES, A. D. Trilhas do romance brasileiro da segunda metade do século XX. **Itinerários**, v. 7, p.?, 2008.

SCHIMIDT, S. P. **África & Brasil: letras em laços**. São Caetano do Sul, SP: Yendis Editora, 2010.

A ARTE DE AMAR: UMA ANÁLISE DO ROMANCE AS PONTES DE MADISON DE ROBERT JAMES WALLER.

**Sebastiana Josilene Bezerra Ferreira.
Joana Dar'k Costa.**

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo analisar, a luz da Psicanálise, a configuração do amor como uma arte, na obra literária *As Pontes de Madison* (2015), de Robert James Waller. Nossa pretensão é analisar se a história de amor dos personagens Robert Kincaid e Francesca Johnson pode ser caracterizada dentro da perspectiva de “amor como arte” abordada por Erich Fromm no livro *A Arte de Amar* (1995). Para este teórico os casais que aprendem a arte de amar vivem o amor amadurecido. O amor amadurecido é um sentimento que respeita às decisões, a individualidade e a integridade da pessoa amada. Como aportes teóricos optamos por autores que se debruçaram sobre a temática do amor e das suas múltiplas faces: Erich Fromm (1995), Platão (2009), Zygmunt Bauman (2004), André Comte-Sponville (2009), dentre outros. *As Pontes de Madison* tem como protagonistas o fotógrafo Robert e a dona de casa Francesca. O casal se conheceu quando ele foi até à fazenda de Francesca para pedir informações sobre a localização de uma das pontes cobertas que iria fotografar. A partir desse momento eles se envolveram amorosamente e viveram intensamente esse amor durante os quatro dias em que a família dela estava viajando. Após esse período eles se separaram, pois Robert terminou o trabalho para o qual fora incumbido e foi embora. Ela, sendo uma mulher casada, não pode acompanhá-lo. Embora distantes continuaram amando-se por toda a vida. Em nossas análises percebemos que o amor desse casal pode ser configurado como uma arte, que exige dedicação, paciência

e respeito à individualidade e integridade do outro. Observamos e analisamos as especificidades que transformaram esse amor em um sentimento tão intenso, capaz de sobreviver, se fortalecer e se eternizar, apesar das adversidades que os separaram como o tempo e a distância.

Palavras-chave: Amor. Arte. As Pontes de Madison..

1. Introdução

Desde o início da humanidade o homem anseia por desvendar os mistérios da existência humana e se apropriar do conhecimento do universo, da natureza, dos deuses, do surgimento da vida, da ciência. A posse desses conhecimentos representa uma grande conquista para um ser que vive constantemente em busca de respostas. Conhecer um objeto, agir sobre ele, transformá-lo e dominá-lo, sempre foi e continua sendo um dos maiores desejos do ser humano. Desejo esse que o impulsiona a viver sempre em busca de novas descobertas que possibilitem o entendimento do funcionamento do mundo.

Nesse intuito os indivíduos se apropriam de tudo o que acreditam que possam contribuir na compreensão do enigma que é a vida, que possam explicar os fenômenos que fogem ao seu entendimento. Na Grécia antiga as pessoas consultavam os oráculos, a astrologia, os sábios, os filósofos, os deuses, os líderes religiosos, para receberem orientações sobre como agir em determinadas situações. Nos dias atuais o desenvolvimento da ciência, das artes e das tecnologias, impulsionou o surgimento de novas possibilidades de 'explicações' para os fenômenos até então desconhecidos pela humanidade.

Entretanto, apesar dos recursos tecnológicos e da evolução dos conhecimentos científicos, ainda existem fenômenos que não possuem uma explicação lógica que seja aceita por todos. Como exemplo, podemos citar a existência de Deus, os fenômenos do surgimento da vida humana, a existência de uma nova vida após a morte, entre tantos outros. Entre tantos fenômenos citados anteriormente, o amor é um tema constantemente debatido nas diversas áreas do conhecimento. Por sua complexidade e pluralidade estudiosos produzem e abordam concepções acerca desse sentimento. Considerado o sentimento mais importante e mais belo de que temos conhecimento ao longo dos tempos o amor é indispensável à conservação da vida. Sentimento desejado ardentemente pelas pessoas é também complexo e atravessado por muitas significações.

O presente trabalho apresenta como objeto de estudo os discursos, as significações e as concepções acerca do amor e das suas múltiplas faces. Entre tantas concepções estaremos nos debruçando sobre a temática do 'amor como arte' abordada por Erich Fromm no livro *A Arte de Amar* (1995). Optamos como corpus para o nosso trabalho pelo romance *As Pontes de Madison* (2015) do escritor americano

Robert James Waller, por acreditarmos que a história de amor vivida pelos personagens Robert Kincaid e Francesca Johnson está em consonância com a obra de Fromm. Nosso principal objetivo é analisar como esse casal aprendeu a arte de amar e como esse amor foi construído ao longo do romance. Para tanto, baseamo-nos nos estudos desenvolvidos por Platão (2009), André Comte-Sponville (2009), entre outros.

A obra *A arte de amar* apresenta como foco o amor e a configuração desse sentimento como uma arte. Como podemos perceber Fromm não acredita no amor como sorte ou acaso. De acordo com suas convicções amar é uma arte e, como qualquer arte, requer do aprendiz exige esforço e dedicação. É necessário que este siga princípios gerais necessários para esse aprendizado, como a concentração, a paciência e a disciplina. Para este teórico aprender a arte de amar é um dos requisitos necessários para que os indivíduos vivenciem o tão desejado amor amadurecido. Fromm inicia a obra questionando os leitores,

É o amor uma arte? Ou uma sensação agradável, que se experimente por acaso, algo em que se 'cai' quando se tem sorte? Este livrinho baseia-se na primeira hipótese, embora indubitavelmente a maioria das pessoas, hoje, acredite na segunda (FROMM, 1995, p. 9).

Nosso objetivo é analisar como se estabeleceu a relação amorosa entre o casal principal da trama, a fim de elucidarmos as hipóteses de que eles aprenderam a arte de amar e que o sentimento vivenciado foi o que Fromm chamou de 'amor amadurecido'. Interessa-nos a partir de Fromm acompanhar esses dois personagens que distanciados fisicamente tem o amor como uma 'ponte' que os colocam como protagonistas da "arte de amar". O romance leva-nos a analisar as especificidades desse relacionamento amoroso, que se tornou um amor tão forte cuja chama permaneceu acesa até o fim das suas vidas, apesar das circunstâncias contrárias que impediam a união desse casal e a consumação desse amor como o tempo e a distância que separou esses dois corações apaixonados.

1.1 Aprendendo a arte de amar.

Segundo Fromm as pessoas acreditam que amar segue uma 'fórmula mágica'. Entretanto, essa ideia é ilusória, pois o amor é uma construção, uma conquista diária. Só se aprende a amar, amando.

Na concepção de Fromm seguir os princípios gerais necessários para a execução de uma arte poderá mostrar o caminho do amor. Para ele aprender a amar requer persistência, dedicação, tempo, disposição. É necessário desejar amar e ser amado e construir esse amor. Assim, as pessoas se decepcionam porque acreditam que o amor 'cai do céu', que é uma 'benção divina' que se alcançará sem esforço.

Para Fromm amar envolve aspectos como concentração, disciplina e paciência. Para este teórico o primeiro passo para aprender a amar é ter disciplina. Qualquer tarefa que nos dispusermos a realizar deverá ser feita com dedicação, pois "nunca serei bom em coisa alguma, se não a fizer de modo disciplinado; tudo que eu só puder fazer quando 'estiver disposto' pode ser uma diversão bonita ou aprazível, mas nunca me tornarei mestre nessa arte" (FROMM, 1995, p. 129).

O aprendizado do amor também exige do 'aprendiz' que ele tenha disciplina. Segundo este autor o aprendiz da arte de amar apenas terá êxito se a disciplina não for vista como uma regra imposta por instâncias externas. Deverá ser a expressão da vontade do indivíduo, uma experiência sentida como agradável e vista como algo que trará benefícios à vida de quem estiver disposto a praticá-la.

A segunda condição necessária para o domínio da arte de amar é a concentração. Considerada de extrema relevância, a concentração em si, no cônjuge e nos projetos idealizados conjuntamente, configura-se como um dos passos a serem seguidos por quem deseja a conquista da tão sonhada 'felicidade amorosa'. É imprescindível que o indivíduo que deseja concentrar-se na vida da pessoa amada esteja consciente que, antes de aventurar-se na tentativa de 'desvendar' a essência do ser amado, deverá buscar inicialmente conhecer a si próprio. Para isso, deverá "estar aberto a sua própria voz interior, que o dirá - muitas vezes quase de imediato - porque está ansioso, deprimido, irritado" (FROMM, 1995, p. 138).

De acordo com essa concepção ficar concentrado em relação aos outros significa, antes de tudo, 'ser capaz de ouvir'. Entretanto, 'ouvir o outro' é uma tarefa pouco exercida no mundo tecnológico em que vivemos, mundo esse regido pela velocidade, pelas relações superficiais, nas quais o que importa é o prazer, os momentos felizes. Ouvir alguém, no entanto, não é apenas disponibilizar os ouvidos para escutar o que a outra pessoa tem a dizer, ficar calado e olhando para ela. Para o referido autor, o que se pode constatar em

muitas relações são pessoas que, “ouvem as outras, e até dão conselhos, sem ouvir realmente. Não levam a sério o que a outra pessoa fala, nem também levam a sério suas próprias respostas” (FROMM, 1995, p. 136).

Este autor acredita que quem deseja aprender a concentração deverá ter em mente que o passo mais importante é aprender a ficar só consigo mesmo. Entretanto, apreciar o prazer da própria companhia, sem a necessidade de realizar atividades que preencham o vazio causado pela solidão é um dos maiores desafios do homem moderno. Para superar esse desafio é necessário o amor próprio. Essa ideia pode ser melhor compreendida nas palavras de Meister Eckhart: “Se te amas, amas a todos os demais como a ti mesmo. Enquanto amares outra pessoa menos do que amas a ti mesmo, não conseguirás realmente amar a ti mesmo” (ECKHART s/d *apud* FROMM, 1995, p. 79).

A terceira condição necessária para o ser humano dominar a arte de amar é a paciência. Entretanto, vivemos em uma sociedade que nos impulsiona para a rapidez, para a velocidade. No mundo veloz e tecnológico em que vivemos ser paciente é uma conquista a ser alcançada. As pessoas não tem a paciência de construir uma relação amorosa, de ultrapassarem os obstáculos que porventura possam surgir, de reinventar o amor, sempre que necessário. Enfim, procuram por relacionamentos superficiais que embora tenham a desvantagem de serem efêmeros, não há a necessidade do esforço da conquista diária, nem os problemas comuns a uma relação amorosa, mas em contrapartida, as pessoas perdem a emoção proporcionada pela experiência de amar e serem amados.

1.2 Uma vida inteira, um universo em quatro dias.

Objeto do nosso estudo o romance *As Pontes de Madison* (2015) intitulado originalmente como *The Bridges of Madison Country* foi publicado em 1992 e traduzido para trinta e seis línguas. Em 1993 essa obra foi o maior besteseller dos Estados Unidos, vendendo cerca de 150 milhões de cópias¹. Tamanha repercussão contribuiu para

1 As informações acerca do autor Robert James Waller e das suas obras foram retiradas do site Estante de Livros. Disponível em: <<<http://www.estantedelivros.com/autores/robert-james-waller>>>. Acesso em 20 de mai. de 2015.

o lançamento de um filme que tem o mesmo título do romance. Dirigido por Clint Eastwood (o personagem Robert Kincaid) em 1995 essa história de amor foi encenada pelos atores Meryl Streep e Clint Eastwood. Em 1996 o filme recebeu indicações ao Globo de Ouro, indicações de melhor filme e melhor atriz. Ainda em 1996 Meryl Streep foi indicada ao Oscar por sua atuação como a protagonista Francesca Johnson.

O romance conta a história de amor vivida pelos personagens Francesca Johnson e Robert Kincaid. Ela é uma mulher casada que mora com o marido agricultor, Richard Johnson, e com dois filhos adolescentes, Carolyn e Michael, em uma fazenda no interior da região de Iowa, Estados Unidos. Robert Kincaid é um fotógrafo da revista National Geographic que fora incumbido de fotografar as pontes cobertas da região. Na procura por uma dessas pontes ele se perdeu e em busca de informações chegou à fazenda em que Francesca morava. A família dela havia viajado para uma feira de exposição do novilho premiado da filha do casal. Ela decidiu então acompanhá-lo até a ponte Roseman. A partir desse instante, durante quatro dias, eles viveram momentos de paixão e desejo, de cumplicidade e de entrega mútua.

Conheçamos Robert Kincaid: “Aos cinquenta e dois anos, seu corpo era esguio e rijo. Seu rosto estreito, as maçãs do rosto saltadas e o cabelo que caía na testa destacavam os olhos azul-claros”. Não era grandalhão. Pouco mais de 1,80 e magro (WALLER, 2015, p. 58). Robert era um homem sensível que adorava fotografar, tocar violão e fazer poesias. Ele havia sido casado com uma cantora de Folk Rock de quem estava separado há nove anos. O casamento acabou porque ele passava muito tempo fora fotografando: “Ela não suportava os longos períodos que eu ficava fora fotografando, durante meses” (WALLER, 2015, p. 62).

Ao longo do romance percebemos que ele era um homem solitário, “tão só quanto alguém podia ser – filho único, pais mortos, parentes distantes, com quem perdera contato, nenhum amigo próximo” (WALLER, 2015, p. 19). Suas companhias eram uma caminhonete que ele chamava de “Harry”, seu equipamento fotográfico, suas mochilas velhas, garrafas de cerveja, seu violão e as estradas: “Você e velhas mochilas em uma caminhonete chamada Harry” (WALLER, 2015, p. 132).

Conheçamos Francesca Johnson. Ela é um arquétipo da dona de casa que vive em função do bem estar e felicidade da família. Como uma 'boa dona de casa', 'senhora casada e de respeito', vivia em conformidade com o tradicionalismo, os valores morais e costumes da sociedade rural em que estava inserida. Entretanto, a vida pacata interiorana não satisfazia o espírito sonhador e o desejo de liberdade de Francesca. Ela esperava mais da vida: mais amor, mais sonhos, novas emoções, prazeres e aventuras. Desejava também mais atenção da família, como podemos constatar a seguir: "Richard e as crianças estavam na Feira Estadual de Illionois, exibindo o novilho premiado, que merecera mais atenção que ela" (WALLER, 2015, p. 42).

Francesca tinha vinte e cinco anos quando conheceu o marido. Nessa época já estava formada há três anos em Literatura Comparada e lecionava em um colégio particular para meninas. Ela era uma jovem que "usava laços nos cabelos pretos e se agarrava aos próprios sonhos" (WALLER, 2015, p. 35). Seu namoro com um professor universitário de artes, que "a levava para passeios loucos e despreocupados pelo submundo de Nápoles" (WALLER, 2015, p. 35), terminara há mais de um ano.

O tempo passou e a dura pressão da realidade a fez compreender que suas escolhas eram limitadas, pois "nenhum belo marinheiro desembarcou a sua procura, nenhuma voz veio a sua janela, das ruas abaixo" (WALLER, 2015, p. 35). Ao tomar consciência da limitação das suas escolhas ela decidiu aceitar o amor de Richard, pois ele lhe "oferecera uma alternativa: Gentileza e a doce promessa da América" (WALLER, 2015, p. 35). Entretanto, a vida ao lado do marido não foi como ela esperava, não como sonhara nos tempos de garota (WALLER, 2015, p. 42).

Como podemos observar o casamento de Francesca e Richard apresenta a estrutura de equipe. Segundo Fromm nesse tipo de relacionamento o amor é visto "como um refúgio, como um porto ao abrigo da solidão" (FROMM, 1995, p. 107). Devido a essa concepção errônea do que é amar e ser amado muitos casais vivem juntos durante anos, porém permanecem estranhos a vida inteira. Eles têm a ilusão de com a união amorosa formarem "uma aliança de dois contra o mundo, e esse egoísmo a dois é enganosamente tomado por amor e intimidade" (FROMM, 1995, p. 107).

Ao longo do romance torna-se evidente a frustração de Francesca. Ela era uma mulher infeliz com o casamento e com a vida em uma cidade pequena do interior. Essa frustração em relação ao lugar onde vivia torna-se visível quando ao questionada por Robert a respeito de gostar de Iowa ela responde da seguinte forma: “Eu deveria dizer: É ótimo. Sossegado. As pessoas são legais. Há muitas coisas boas no povo daqui e eu os respeito por essas qualidades. Mas não era o que eu sonhava, nos tempos de garota” (WALLER, 2015, p. 55).

Consciente da responsabilidade do papel de mãe e esposa abdicara dos seus sonhos em prol do bem estar e felicidade da família. No início do casamento ela trabalhou durante alguns anos lecionando inglês, mas após o nascimento dos filhos foi persuadida pelo marido a abandonar o trabalho. Richard não gostava que ela trabalhasse e alegava que poderia sustentar a família. Sem escolha ela cedeu a pressão do marido. Durante uma conversa com Robert ela relatou tais fatos e disse, “então parei e me tornei uma dona de casa na fazenda, em tempo integral. É isso” (WALLER, 2015, p. 55).

Na vida deles não havia momentos de romance, de diálogo, momentos esses nos quais eles poderiam falar dos seus desejos e necessidades. A vida pacata e interiorana de Iowa fez com que ela sufocasse seus sonhos e vivesse apenas em função da família: “Veio para ter seus filhos. Assistir Michael jogar futebol e levar Carolyn para Des Moines, para comprar seus vestidos de formaturas” (WALLER, 2015, p. 35).

A vida sexual de Francesca e seu marido também era frustrante. Francesca não culpava Richard por sua atitude perante o sexo, pois “ele não era o único e realmente não merecia ser culpado” (WALLER, 2015, p. 106). Não o culpava por seu desinteresse sexual, por sua resistência em viver novas experiências e pela dificuldade em manter uma intimidade com ela que os possibilitassem falar sobre qualquer assunto, inclusive paixão e sexo. Ela sabia que o marido tinha receio de mudanças: “Richard tinha medo de qualquer mudança no casamento. E não queria falar a respeito. Não queria falar, principalmente, sobre sexo. O erotismo, de alguma forma, era um negócio perigoso e impróprio para seu modo de pensar” (WALLER, 2015, p. 106).

Ela tinha consciência que o marido não era o único homem que agia dessa forma. Essa era uma atitude compartilhada pelos

outros homens da região e isso era um reflexo da cultura rural em que estavam inseridos. Para a cultura local a frieza sexual dos homens e a falta de intimidade entre os casais era algo considerado normal e necessário para manter uma 'distância segura' entre homens e mulheres e seus papéis sociais bem demarcados.

Essa distância provocava questionamentos em Francesca que durante suas reflexões perguntava-se: "O que era a barreira à liberdade que havia sido erguida, então? Por que muros e cercas impediam relacionamentos naturais entre homens e mulheres? Por que a falta de intimidade, a ausência de erotismo?" (WALLER, 2015, p. 106). A necessidade de mudanças, no entanto, já começava a despontar em outros cenários. As revistas femininas falavam sobre as particularidades do universo feminino e isso causava expectativas nas mulheres que refletiam.

Francesca se questionava por que na vida deles não havia momentos de romance. Ela sabia que Richard "não conhecia mágica e paixão. Isso não o torna uma pessoa inferior. Só é muito distante de qualquer coisa que ele já tenha sentido ou pensado" (WALLER, 2015, p. 131). A falta de romance era devido à forma de pensar da sociedade rural em que estavam inseridos e a inércia da rotina em um casamento prolongado. Ela e o marido dançavam e tomavam uns drinques apenas no ano novo. Não havia bebidas em casa, "exceto por uma garrafa de conhaque que ela comprou, um dia, com a vaga esperança de algum romance na vida interiorana deles. A garrafa ainda estava fechada" (WALLER, 2015, p. 66). Francesca sentia-se como uma parceira de negócios para o marido:

Para Richard ela era mais uma parceira de negócios do que qualquer outra coisa. Parte dela gostava disso. Por dentro, porém, havia outra pessoa que queria se banhar e se perfumar... E ser tomada, ser levada, desnudada por uma força que ela conseguia sentir, mas jamais articular, nem de longe, dentro de sua mente (WALLER, 2015, p. 82).

Consciente da forma de pensar e agir de Richard e de outros homens da região, ela não imaginava que um dia poderia viver um amor baseado na entrega mútua, na intimidade e cumplicidade, na fusão entre corpo e alma. Ao lado de Robert sentia-se amada e realizada afetiva e sexualmente. Ele a ensinou "o que era ser uma

mulher, de um jeito que poucas mulheres, talvez nenhuma, jamais viva" (WALLER, 2015, p. 175). Ao lado dele experimentou sensações há muito esquecidas, como o prazer de dançar:

Ele lhe trazia uma sensação tão boa. Ela queria que aquilo durasse para sempre. Mais canções antigas, mais dança, mais do corpo dele junto ao dela. Francesca tinha voltado a ser mulher. Havia espaço para dançar novamente. De um modo lento e incessante, ela estava retornando para casa, para um lugar onde nunca mais estivera (WALLER, 2015, p. 120).

Robert trouxe a sua vida a satisfação e o prazer sexual há muito tempo sentidos. No relacionamento com o marido não havia espaço para o erotismo feminino, que é "uma forma de sutileza, uma própria forma de arte, como Francesca sabia que era" (WALLER, 2015, p. 107). A vida amorosa e sexual do casal era monótona e previsível, pois "Richard só se interessava por sexo de vez em quando, a cada dois meses, e terminava logo. Era rudimentar e impassível" (WALLER, 2015, p. 82).

Ao lado de Robert, no entanto, "ela que tinha deixado de ter orgasmos há anos, agora os tinha em longas sequências" (WALLER, 2015, p. 124). Francesca imaginara que o sexo com ele seria prazeroso, mas não supunha que essa experiência seria tão intensa: "Fizemos amor na cozinha, e no quarto, e na grama do pasto, e em praticamente todo lugar que possam pensar. Foi poderoso, um amor transcendental, e prosseguiu por vários dias, quase sem parar" (WALLER, 2015, p. 170). As noites de amor desse casal eram intensas. Eles faziam amor e depois ficavam deitados lado a lado conversando e amando-se:

1.3- "O amor ama aquilo que lhe falta e que não possui".

Dois mundos diferentes e duas histórias de vida opostas. As diferenças na forma de viver poderiam causar o fracasso no relacionamento deles. Embora não se sentisse feliz e realizada ao lado do marido, Francesca tinha uma vida afetiva estável. Richard lhe proporcionava a segurança de um lar e o status de "senhora casada e de respeito", de "esposa e mãe", status esse indispensável para as mulheres da época. Robert era um homem sem laços afetivos, sem responsabilidades com outra pessoa, apaixonado pela aventura e liberdade que o trabalho lhe proporcionava. Essas diferenças,

acentuadas com o tempo, poderiam causar o término do relacionamento dos dois. Segundo Sponville após certo tempo de casamento,

O marido sempre pensa mais no sexo e no trabalho, cada vez menos no amor ou em sua mulher, a não ser pelas preocupações que ela lhe dá, seus estados de espírito, suas censuras, seus humores... Ele gostaria da paz e do prazer; ela gostaria da felicidade e da paixão (SPONVILLE, 2009, p. 276).

Uma das possíveis explicações para esse desinteresse pelo parceiro amoroso é retratada na obra *O Banquete* (2009), do filósofo Platão. Segundo este teórico, o amor nasce da falta da pessoa amada e morre com sua presença. De acordo com essa concepção, enquanto a pessoa amada permanecer inacessível, distante fisicamente e emocionalmente, ela será o objeto do amor e do desejo do parceiro, pois “Eros deseja o que ainda não está à disposição, deseja o que não está presente, o que ele próprio não é, aquilo que lhe falta, objetos de desejo, de apelo erótico” (PLATÃO, 2009, p. 87).

Entretanto, depois de vencida a barreira da distância, quando a pessoa amada já tiver sido conquistada e estiver presente ela estará sempre à disposição. Não haverá mais mistérios a serem desvendados, obstáculos para serem ultrapassados, nem o encanto e o prazer da conquista, pois a pessoa amada já será conhecida, possuída, vencida. Segundo a concepção platônica a consumação do amor causa sua morte, pois esse sentimento só existe enquanto não for realizado, enquanto for visto como um desejo impossível, como um sonho distante e inacessível. Baseando-nos nessa concepção conjecturamos que se eles tivessem consumado a paixão que sentiam um pelo outro esse sentimento não teria permanecido intenso por tanto tempo. Passado o encantamento inicial provocado pela paixão a realidade causaria o enfraquecimento desse amor.

No livro *Pequeno Tratado das Grandes Virtudes* (2009), Sponville retoma a teoria platônica do amor como falta. De acordo com este teórico no amor realizado a pessoa amada, já conquistada, está sempre disponível, conforme explícito a seguir: “Ela o ama sempre, ela está aí, com você, para você, sua” (SPONVILLE, 2009, p. 258). Conjecturamos que o amor deles também seria afetado pelo efeito dessa “disponibilidade” e com o passar do tempo pereceria. A ideia

da morte do amor a partir da sua consumação poderá ser melhor compreendida nas palavras de Sponville,

À força de estar presente todos os dias, todas as noites, todas as tardes, todas as manhãs, ela acabará lhe faltando cada vez menos, é inevitável, cada vez menos intensamente, cada vez menos frequentemente, depois menos que outra ou que a solidão. Eros se acalma, Eros se entendia: Você tem o que já não lhe falta, e é isso que se chama casal (SPONVILLE, 2009, p. 258).

Presumimos que o tempo e a convivência transformariam o encantamento inicial em decepções e cobranças, “e cada um censuraria o outro por não ser, ou não ser mais, o que havia esperado, desejado, amado, cada um lamentando que o outro seja, infelizmente, apenas o que é” (SPONVILLE, 2009, p. 276). Passada a ilusão de perfeição que os indivíduos apaixonados alimentam em relação à pessoa amada e ao relacionamento, o outro aparece como é, com suas limitações e defeitos. As palavras de Sponville corroboram essas afirmações. Segundo este teórico,

A princípio tudo parece maravilhoso no outro; depois o outro aparece como é. Lembramos a canção de Claude Nougaro: ‘Quando o marido mau mata o príncipe encantado’. É o mesmo indivíduo, porém, mas um sonhado, desejado, esperado, ausente. O outro desposado, convivente, possuído - presente. O príncipe encantado é simplesmente o marido que falta; e o marido, o príncipe encantado com quem ela se casou, e que não falta mais. Um brilha por sua ausência, o outro é sem lustre por sua presença. Breve intensidade da paixão, longa morosidade dos casais (SPONVILLE, 2009, p. 275).

Passado este momento de felicidade plena do início da paixão o indivíduo apaixonado toma consciência de que o parceiro não pode suprir todas as suas necessidades e reconhece as suas limitações e as do parceiro. Consciente dos problemas que enfrentariam se fosse embora com Robert, Francesca sabia que com o tempo o sentimento de culpa por ter abandonado à família os afastariam.

Essa seria uma questão que estaria presente em suas vidas diariamente e com o passar do tempo esse sentimento de culpa se transformaria em raiva. Ela o culparia por ter entrado em sua vida e ter causado a destruição da sua família, pelo sofrimento causado aos filhos e ao marido. Consciente disso alertou-o para não tentar persuadi-la a abandonar sua família e falou sobre os problemas que isso poderia causar no relacionamento deles: "Não me faça abrir mão de minhas responsabilidades. Não posso fazer uma coisa e ficar com ela na cabeça. Se eu partisse agora, os pensamentos me transformariam em outra mulher, diferente da que você passou a amar" (WALLER, 2015, p. 134).

Ela tinha consciência, também, que se o amado abdicasse da sua personalidade aventureira e livre, de suas viagens a trabalho, do prazer de fotografar, para se tornar um marido exemplar, 'domesticado', solícito e presente, com o passar do tempo ele se frustraria com essa vida pacata e previsível e a culparia. Por ter consciência desse fato recusou a proposta dele de montar uma loja e dedicar-se a fazer fotos locais, pois isso "seria matar o animal selvagem e magnífico que ele era, e seu poder morreria com ele" (WALLER, 2015, p. 132).

Entretanto, Robert continuaria viajando para lugares distantes e por longos períodos. A saudade e a solidão a fariam mudar de ideia, como vemos a seguir: "Apesar do que falei, sobre não lhe tirar a estrada, eu iria, por causa de meu querer egoísta" (WALLER, 2015, p. 134). Ela tinha consciência que transformar esse 'animal selvagem e magnífico' em um 'animal domesticado' causaria o fim desse amor.

Refletindo sobre todos esses empecilhos que poderiam ceifar o amor desse casal supomos que esse sentimento permaneceu "vivo" por tanto tempo porque não foi consumado, porque não se realizou em toda a sua plenitude. Esse amor permaneceu intacto porque eles não vivenciaram problemas reais pelos quais passam os casais em um relacionamento amoroso. A paixão e o desejo de estarem juntos permaneceram 'vivos' por tanto tempo porque ficaram apenas no plano da imaginação, da ilusão e do sonho, onde não existem problemas, medos, angústias, dúvidas, sofrimentos. Como podemos constatar os indivíduos apaixonados se iludem com a pessoa amada e quando surge à realidade o relacionamento acaba. Afinal, o que é estar apaixonado? Segundo Sponville, estar apaixonado é,

Cultivar certo número de ilusões sobre o amor, sobre si mesmo ou sobre a pessoa pela qual se está apaixonado. Na maioria das vezes esses três fluxos de ilusões se adicionam, se mesclam e criam esse rio que nos arrasta... Para onde? Aonde todos os rios vão dar, aonde acabam, aonde se perdem: O oceano do tempo ou as areias da vida cotidiana... 'Faz parte da essência do amor', observa Clément Rosset, 'pretender amar sempre, mas de fato amar apenas por um tempo'. Faz parte, pois, da essência do amor ser ilusório e efêmero (SPONVILLE, 2009, p. 261).

Conforme Sponville faz parte da essência do amor é ser ilusório e efêmero. Para os casais apaixonados e para as pessoas que desejam viver um amor à possibilidade da brevidade desse sentimento poderá causar desilusão e frustração, pois os indivíduos esperam viver um amor duradouro. Entretanto, nem sempre é possível viver esse amor duradouro. Essa constatação do caráter efêmero e ilusório do amor conduz as pessoas a questionamentos semelhantes aos citados abaixo:

Como poderíamos amar apaixonadamente aquele ou aquela com quem partilhamos a vida cotidiana, desde há anos? Como poderíamos continuar a idolatrar aquele ou aquela que conhecemos tão bem? Como poderíamos sonhar com o real? Como poderíamos continuar apaixonados, numa palavra, e que palavra, por nosso cônjuge? (SPONVILLE, 2009, p. 275).

Esses questionamentos são respondidos por Sponville. Discordando da concepção de Platão de que 'o amor morre com a sua realização' Sponville acredita que os casais que estão juntos há muito tempo reinventam e ressignificam o amor. De acordo com esse teórico esses casais transformam em cumplicidade e intimidade 'a grande loucura amorosa do começo'. Nessa concepção o tempo acalma a euforia do início da paixão amorosa e em seu lugar permanece a segurança de um amor tranquilo, baseados na confiança e no respeito mútuo.

Segundo Sponville esses casais passaram do 'amor louco' ao 'amor sensato', "e bem louco seria quem visse nisso uma perda, uma

diminuição, uma banalização, quando é ao contrário um aprofundamento, mais amor, mais verdade, e a verdadeira exceção da vida afetiva" (SPONVILLE, 2009, p. 277). De acordo com este teórico o amor e o desejo do início do relacionamento não acabam, mas transformam-se em outros sentimentos relevantes para quem deseja manter uma relação amorosa feliz e duradoura. Segundo Sponville esses casais,

Continuam a se desejar, e, por certo, se vivem juntos há anos, é mais potência que falta, mais prazer que paixão, e quanto ao mais souberam transformar em alegria, em doçura, em gratidão, em lucidez, em confiança, em felicidade por estar juntos, em suma em *philia*, a grande loucura do começo (SPONVILLE, 2009, p. 277).

Segundo Sponville os casais que vivem juntos e felizes por tanto tempo compartilham dos sentimentos citados acima, e compartilham ainda da cumplicidade, da intimidade, do humor. Todos esses sentimentos e virtudes unificados contribuem para que o casal alcance a tão sonhada felicidade amorosa. Nesses relacionamentos,

Também há a cumplicidade, a felicidade, o humor, a intimidade do corpo e da alma, o prazer visitado e revisitado ('o amor realizado do desejo que permanece desejo', como diz Char), há o animal aceito, domesticado, ao mesmo tempo triunfante e vencido, há essas duas solidões tão próximas, tão atentas, tão respeitosas, como que habitadas uma pela outra, como que sustentadas uma pela outra, há essa alegria leve e simples, essa familiaridade, essa evidência, essa paz, há essa luz, o olhar do outro, há esse silêncio, sua escuta, há essa força de ser dois, essa abertura de ser dois, essa fragilidade de ser dois (SPONVILLE, 2007, p. 277).

Na citação acima fica evidente a concepção de Sponville sobre o que proporciona um amor duradouro. O amor se reinventa, a paixão desenfreada e inconsequente do início se transforma em um amor tranquilo, no qual estão presentes a cumplicidade, a intimidade, o respeito e tantos outros sentimentos. A visão de Sponville sobre essas relações duradouras entra em contradição com a concepção de amor como falta de Platão. Na concepção platônica o

amor de Robert e Francesca estaria fadado ao fracasso, caso tivesse sido consumado.

Tomando como referência a concepção de Sponville, no entanto, o amor desse casal seria reinventado, transformado em cumplicidade e em um amor tranquilo. Diferindo da concepção platônica as ideias de Sponville se coadunam com as ideias de Fromm. Enquanto a linha de pensamento deste se concentra na 'arte de amar' e 'no amor amadurecido', a linha de pensamento daquele tem como foco a 'reinvenção do amor'. Essas duas concepções estão em sintonia ao acreditarem na vitória do amor sobre a 'falta' retratada na teoria platônica.

Para esses autores a convivência proporciona o amadurecimento e a reinvenção do amor. Segundo Sponville a convivência diária permite a reinvenção do amor que traz à relação amorosa "um aprofundamento, mais amor, mais verdade" (SPONVILLE, 2009, p. 277). Para Fromm o amor é uma arte, e, como arte, se aperfeiçoa com a convivência, pois ela permite que os casais se dediquem diariamente ao aprendizado da 'arte de amar' e conquistem 'o amor amadurecido'.

1.4 Uma relação que transcende o tempo e a distância: as vivências de um "amor amadurecido".

Como podemos constatar ao longo do romance a experiência amorosa vivida por Robert e Francesca se assemelha ao amor amadurecido, defendido por Fromm. Segundo este teórico o amor amadurecido é "a união sob a condição de preservar a integridade própria, a própria individualidade" (FROMM, 1995, p. 32). No amor amadurecido os indivíduos respeitam a individualidade, os desejos e as decisões do parceiro. Para Fromm o respeito, o conhecimento, o cuidado e a responsabilidade são características essenciais que configuram o que Fromm denominou de amor amadurecido.

Para Fromm o amor é "preocupação ativa pela vida e crescimento daquilo que amamos. Onde falta essa preocupação ativa não há amor" (FROMM, 1995, p. 38). Em diversos momentos do romance vemos que o respeito entre Robert e Francesca é algo marcante na história de amor do casal. Ele respeitava o amor que Francesca tinha pelos filhos e o sentimento de responsabilidade para

com a família. Ela respeitava a profissão e a personalidade livre dele como veremos nos próximos parágrafos.

Notamos o respeito entre Robert e Francesca na carta deixada por ela para os filhos. Nela Francesca relata os acontecimentos do romance deles e fala sobre o momento da despedida: "Ele me pediu que fosse, implorou-me. Eu, porém, não podia fazê-lo e ele era uma pessoa sensível e generosa demais para interferir em nossas vidas, depois disso. Teria feito qualquer coisa por ele, exceto destruir sua família." (WALLER, 2015, p. 171).

No trecho a seguir vemos que ele respeitou a decisão da amada de permanecer ao lado da família e, embora tenha continuado amando-a por toda a vida, não voltou mais a procurá-la: "Houve momentos em que me disse: Que se dane. Eu vou para Winterset, Iowa, e custe o que custar, levarei Francesca comigo. Mas me lembrava de suas palavras e respeito seus sentimentos" (WALLER, 2015, p. 155). Francesca também respeitava a personalidade e o trabalho do amado. Esse respeito torna-se evidente na recusa dela à sugestão de Robert de montar uma loja e tirar fotos locais, caso ela não quisesse ficar viajando, como podemos constatar no trecho a seguir,

Você é velhas mochilas em uma caminhonete chamada Harry e aviões a jato para a Ásia. E é isso que eu quero que você seja. Se seu ramo de evolução é um beco sem saída, como você diz, quero que chegue ao fim em velocidade máxima. Não tenho certeza se poderá fazer isso comigo junto. Será que você não vê? Eu o amo tanto que nem posso pensar em restringi-lo, nem por um instante. Fazer isso seria matar o animal selvagem e magnífico que você é, e seu poder morreria com ele (WALLER, 2015, p. 132).

O respeito que Francesca tinha pelo amado fica evidente na decisão dela de não restringir-lhe a liberdade. Percebemos claramente o respeito pela personalidade de Robert, por sua individualidade e por seu espírito de 'peregrino'. Como destaca Fromm, "o respeito só existe na base da liberdade: l'amour est l'enfant de la Liberté, como diz velha canção francesa; o amor é filho da liberdade, nunca da dominação" (FROMM, 1995, p. 41). Conforme este teórico o respeito significa,

A preocupação de que a outra pessoa cresça e se desenvolva como é. Respeito, assim, implica falta de exploração: Quero que a pessoa amada cresça e se desenvolva por si mesma, por seus próprios modos e não para o fim de servir-me. Se amo a outra pessoa, sinto-me um com ela, ou ele, mas com ela tal como é, não como eu necessito que seja para objeto de meu uso (FROMM, 1995, p. 40).

Nas atitudes de Francesca e Robert notamos a importância do respeito mútuo, da liberdade, pois como destaca Fromm “no amor, ocorre o paradoxo de que dois seres sejam um e, contudo, permaneçam dois” (FROMM, 1995, p. 32). Assim as pessoas se doam ao ser amado, sem, contudo, anularem suas personalidades. Nesse tipo de amor não há espaço para egoísmo e sentimentos de posse, pois enquanto o amor imaturo segue o princípio: “Amo-te porque necessito de ti”, o amor amadurecido segue o princípio: “Sou amado porque amo, necessito de ti porque te amo” (FROMM, 1995, p. 55).

Outro princípio básico do amor é a responsabilidade. Segundo este autor “a responsabilidade é a resposta que damos às necessidades, expressas ou não expressas, de outro ser humano. Ser ‘responsável’ significa ter de ‘responder’, estar pronto para isso” (FROMM, 1995, p. 40). Robert sentia-se responsável por Francesca. Esse fato fica evidente quando, ao convidá-la para vê-lo fazer suas fotos, ele fica apreensivo com os boatos das pessoas, pois “a esposa de Richard Johnson vista com um estranho cabeludo- ah, isso sim, era notícia! Notícia para ser repassada, notícia para ser degustada, notícia que criava uma vaga onda carnal na mente dos que a ouviam” (WALLER, 2015, p. 96). Consciente das consequências que os boatos causariam na vida dela, ligou para alertá-la,

Deixe-me ser direto. Se for um problema para você vir comigo, esta noite, por causa da curiosidade das pessoas em uma cidade pequena, não se sinta forçada a isso. O que estou tentando dizer é que talvez tenha sido um erro convidá-la, portanto, não se sinta obrigada a ir. Mesmo que eu adorasse tê-la junto comigo (WALLER, 2015, p. 96).

Outro momento em que notamos o senso de responsabilidade de Robert com a amada é quando ao enviar-lhe um pacote com

uma carta e com suas câmeras (que foram entregues após a sua morte), fica evidente a preocupação de que este pacote traga aborrecimentos para a vida dela, como vemos no trecho a seguir: “Estou torcendo para que este pacote não cause nenhum aborrecimento em sua vida” (WALLER, 2015, p. 155).

Outro princípio básico do amor é o conhecimento. Para amar uma pessoa é necessário inicialmente admirá-la e só se admira quem se conhece. Para isso é preciso conhecê-la, não apenas superficialmente, mas até o âmago: “O conhecimento que é um aspecto do amor é aquele que não fica na periferia, mas penetra até o âmago” (FROMM, 1995, p. 41). Para este teórico muitos casais permanecem estranhos por toda a vida. Não conhecem a pessoa amada e não se deixam conhecer por ela.

Apenas no ato de amar o ser humano conhece a si e a pessoa amada como podemos constatar a seguir: “No ato de amar, de dar-me, no ato de penetrar a outra pessoa, encontro-me, descobro-me, descobro-nos a ambos, descobro o homem” (FROMM, 1995, p. 43). Assim, só é possível conhecer intimamente uma pessoa quando o indivíduo tem o conhecimento de si próprio e consegue enxergar a pessoa amada de forma objetiva, realista, livre de ilusões, como vemos no trecho a seguir:

Preciso conhecer-me, e a outra pessoa, objetivamente, a fim de poder ver sua realidade, ou melhor, de superar as ilusões, o retrato irracionalmente desfigurado que tenho dela. Só se conhecer objetivamente um ser humano poderei conhecê-lo em sua essência última, no ato de amor (FROMM, 1995, p. 44).

Na trama observamos que em tão pouco tempo juntos eles conheceram particularidades das suas personalidades escondidas no mais íntimo de suas almas. Falaram abertamente sobre assuntos que não dividiam com outras pessoas: suas insatisfações, sonhos, desejos. Num desses momentos de confissões ela fala que não gosta de Iowa: “Não era o que eu sonhava, nos tempos de garota. Enfim, a confissão. As palavras estavam ali durante anos e ela nunca as tinha dito. E disse agora para um homem com uma caminhonete verde, de Bellingham, Washington” (WALLER, 2015, p. 55).

1.5- Considerações Finais.

O presente trabalho teve como intuito fazer uma apreciação do romance *As Pontes de Madison* escrito por Robert James Waller. Para tanto baseamo-nos na abordagem teórica de Erich Fromm expressas no livro *A Arte de Amar*. Como foco da nossa análise nos detivemos em fazer uma reflexão acerca do relacionamento amoroso entre os personagens Robert e Francesca.

O envolvimento amoroso de Robert e Francesca nos faz acreditar que nesse processo tão complexo que é "aprender a amar" nem sempre é necessário muito tempo de convivência. Ao refletirmos sobre a brevidade dos momentos de amor que esse casal vivenciou e a intensidade desse sentimento que durou por toda a vida, essa reflexão nos conduz a constatação de que o valor das coisas está na intensidade que elas carregam e não no tempo que duram.

Indivíduos incrédulos da existência de uma grande paixão, como destaca o autor do romance, poderão denominar a história de amor entre os personagens como 'sentimentalismo', como 'desejo sexual'. Outras pessoas poderão ainda denominar de aventura, de fuga da rotina que Francesca vivia no casamento (já que ela era uma mulher casada e frustrada com seu casamento).

É importante ressaltarmos também as concepções de Platão e Sponville que têm ideias contrárias em relação ao amor. Para Platão o amor sobrevive enquanto falta ao indivíduo apaixonado o objeto do seu desejo, a pessoa amada. Se tomarmos como referência a concepção platônica conjecturamos que se Robert e Francesca tivessem consumado o amor que sentiam o relacionamento teria acabado, pois a presença diária do parceiro amoroso faria cessar o encanto e em seu lugar surgiriam as decepções, os problemas e as cobranças. O tempo traria a intimidade e eles revelariam sua verdadeira personalidade, seu verdadeiro eu, e logo se entediariam e desejariam novos amores.

Tomando como referência a concepção de Sponville conjecturamos que a união desse casal seria uma relação feliz e duradora, baseada em uma transformação de sentimentos. De acordo com este teórico os casais que vivem relações duradoras e felizes "souberam transformar em alegria, em doçura, em gratidão, em lucidez, em confiança, em felicidade por estar juntos, em suma em *philia*, a grande loucura amorosa do começo" (SPONVILLE, 2009, p. 277).

Essas ideias nos conduzem a acreditarmos que este casal superaria todas as dificuldades que por ventura surgissem no relacionamento, pois esse amor superou a maior provação que um casal apaixonado pode suportar: Continuar se amando por toda a vida apesar da distância e do tempo que os separaram.

Na nossa concepção a linha de pensamento de Sponville, acerca da reinvenção e transformação do amor através da transformação dos sentimentos, da passagem do “amor louco” ao “amor sensato” está em sintonia com a concepção de Fromm do ‘amor como arte’ e do ‘amor amadurecido’. A arte, como o amor, é aprendido, transformação, reinvenção, adaptação. O amor também exige dos casais apaixonados que eles reinventem, que ressignifiquem diariamente esse sentimento e o relacionamento amoroso.

Como o artista transforma objetos sem forma e sem sentido em belas obras de arte o amor também transforma pessoas, como Robert Kincaid e Francesca Johnson: Ele: Um homem solitário e aventureiro, em um homem apaixonado, completo e domesticado. Ela: Uma mulher casada, infeliz, conservadora e incompleta, em uma mulher livre e realizada (embora por pouco tempo) que quebra barreiras sociais e se permite viver esse amor proibido. Refletindo sobre as particularidades desse amor chegamos à conclusão que os personagens Robert e Francesca viveram um amor amadurecido, pois identificamos nessa relação às características presentes no amor amadurecido como o respeito, o cuidado, a preocupação, a responsabilidade, características que Fromm define como essenciais para quem deseja aprender “a arte de amar”.

Referências

COMTE-Sponville, André. **Pequeno Tratado das Grandes Virtudes**. Tradução Eduardo Brandão. 2ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

FROMM, Erich. **A Arte de Amar**. Tradução Milton Amado. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 1995.

PLATÃO. **O Banquete**. Tradução de Donaldo Schuler. Porto Alegre, RS: L&PM Ed., 2009.

WALLER, Robert James. **As Pontes de Madison**. Tradução Alice Klesck. São Paulo: Única Editora, 2015.

AO SOM DA DOR: O EXERCÍCIO DA DOR DE AMAR NA MÚSICA POPULAR BRASILEIRA

Josefa Adriana Gregório de Souza.

Resumo

Este trabalho tem como objeto de estudo a significação da dor de amar em letras da Música Popular Brasileira (MPB) produzidas em meados dos anos de 1930 e de 1960. Nosso *corpus* se constitui de duas composições: uma de autoria feminina e uma de autoria masculina. Diante disso, tentamos responder à pergunta: como o amor aparece representado quando associado ao homem e à mulher, nas letras da MPB? Diante de tal pergunta, nosso objetivo principal foi verificar os matizes desse sofrer no discurso da MPB a partir das composições de Cândido das Neves (1899-1934) e Dolores Duran (1930-1959). Para a análise deste *corpus*, valemo-nos do aporte da Psicanálise, notadamente dos estudos desenvolvidos por Nasio (2007) e Caruso (1989) acerca da dor e do amor. No enfrentamento do nosso *corpus*, pudemos constatar que os discursos feminino e masculino convergem em torno do sofrer de amor, porém os matizes desse sofrer são distintos: nas composições de autoria masculina, a mulher aparece como principal causadora da dor de amar, descrita como fingida, falsa, mentirosa. Nas composições de autoria feminina, os matizes do sofrer giram em torno da ausência do ser amado; lembranças do passado; angústia.

Palavras-chave: 1. Música 2. Dor de amar 3. Discurso masculino 4. Discurso feminino.

Introdução

Ador de amar é uma temática presente no domínio das mais diversas artes. No âmbito da Literatura, por exemplo, o exercício da dor de amar aparece nas cantigas medievais. O que eram as cantigas de amigo senão a expressão do sofrimento amoroso devido à ausência do ser amado. Em meio a esse sofrer de amor em tais cantigas, intensificam-se ainda mais os matizes de ciúme, ansiedade ou alegria em razão do possível, mas sempre adiado, regresso do amado. Ainda na época do Trovadorismo, as cantigas de amor também revelam o sofrimento quando amor e dor são amalgamados de tal forma que um é tomado como sinônimo do outro. Mas, nas cantigas de amor, o sofrimento do eu lírico advém da impossibilidade de viver a experiência amorosa em virtude de o seu amor pela dama não ser correspondido, pois os rígidos códigos sociais não permitiam que sujeitos de estamentos sociais diferentes se unissem. Em outras palavras, nas cantigas de amor, o homem que sofre é submisso à mulher amada, ser idealizado, distante, inatingível, e o amor sentido por tal dama é impossível e não correspondido, pois, geralmente, o eu lírico era um camponês enamorado por uma dama da alta sociedade.

Se as cantigas medievais são textos muito antigos, o dizer sobre o sofrer de amor não ficou perdido no tempo ou circunscrito a determinada época. Ao contrário, cada época encontrou uma forma própria para expressar os efeitos de amar e sofrer seja em verso, prosa, seja no divã de psiquiatras, seja em conversas informais entre amigos, seja no silêncio do quarto escuro. O fato é que, se amar é algo de que não podemos nos esquivar, o dizer sobre o amor, e o consequente sofrer, serviu de inspiração para muitos artistas. Como, neste trabalho, interessa-nos o discurso sobre o sofrer de amor representado por compositores e compositoras da música popular brasileira, os seguintes foram um dos que mais souberam conjugar amar e sofrer de forma que as suas composições são fragmentos de um discurso doloroso sobre o amor: *Cândido das Neves* (1899-1934), *Dolores Duran* (1930-1959).

Como a música é uma das formas de arte em que o objeto de pesquisa, a dor de amar, se manifesta, resolvemos investigar como se configura o discurso acerca do sofrer de amor em nosso cancionário, notadamente em composições do que, ao longo da História

da música brasileira, convencionou-se chamar de Música Popular Brasileira, doravante MPB¹. As composições por nós escolhidas foram compostas entre 1930 e 1960, um dos períodos áureos no cenário musical nacional. Ainda que restringindo-nos ao período mencionado, como o número de composições que poderiam constituir em nosso *corpus* era demasiado grande, resolvemos selecionar apenas dois compositores e uma música de cada um. Vale ressaltar que este artigo é um recorte do trabalho de conclusão de curso apresentado na Especialização de Estudos linguísticos e Literários, no qual analisamos trinta letras de músicas. O critério utilizado foi o da crítica especializada, ou seja, jornalistas e teóricos musicais, segundo os quais os nomes a que chegamos são um dos mais expressivos de nossa MPB. Desses nomes, resolvemos nos ater às composições de um homem e de uma mulher e analisar apenas uma letra de cada um. Sendo assim, o nosso *corpus* é composto por um total de 2 composições escolhidas a partir de um critério bem específico: representações da dor de amar.

Do grande recorte que precisamos fazer entre os compositores das décadas de 1930 a 1960, nossa escolha recaiu sobre: Cândido das Neves – como representante do discurso masculino. A escolha pelo referido nome adveio da recorrência deste em músicas interpretadas pelo cantor Orlando Silva (1915–1978) – considerado pela crítica musical, o maior cantor brasileiro. A composição que escolhemos de Cândido das Neves foi: “*Jura de Caboclo*” (não há registro de gravação antes de 1962).

1 A MPB foi um movimento artístico musical que tinha como objetivo consolidar a autêntica música popular brasileira, isto é, mostrar que o Brasil, assim como os demais países, possuía compositores capazes de representar o país com músicas que condissesse com estilo cultural, critério de sonoridade, musicalidade e estrutura, bem como a utilização de instrumentos musicais (pandeiro, bandolim com desenho brasileiro), ou seja, não necessitaríamos importar com tanto afinco “a boa música” internacional. Um dos gêneros musicais que marcou a consolidação da MPB foi o CHORO – gênero musical que surgiu em salas de barbearias e se expandiu pelos botecos do Rio de Janeiro, e foi reconhecido no exterior através de “*Tico, Tico no fubá*”, interpretado por Carmem Miranda. Alguns dos principais nomes responsáveis por essa luta de consolidação foi Chiquinha Gonzaga e Antônio Calado – considerados madrinha e padrinho da MPB.

Como representante do discurso feminino², selecionamos Dolores Duran, que em uma sociedade patriarcal, como a do início do século XX, onde a mulher ainda participava pouco de atividades sociais, principalmente no meio musical, compôs suas letras e também cantou suas dores de amor. De Dolores Duran, selecionamos a composição: “Por causa de você” (1957).

Considerando nosso objeto de pesquisa e o *corpus* acima delimitado, o problema que enfeixa nossa pesquisa consistiu em investigar como a escrita de Cândido das Neves e Dolores Duran engendra um discurso³ acerca do sofrer de amor. Quais os matizes do sofrer de amor nas letras de músicas escolhidas? Ou melhor, como se configura o exercício da dor de amar nas duas letras de músicas escolhidas? E mais: em se tratando de amar e sofrer há, nas letras das canções de feição romântica da MPB, um discurso masculino e um discurso feminino, ou apenas um discurso amoroso que representa de modos diferentes as relações entre o eu-lírico e o amor? Atreladas a tais indagações, aventamos a seguinte hipótese:

- a) Nas composições de autoria masculina, assim como nas de autoria feminina, amar e sofrer aparece como pares correlatos.

Nosso objetivo principal foi analisar a configuração da dor de amar em algumas letras de músicas da MPB entre 1930 e 1960. Como objetivos específicos para o nosso trabalho, traçamos: a) refletir sobre

2 Utilizamos o vocábulo *feminino* para designar tudo o que diz respeito à mulher. Na esteira de Xavier (1991, p11), entendemos que “‘feminino’ despojadamente se refere ao sexo feminino, e, quando um livro é de autoria feminina, significa, apenas, que foi escrito por uma mulher” (XAVIER, 1991, p. 11). Como reitera a crítica citada, considerando-se a tênue relação entre sujeito e linguagem, “quando uma mulher articula um discurso, este traz a marca de suas experiências, de sua condição” (XAVIER, 1991, p. 13).

3 A noção de discurso que permeia nosso trabalho diz respeito ao sofrer de amor retratado nas músicas de composições masculinas e composições femininas, uma vez que, considerando-se a tênue relação entre sujeito e linguagem, quando um compositor ou uma compositora ‘articula um discurso, este, na maioria das vezes, traz a marca de suas experiências, de sua contextualização social’ (XAVIER, 1991, p. 13), uma vez que é impossível separar a palavra do seu conteúdo social e ideológico, pois o discurso, na visão bakhtiniana, está entrelaçado por palavras já proferidas, seja para confirmar, refutar, ou determinar discursos futuros.

o sofrimento amoroso presente nas letras das músicas escolhidas; b) identificar os matizes desse sofrer de amor em tais composições.

Nosso trabalho tem como aporte teórico os conceitos psicanalítico de Nasio (2007) e Costa (1999), para fazermos referência à dor de amar. Por fim, percebemos que nas composições de autoria masculina o sofrer de amor masculino traz como principal marca a ausência da mulher amada, que na maioria das vezes, partiu para os braços de outro; no que concerne às composições de autoria feminina percebemos um sofrer de amor que contempla a ausência do amado em meio a uma eterna busca por um amor calmo.

2. Da dor física à dor de amar: nas veredas do convalescer de amor

Nesta seção vamos pensaremos sobre o amor a partir da perspectiva – o sofrimento que dele advém. Para tanto, vamos alocar nossa discussão no campo da Psicanálise, mais precisamente nos estudos desenvolvidos por J.D Nasio.

A *priori*, Nasio (2007, p. 16) discorre a respeito da dor física. Para ele, quando nos deparamos com alguma forma de ferimento, seja ele advindo de uma “simples” queimadura ou algo mais sério como um problema cardíaco, isso é vivido pelo eu “como uma ruptura fronteira”, ou para ser mais exato, “uma lesão periférica exterior ao próprio eu”. A imagem do ferimento fixa a dor em um local preciso do corpo, dessa forma, o sofredor acredita que toda dor está restrita àquele local lesionado. Sem lesão, seguramente não haveria dor, no entanto, “a dor não está em absoluto na chaga, mas no próprio eu, inteiramente condensada em uma imagem mental do local lesado”. Nasio enfatiza que “sem os olhos não veríamos, mas a visão não está nos olhos, está no lobo accipital do cérebro”. Apesar de a dor ocorrer de maneira instantânea “obedece a um processo complexo: inicia-se com uma *ruptura*⁴, que desencadeia uma *comoção* psíquica e culmina com uma *reação* defensiva do eu para rechaçar a *comoção*” (NASIO, 2007, p. 14), logo, a dor física nasce no corpo e se transforma em dor inconsciente. A dor física pode estar relacionada também “à dor social”, isto é, consequências sociais que a separação corporal dos amantes acarreta. Com o prolongamento

4 Itálico do autor mencionado.

dessa dor, passa-se do físico para o emocional, transformando-se em dor psíquica.

Nasio (2007) esclarece a razão pela qual optou pela terminologia a dor de amar. Segundo ele, a dor é uma emoção bem delimitada e determinada, enquanto o sofrimento é uma emoção mal resolvida. Diante disso, o autor eleva a palavra 'dor' ao conceito psicanalítico e acrescenta a palavra 'amar' para mostrar que a dor psíquica é, definitivamente, a dor de amar.

A dor psíquica ocorre sem rompimentos físicos. O motivo desencadeador dessa dor não está na estrutura física corporal, mas na relação entre o ser que ama e seu objeto amado, logo, a dor de amar, segundo o psicanalista argentino, é "o afeto que resulta da ruptura brutal do laço que nos liga ao ser ou a coisa amados" (NASIO, 2007, p.31). Nas palavras do referido psicanalista, o rompimento de um laço amoroso chega a ser agressivo e doloroso, como percebemos na citação a seguir:

a dor é o afeto que exprime na consciência a percepção pelo eu – percepção orientada para o interior – do estado de choque, do estado de comoção pulsional (trauma) provocado pelo arrombamento não do invólucro corporal do eu, como no caso da dor física, mas pela ruptura súbita do laço que nos liga ao outro eleito. Portanto, a dor de amar é uma dor traumática (NASIO, 2007, pp. 32-33).

Nasio (2007) indaga a respeito da causa do rompimento do laço amoroso, da dor e do porquê do mergulho do eu no desespero. Para responder a tal questionamento, o referido autor recorre a pensamentos freudianos, o qual dizia que o responsável por tanta dor "é a perda súbita do ser amado ou do seu amor". O psiquiatra argentino acrescenta ainda que esse sofrimento "é a perda brutal e irremediável do amado". (NASIO, 2007, p.33). Nas palavras de Nasio, isso advém quando a morte retira subitamente um ente como pai, mãe, filho, irmão ou irmã, cônjuge, bem como um amigo próximo.

O autor ressalta que para se preservar da infelicidade é comum, aos seres humanos, preconizar "uma concepção de vida que toma como centro o amor, e na qual se pensa que toda a alegria vem de amar e ser amado" (NASIO, 2007, p.34). Se nossa maior alegria não advém do amor ou de sermos amados, por que não nos sentimos

totalmente felizes quando não amamos alguém: pai, mãe, filhos, amigos, namorado, ou não nos sentimos amados por estes? Se fosse assim, viveríamos em uma “sociedade de isolamentos emocionais” – não necessitaríamos de sentimento algum. Portanto, comungamos da ideia freudiana de que “nunca estamos tão mal protegidos contra o sofrimento como quando amamos, nunca estamos tão irremediavelmente infelizes como quando perdemos a pessoa amada ou o seu amor”. Mesmo sendo da natureza humana, o amor será sempre a causa maior dos nossos sofrimentos, mas preferimos, mesmo inconsciente, a dor de amar – caso contrário, desistiríamos na primeira decepção amorosa, ou na primeira perda de uma gestação, por exemplo. É essa procura pelo amor que nos mantém vivos. Logo, quanto mais se ama, mais se sofre, como percebemos no excerto a seguir:

O meu amado me protege contra a dor enquanto o seu ser palpita em sincronia com os batimentos dos meus sentidos. Mas basta que ele desapareça bruscamente ou me retire o seu amor, para que eu sofra como nunca. (NASIO, 2007, p.34).

A perda do objeto amado pode ser sentida de duas maneiras, a saber: a angústia e a dor psíquica. Nasio explica que a angústia está relacionada à ameaça de uma eventual perda – é uma fase em que o ser apaixonado se sente inseguro e com dúvidas relacionadas ao objeto amado ou com o futuro desse objeto – o filho, ao ver pais enfermos, temem o futuro desses, pois em algum momento, a perda se concretizará, logo, a agustia passa a ser constante. O amado pode ser pais, cônjuge, namorados etc. e, para cada um desses, a depender da situação, a agustia assume proporções distintas. Ao contrário da angustia a dor é a reação à perda efetiva da pessoa amada.

Como se o eu angustiado já tivesse tido a experiência de uma antiga dor, cuja volta ele teme. A angústia é o pressentimento de uma dor futura, enquanto a saudade é a lembrança triste e complacente de uma alegria e de uma dor passadas (NASIO, 2007, p. 38).

Geralmente a dor ou o conceito de dor está relacionado a algo ruim, no entanto, para alguns psicanalistas, dentre eles Nasio,

a dor é um sinal de que a experiência vivida é uma provação e que a travessia dolorosa dessa provação provoca efetivamente um amadurecimento no sujeito, pois ele refletirá sobre o que viveu e quais mudanças serão ou foram necessárias para isso. No entanto, há pessoas que se esquivam ou preferem não refletir sobre as experiências vividas, pois as lembranças permanecerão como um alento ou esperança de um possível retorno do ente amado e do seu amor. Esse sofrer próprio é uma maneira de guardar, no mais íntimo do sujeito, as recordações de momentos felizes e, refletir sobre eles, seria apagá-los da memória, uma vez que para nos livrarmos de um sofrimento amoroso é necessário nos apegarmos apenas aos momentos de infelicidade – quando isso acontece, passamos a odiar o outro e, conseqüentemente, esquecê-lo.

Diante disso, o argentino discorre a respeito da dor dividindo-a em três categorias, a saber: a dor como um afeto; a dor como sintoma e a dor como objeto de prazer. A primeira está relacionada ao amadurecimento do sujeito após passar por uma prova. A segunda diz respeito a um conflito inconsciente que o paciente não vê, não sente, não ouve, nem compreende, mas que se reflete fisicamente. E, por fim, a dor como objeto de prazer – está ligada a uma busca de um prazer, geralmente utilizada por um sádico e masoquista. O que se busca não é a dor verdadeiramente, mas uma maneira representativa de viver a dor através de gritos, contrações e sensações.

Segundo Nasio (2007, p. 13), para a psicanálise não há distinção precisa entre a dor psíquica e a dor física, pois “a dor é um fenômeno misto que surge no limite entre o corpo e psique”. Nas palavras do referido autor:

Quer se trate da dor corporal provocada pelo investimento excessivo da representação do local lesado, quer se trate da dor psíquica provocada pelo investimento excessivo da representação do objeto amado e perdido, estamos em ambos os casos diante do mesmo fenômeno. *A dor é gerada pela valorização excessivamente forte da representação em nós da coisa à qual estávamos ligados e da qual estamos agora privados; seja ela uma parte do nosso corpo, seja ela o ser que amamos* (NASIO, 2007, p. 39). (Itálico do autor)

Portanto, “a dor é uma reação afetiva a uma perda brutal e violenta de uma parte que prezamos e da qual nossa unidade depende”. Em ambos os casos “a dor só é possível contra seu fundo de amor, pois não sofremos “senão pela perda de um objeto que prezamos.” (NASIO, 2007, pp. 50-51).

Portanto, apesar de dolorosa, a perda faz parte de um amadurecimento pessoal pelo qual o ser humano necessita passar. O difícil é compreender ou aceitar a realidade de que o objeto a quem foi dedicado tanto investimento afetivo não faça mais parte da nossa realidade. Esta percepção Freud chamou de fase do luto – quando reconhecemos a necessidade de desinvestimento de nossa energia psíquica do objeto que elegemos como o amado. No entanto, há uma resistência ao desapego, como por exemplo, não nos desfazendo de objetos pessoais que remetem a uma realidade não mais existente. Isso pode ocorrer de maneira tão intensa que nos apegamos às lembranças do ser amado através de uma psicose momentânea – há consciência da realidade, mas não a obdecemos imediatamente, no entanto, pouco a pouco, a inexistência do objeto amado será superada e futuros investimentos surgirão a fim de que não nos prendamos a um luto patológico e aprendamos que a dor se faz necessário como uma aprendizagem em nosso caminho de crescimento interior.

3. Da dor de amar: o discurso masculino e o discurso feminino

O sofrer por amor foi cantado algumas vezes baseado em um sofrer próprio do compositor – foi o caso de Lupicínio Rodrigues e Maysa, os quais assumiam que suas letras, algumas vezes, eram relatos autobiográficos. Em outras palavras, o sofrimento plasmado esteticamente advinha da experiência vivida que, em seguida, era plasmada artisticamente. Para outros compositores, a sensibilidade poética aflorou de uma maneira tão singular ao ponto de algumas composições nos transmitirem um sofrimento amoroso, mas ao contrário das de Lupicínio, não faziam parte de vivências próprias. Nesse caso, dizer sobre o sofrer não era a externalização da dor vivida, mas uma forma de exercício, espécie de teatralização, encenação de algo sobre o qual se podia falar sem necessariamente tê-lo vivenciado. Diante disso, nos deteremos nesta seção, a escrita do compositor Cândido das Neves e da compositora Dolores Duran.

3.1. O jeito masculino de amar e sofrer de Cândido das Neves

Em 24 de janeiro de 1899, nascia no Rio de Janeiro, Cândido das Neves – cantor, compositor e instrumentista. Desde os cinco anos de idade, já demonstrava interesse pelo violão – instrumento considerado de má fama na época. O pai, preocupado com um futuro promissor para o filho, matriculou-o em um colégio interno. O jovem concluiu os estudos sem abandonar o gosto pela música e estudava, às escondidas, a prática de violão. Aos 20 anos de idade, já era compositor e fazia serenatas pelas madrugadas do Rio de Janeiro. Cândido também se dedicou ao ensino, pois dominava a leitura e escrita musical. Faleceu aos 35 anos de idade, vítima de tuberculose – doença “comum” entre os boêmios. O reconhecimento de algumas de suas letras e a notoriedade dada ao compositor só veio após seu falecimento – é o caso de *A última estrofe*, *Lágrimas*, *Apoteose do amor*, dentre outras.

Das composições de Cândido, interessam-nos apenas uma para este artigo, a saber: a canção regional “*Jura de Caboclo*”. Lembremos aqui que, consoante Násio (2007), tal a dor de amar é causada por fatores como a humilhação – quando a parte ferida é nosso amor-próprio; o abandono – quando a pessoa escolhida para amar nos retira subitamente seu amor; e a mutilação – relacionada a perda efetiva de um membro corporal.

Na canção-regional⁵ “*Jura de Caboclo*”, o enredo gira em torno de um encontro entre a cabocla Teresa e um músico em uma festa de Natal. Para o imaginário ocidental as festas natalinas são momentos de encontro de entes queridos; época de perdão, de paz, de amor ao próximo. No entanto, a cabocla Tereza não trouxe paz nem amor ao eu lírico – ela é apresentada como fator responsável pela dor de amar – aquela que prometeu amor e não cumpriu. Percebemos o abandono ao homem enamorado nos versos a seguir:

Numa festa de dezembro
No natá, inda me lembro,
Tava tudo a me esperar
E a Teresa uma cabocla,
Que andava de boca em boca,

5 Canção regional é um gênero musical que tem como características variações linguísticas, cenários e costumes voltados para uma vida rural.

Me pediu para cantar,
Quando a viola calou-se
A jurar, num beijo doce
Ela disse, eu voltarei,
E eu atrás desta marvada
Fui de quebrada em quebrada
E nunca mais a encontrei.

Companheira é a viola
Que acompanha o que eu quiser
Viola não é como a gente
Que crê em juras de mulher

Para o meu maior tormento,
Fui levado a um casamento
Onde eu tinha que cantar
Cheguei lá, ó que tristeza
Era a cabocla Teresa
Que acabava de casar

Ela estava tão bonita
Toda enfeitada de fita
Que eu da jura me lembrei,
Quis cantar, mais tanta mágoa,
Que meus olhos se encheram d'água
Em vez de cantar, Chorei !!!

As promessas de um possível reencontro se tornam, para o ser apaixonado, uma espécie de conforto, de alento, enquanto o objeto amado está distante. Porém, se este retorno se prolonga, a pessoa que espera se torna capaz de enfrentar qualquer situação para estar ao lado do ser amado, como percebemos nos versos: “*E eu atrás dessa marvada/ Fui de quebrada em quebrada/ E nunca mais a encontrei*”. Todavia se esse encontro não acontece da maneira almejada o sujeito que ama se decepciona com o seu objeto de desejo, mas essa decepção é, no fundo, uma decepção consigo mesmo, visto que não amamos o outro, mas, sim, amamos uma projeção que elaboramos em torno do outro, amamos a imagem que nós mesmos fizemos do outro. Nesse sentido, é que é possível entender a dor psíquica como uma dor narcísica.

Conforme Caruso (1998, p. 15), “a dor produzida pelo abandono é, em última análise uma dor narcisista”. Na referida música, a dor é decorrente da tomada de consciência de que a imagem da cabocla criada pelo eu lírico na corresponde à imagem do que ela, de fato é no plano da realidade. Para o eu lírico, ela é a mulher de seus sonhos, mas, na realidade, esse foi um desejo alimentado só por ele, visto que, na realidade, Teresa casou-se com outro e restou ao eu lírico chorar a dor em virtude da ilusão em que ele mesmos enredou.

Para Nasio (2007), a dor passa a ser sentida no momento em que a perda é consumada – é neste momento em que o ser enamorado percebe-se sem o “objeto” amado. Leiamos:

Para o meu maior tormento,
Fui levado a um casamento
Onde eu tinha que cantar
Cheguei lá, ó que tristeza
Era a cabocla Teresa
Que acabava de casar.

Nas palavras de Nasio (2007, p. 34), a proteção do amado é alento “contra a dor enquanto o seu ser palpita em sincronia com os batimentos dos meus sentidos. Mas basta que ele desapareça bruscamente ou me retire o seu amor, para que eu sofra como nunca”. Vejamos os versos a seguir:

Ela estava tão bonita
Toda enfeitada de fita
Que eu da jura me lembrei,
Quis cantar, mais tanta mágoa,
Que meus olhos se encheram d'água
Em vez de cantar, Chorei !!!

Diante do exposto percebemos que a separação não ocorreu de maneira conciliada e, quando isso acontece, um dos envolvidos acaba assumindo o papel de abandonado ou abandonante. Como diz Caruso (1989, p. 19):

“... a separação significa a eclosão da morte na consciência humana, não de forma ‘figurada’, mas de modo concreto e literal. A separação pode tornar-se um ‘escândalo’ maior do que aquele provocado pela

morte física: para garantir a sobrevivência, provoca-se a morte na consciência de um ser vivo dentro de outro ser vivo".

Percebemos nas palavras de Caruso (1989) que na separação por rejeição o ser que sofre tem o desafio de matar o ser amado dentro de si e, mais doloroso ainda, é aceitar a própria morte dentro do outro. Diante disso, a dor da rejeição dilacera mais do que a dor da morte. Freud (1968) já dizia que nunca estamos tão mal protegido do que quando amamos, logo, amor e dor, segundo o referido psicanalista, são as faces de uma mesma moeda.

Se no tópico anterior nosso escopo foi o discurso masculino sobre o sofrer de amor, neste interessa-nos o discurso sobre o mesmo sofrer, mas agora elaborado por mulheres que fizeram da música a escrita da dor de amar. Detivemo-nos, pois, a Dolores Duran.

3.1.2 Por causa de você...

Romântica e uma mulher além de seu tempo, Adiléa da Silva Rocha, ou simplesmente Dolores Duran, nasceu no Rio de Janeiro/RJ, aos 07 de junho de 1930. Considerada uma das maiores compositoras da MPB, faleceu de infarto aos 24 de outubro de 1959, com 29 anos de idade. Apesar de uma vida tenra, sua música e voz doce encantam até hoje aqueles que sabem como é doce e amargo viver um grande amor.

Dolores Duran foi uma mulher com comportamentos atípicos à sua época: bebia, fumava, compunha, cantava em vários idiomas, atuava, fazia apresentações nas mais refinadas boates cariocas. Neste universo, deparou-se com a paixão várias vezes e as viveu intensamente. O amor era seu impulso de vida e, por isso, tentava vivê-lo da maneira mais sublime – quando percebia que já não a fazia mais feliz, mudava o foco –essas experiências lhe renderam algumas composições, dentre elas: "*Fim de caso*" e "*O negócio é amar*".

Ouvir Dolores é, de certa forma, sentir a intensidade com a qual ela cantava o amor. Em algumas composições, podemos perceber traços autobiográficos. Em outras, uma mulher que espera e

aceita a volta do amado – em *Por causa de você*⁶. Nesta, o eu lírico descreve a tristeza que sentiu enquanto o ser amado não estava por perto. O objeto escolhido para amar se torna o responsável pelo bem-estar da pessoa apaixonada e, quando ele se retira por algum motivo, tudo fica sem vida, sem alegria. Em “*Por causa de você*”, percebemos que a pessoa amada é “para o eu tão essencial quanto uma perna ou um braço. Seu desaparecimento é tão revoltante que o eu ressuscita o amado sobre forma de um fantasma.” (NASIO, 2007, p. 44):

Ah, você está vendo só
Do jeito que eu fiquei e que tudo ficou
Uma tristeza tão grande
Nas coisas mais simples que você tocou
A nossa casa, querido
Já estava acostumada guardando você
As flores na janela
Sorriam, cantavam por causa de você.

Nos dois últimos versos desta estrofe, o recurso à prosopopeia demonstra a tristeza sentida pelo eu lírico: flores não sorriem nem cantam, no entanto, aquele ser amado causava tanta alegria que até as plantas se rendiam a ele. A presença do ente amado era um bálsamo de vida e alegria naquele lar, mas bastou que ele se ausentasse por algum tempo para a tristeza assumir o lugar da alegria.

O retorno traz a alegria, mas também o receio de que o amado parta outra vez. Nasio (2007, p. 38) diz que “o eu angustiado tem a experiência de uma antiga dor, cuja volta ele teme. A angústia é o pressentimento de uma dor futura”. É o que percebemos nas estrofes a seguir:

6 A melodia dessa música é de Tom Jobim. Certa vez ele a mostrava para alguns amigos em uma boate e, ao ouvir aquela melodia, Dolores Duran compôs uma letra em cinco minutos. Após a composição mandou um recado a Vinicius de Moraes: “gravar com outra letra é covardia”. Vinicius gentilmente retirou a letra que ele havia composto e gravou a de Dolores. (POR TODA MINHA VIDA, 2010, acessado em: 12 de agosto de 2014 às 22h:14min. Disponível em: https://www.google.com.br/?gws_rd=ssl#q=por+toda+minha+vida%2C+Dolores+duran).

Olhe, meu bem
Nunca mais nos deixe, por favor
Somos a vida, o sonho
Nós somos o amor

Entre, meu bem, por favor
Não deixe o mundo mau
Lhe levar outra vez
Me abrace simplesmente
Não fale, não lembre
Não chore, meu bem.

Apesar da angústia sentida pelo eu lírico nos parece que ela está disposta a esquecer de todo que aconteceu e recomeçar novamente. É a imagem de uma mulher entregue ao homem que escolheu para amar e que apesar de o “mundo mau” ter o levado, ela o recebe de braços abertos: “*Me abrace simplesmente/ Não fale, não lembre, Não chore, meu bem*”. Não importa o acontecido, o importante é o retorno desse ser que faz tão bem.

Entrecruzando as dores: o sofrer de amor no masculino e no feminino

Neste trabalho, tivemos por objetivo analisar a configuração da dor de amar em duas composições musicais da Música Popular Brasileira compostas entre 1930 e 1960. Após as análises pudemos confirmar parcialmente nossa hipótese inicial de que na escrita de autoria masculina, assim como na escrita de autoria feminina, amar e sofrer aparece como pares correlatos.

Reiteramos que homem e mulher sofrem por amor, porém percebemos que os matizes do sofrimento amoroso masculino comungam em torno da mulher como responsável pelo sofrer e as causas mais presentes são: a ausência – justificada em alguns casos pela partida da amada ao lado de outro; por ingratidão em não corresponder ao amor dedicado a ela; por juramentos falsos.

No que concerne à composição feminina, os matizes giram em torno da ausência do amado; lembranças do passado; angústia. Pudemos confirmar no decorrer das análises que em se tratando de amor, homem e mulher sofrem, no entanto, cada um tem uma maneira de expressar essa dor. No que diz respeito ao sofrer masculino,

Índio, demonstra um eu lírico que reconhece que ama e sofre pela ausência da amada que partiu para os braços de outro. O sofrer apresentado por Dolores Duran transita da ausência do homem amado à busca pelo amor, do abandono à liquidez amorosa. Outro ponto analisado é que na composição de autoria masculina o eu lírico espera a volta da amada, mas isso não acontece. Todavia, na composição de autoria feminina, há, também, essa espera, mas o amado retorna e é bem recepcionado.

Por fim, se no jogo do amor o importante é amar, homens e mulheres fazem do amor um negócio dentro do qual há o inegável consórcio entre amar e sofrer. Se amar é inseparável do sofrer, este é tão digno quanto aquele, uma vez que ambos, amor e dor, são componentes imprescindíveis no processo de educação sentimental de cada um de nós que amamos porque sofremos e sofremos porque amamos, portanto, para Nasio (2007), a dor é uma experiência que provoca reflexões, mudanças e amadurecimento no sujeito que sofre.

Bibliografias

ALBIN, Cravo. **Dicionário Cravo Albino da Música Popular Brasileira**. Acessado em 10 de julho de 2014 em: www.dicionariompb.com.br/.

BAUMAN, Zygmunt. **Amor líquido**: sobre as fragilidades dos laços humanos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

CARUSO, Igor A. **A separação dos amantes**: uma fenomenologia da morte. São Paulo: Diadorim: Cortez, 1989.

COSTA, Jurandi Freire. **Sem fraude nem favor**: estudos sobre o amor romântico. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

DIAS, Rosa. **Lupicínio e a dor de cotovelo**. Rio de Janeiro: Língua geral, 2009.

FAOUR, Rodrigo. **História sexual da MPB**: a evolução do amor e do sexo na canção brasileira. Rio de Janeiro: Record, 2006.

FREUD, Sigmund. **Luto e melancolia**. In: Métapsychologie Gallimard, 1968.

GHIRALDELLI JR, Paulo. **Como a filosofia pode explicar o amor**. São Paulo: Universo dos livros, 2011.

NASIO, J. -D. **A dor de amar**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

_____. **A dor física: uma teoria psicanalítica da dor corporal**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

ROUGEMONT, Denis de. **História de amor no ocidente**. São Paulo: Ediouro, 2003.

MANIFESTAÇÃO DO AMOR ÁGAPE EM ISABEL DE ARAGÃO, A RAINHA SANTA

Simone dos Santos Alves Ferreira (UFPB)

Resumo

A história de Isabel de Aragão, rainha portuguesa, permanece ao longo do tempo envolta de dedicação e amor a todos a sua volta, desde a alta nobreza aos mais necessitados do reino. O amor divino representado em suas ações a torna aclamada e venerada pelo povo português, já que destinava boa parte do seu tempo a cultivar bons costumes e ações benevolentes. Assim, o objetivo desse artigo é apresentar como o amor Ágape, compreendido aqui como o espelhamento do amor divino, se manifesta na vida dessa rainha que foi canonizada santa pela Igreja Católica. Para isso, os estudos de Fernando Barros Leite (1993), Maria de Lourdes Cidraes (19--?), as crônicas de Rui de Pina (1912) e Vasconcelos (2005) embasarão a nossa discussão no que concerne ao modo de vida como rainha cristã. As considerações de Denis de Rougemont (1988) e os textos da Bíblia Sagrada nos auxiliarão no que se refere à concepção de amor ágape. Este trabalho abrange o desenvolvimento de uma pesquisa bibliográfica, na qual selecionamos leituras pertinentes para tecer a análise do tema em questão. Nessa perspectiva, apresentaremos como o amor divino manifestado nas ações de caridade da rainha Isabel foi relevante e questão essencial para a veneração que recebeu em vida e anos depois da sua morte, como também prerrogativa imprescindível para o processo de sua canonização.

Palavras-chave: Isabel de Aragão, Ágape, caridade.

Isabel de Aragão, a rainha santa viveu no último quartel do século XIII e início do século XIV. Passou sua infância na corte do avô Jaime I em Barcelona e depois segue para Portugal como rainha casada com o rei D. Dinis. É uma das personalidades medievais portuguesas que teve sua vida envolta numa aura de mistério, sempre envolvida em ações e atitudes voltadas para a contemplação do divino.

Uma questão relevante na vida dessa rainha são as suas atitudes de bondade para com os necessitados. Ela intervia na doação de suplementos para abrigados e ao se deparar com tanta miséria ao seu redor ajudava aos carentes, alimentando-os, vestindo-os e até mesmo, cuidando de suas enfermidades. A sua relação desde a infância com a ordem religiosa franciscana configura total importância para o seu espírito religioso e magnânimo. De tal maneira, esse espírito franciscano sensibilizou a Rainha que “ha moor parte de suas rendas dava secretamente ha pessoas miseraveis em que sabia, que avia verguonhozas necessidades, e ha estas era tam liberal, e piedosa, e com tam limpo coração”. (PINA, 1912, p. 11).

Durante sua vida, Isabel dedicou-se a manter seus entes familiares unidos, e quanto aos habitantes do reino que viviam em estado de extrema pobreza eram constantemente assistidos por sua benevolência. Essas atitudes caracterizam-na como mulher nobre, diplomática e rainha cristã. Embora tenha se dedicado veementemente a auxiliar os necessitados, e cultivar sua religiosidade após a morte do esposo, pois decide viver no convento de Santa Clara de Coimbra adotando o hábito de Clarissa, ainda manteve forte relevância nos assuntos relacionados ao reino português. A rainha aperfeiçoava sua religiosidade cumprindo rigorosamente às ordens impostas pela Igreja. Segundo as palavras de Rui de Pina:

hos dias que ha Egreja mandava guardar ella sem quebra dalgum hos jejuava todos ha conduto, sem comer mais que huma só vez, e alem desso fazia jejuns de pão, e aguoa totalas sextas feiras do anno, e Vesperas dos dias de N. Senhora, e sobresso em toda huma quarentena, que vem em cada hum anno de S. Joaõ Baptista, atêe Sãta Maria Dagosto, e atêe ho S. Miguel, e outra quoresma dos Anjos, que hee des ho dia de N. Senhora Dagosto, e assi de dia de todosos Santos atée Vespera de Natal nom comia, nem bebia se nom pão, e aguoa huma só vez no dia, de maneira que fazia este tam aspero jejum has duas partes do anno, e assi

teve outras muitas, e mui singulares virtudes, com que pareceo que venceo suas forças humanas, e por ellas aprouve ha N. Senhor fazer em sua vida muitos milagres (PINA, 1912, p. 12).

Aqui vemos explicitada sua religiosidade, professava sua fé e procurava orar e jejuar nos dias santos. Além dessas ações de bondade são atribuídos a Isabel de Aragão muitos milagres, que serviram para que muitos a exaltassem como santa. É, portanto, a partir desses prenúncios de milagres e das lendas que refletem a formação popular do mito isabelino. Entre esses milagres realizados, muitos fazem analogia com os feitos de Cristo, como por exemplo, curar leprosos, cegos, paráliticos. Rui de Pina nos aponta que na quaresma Isabel dedicava o seu tempo a:

lavar por si hos pées ha doze homens, hos mais leprozos, que se podiaõ achar, [...]. E na Semana Santa, na Quinta feira de Lava pées, em lavando ha treze molheres pobres enverguonhadas, huma dellas acertou, que tinha hum pé comesto de pragua, e dous dedos afistolados, que estavam para cair, depois que ha Rainha lho lavou ho são, ella escondia ho doente, e escuzandose por seu mal de ho querer mostrar, forçada dos roguos, e despejos da Rainha, lho mostrou, e nom sóamente lho lavou mansamente, mas humildosamente lho beijou na propria chagua, e depois que ha todos deu de comer, e vestir, como tinha por costume, em se saindo do Paço aquella molher doente indo na companhia das outras se achou de todo sam. (PINA, 1912, p. 12).

Nesse fragmento da crônica observamos a prática do lava pés que foi instituída por Jesus Cristo, é pertinente salientar que a rainha lava os pés de doze leprosos, referindo-se aos doze apóstolos a quem Jesus lavou os pés. Além disso, observamos prodígios e curas realizados por ela que logo foram documentados para servir como prova para uma possível canonização, já que muitos a exaltava como santa. Nesse sentido, a rainha buscava os ensinamentos bíblicos a fim de consolidar uma vida pura e cristã voltada inteiramente para ajudar o próximo.

Isabel faleceu atingida pela peste em 4 de julho de 1336, deixando explícito em seu testamento o desejo de ser sepultada no

Mosteiro de Santa Clara. Após sua morte, surgem as primeiras manifestações da devoção e do culto a sua figura como mulher santa. Conforme Vasconcelos (2005), a tradição das virtudes atribuídas à rainha e a veneração à sua memória "impressionava tão vivamente a imaginação do povo, que, volvidas apenas algumas dezenas de anos sobre a morte da virtuosíssima rainha, já a lenda cercava a sua vida com a auréola sobrenatural". (VASCONCELOS, 2005, p. 05)

O culto à rainha Isabel torna-se relevante quando pensamos no amor ágape condensado nas suas obras de caridade. Apresentava um amor extremado pelo próximo buscando seguir os princípios cristãos rigorosamente em suas ações. Para Rougemont:

O Amor divino é a origem de uma nova via, cujo ato criador se chama comunhão. E, para que haja uma comunhão real, é necessário haver dois sujeitos e que eles estejam presentes um para o outro: portanto, um seria para o outro o próximo. (ROUGEMONT, 1988, p. 58).

Com isso, o amor divino visava em primeiro momento cumprir o mandamento cristão: "Tu amarás o Senhor teu Deus, e teu próximo como a ti mesmo". Nesse sentido, há uma realização plena por parte do cristão que revela atitudes e ações em conformidade com os ensinamentos de Jesus, buscando uma realização espiritual junto ao próximo. Quanto a esse aspecto Benevides complementa:

Está é a matriz de toda a sua vida, que Isabel segue de forma única e singular, realizando todas as obras de misericórdia com sinceridade emotiva e contemplando tanto as situações mais individuais de pobreza como as instituições que a socorrem, por meio de repetidos apoios a mosteiros, casas de recolhimento e asilos. [...] transforma a sua vida de ascetismo e piedade num constante voltar-se para o outro e para as suas enfermidades, a favor dos quais faz sacrifícios e purifica o coração, oferecendo-se a Deus. (ANDRADE, 2014, p. 47).

Diante disso, o amor ágape é obediência ao Deus supremo que ordenou o amor recíproco para com o próximo, pois amando e ajudando o outro há uma elevação espiritual. Além de suprir as necessidades dos pedintes, Isabel também auxiliou na construção

de mosteiros, hospitais, asilos, casas específicas para desabrigados. "Quando se encontravam doentes, mandava-os para as Albergarias e outros lugares e se eles morriam, os Clérigos faziam ofícios da Santa Igreja para os enterrarem". (LEITE, 1993, p. 288). Usou muitas vezes suas próprias rendas para essas benfeitorias.

Após a morte do esposo passa a viver no convento de Santa Clara adotando o hábito de Clarissa e mesmo assim não cessa a vontade de fazer o bem, por isso continua as construções em benefício dos necessitados do reino. Assim,

Não era só a edificação do novo convento e instalação da comunidade de Santa Clara que D. Isabel aplicava a sua atenção. Ao mesmo tempo ia cuidando de regularizar a situação econômica desta nova família, garantindo com largueza a sua subsistência e comodidades. (VASCONCELOS, 2005, p. 48).

E por isso,

Esta Santa, que fomentou o princípio da valorização da pessoa no trabalho e pelo trabalho que executa, distribuía obras a quem as podia executar e a sua maravilhosa caridade leva-a a dar apoio para os amparar na doença e na vida precária. (LEITE, 1993, p. 306)

Portanto, independentemente de ser canonizada após alguns séculos depois de sua morte pela Igreja Católica, Isabel foi uma figura de importância imprescindível para a História de Portugal, foi exaltada ainda em vida por todo o reino português como caridosa e benevolente, isso não só pelas ações das quais realizou, mas também por cultivar sua religiosidade diante de todos.

Desde criança apresentava atitudes voltadas para a contemplação do divino, buscava orar, jejuar e entregar-se completamente a Deus, no entanto, um possível desejo de viver sua fé em um convento é interrompido por um acordo de casamento. Isabel casa-se, mas convicta de sua relação com Deus, por isso em uma atitude diplomática se submete às ordens impostas pelo pai de perpetuar a sua política no novo reino, porém, não apenas se destacou pela diplomacia que exerceu ao lado do esposo, mas por diante do poder que tinha usar esse atributo para o bem daqueles que a rodeavam. Dessa forma, partindo do princípio bíblico "Aquele que não ama não

conhece a Deus, pois Deus é amor". (PRIMEIRA EPÍSTOLA DE JOÃO, 1999, 4-8). Isabel de fato, conforme os estudos historiográficos fez jus a este princípio bíblico. Conforme os apontamentos de Fernando Barros Leite, Isabel,

Todos os dias, desde os seus oito anos, rezava de joelhos o Ofício divino maior, acompanhada do seu confessor ou de alguns dos seus capelães. [...] Os seus maiores entretenimentos eram a oração contínua e dar-se às coisas divinas. Afastava-se dos prazeres e das ocupações que o mundo chama passatempos; não a deleitavam convites, músicas, passeios, nem joias e atavios, posto que o seu vestir era limpo e asseado, embora simples e humilde, sem desdizer o estado da sua pessoa. (LEITE, 1993, p. 40).

Isabel buscava em suas atitudes repassar um ideal divino, propagar o amor como a maior das virtudes. Nesse aspecto o amor ágape é doação manifestando-se através da caridade e da misericórdia, até porque conforme os ensinamentos bíblicos "se amarmos uns aos outros, Deus permanece em nós, e o seu amor é, em nós aperfeiçoado". (PRIMEIRA EPÍSTOLA DE JOÃO, 1999, 4. 12). E toda sua vida a rainha dedica várias horas do dia para um contato mais íntimo com o Deus cristão, buscando em seus ensinamentos força e coragem para ajudar o próximo em seu cotidiano. De acordo com Rui de Pina:

ella porém com todalas obras, e sinaes de mui Santa, nom leixava espiritualmente de ser cazada com Deos, ha quem com tanta abstinencia, e continuas orações sempre servia, e contemplava como sempre fizera, sendo donzella em caza delRei Daraguam seu padre, porque sendo cazada, por hum Breviairo por devoto costume, tinha por seu desenfadamento mais familiar, em todolos dias rezava todolas oras Canonicas, e depois desso tomava outros livros de couzas espirituales, e devotas, e por elles lendo retraida muitas vezes com muitas lagrimas de devaçam ha viram chorar, e depois deste virtuoso officio, que cada dia ordenadamente tinha, por nom estar ocioza costumava por suas mãos lavar, e fazer cousas douro, seda, e prata, e sobresso com suas donas, e donzellas praticava sempre em

cousas devotas, e onestas, e porque sua fée fosse por obras mais perfeita. (PINA, 1912 p. 12).

A partir dessa colocação constatamos que mesmo casada Isabel procura viver sua fé, dedicando sua vida às ações religiosas. Saía todos os dias alimentando e vestindo a todos que precisavam. Além disso, cuidava dos leprosos pessoalmente, frequentando lugares hediondos nunca antes perpetrados por ninguém de igual importância. É pertinente mencionar ainda que a rainha incentivava aos nobres do reino à prática do amor e da caridade para com o próximo, pois assim propagava um modelo de virtude e dedicação. Isso se deve, principalmente, ao fato da sensibilidade religiosa da época, que na passagem do século XIII para o século XIV, “o cristianismo do Ocidente Medieval foi marcado profundamente pela inclusão de novas práticas da experiência religiosa.” (GIMENEZ, 2005, p. 86). Logo,

Para a transmissão dessa nova prática religiosa, os locais de mediação deixaram de ser apenas os claustros e passaram também a ser as praças das igrejas e dos mercados, enfim, as cidades. O reflexo dessa mudança estimulou também a criação de capelas de particulares para atender à nobreza e a pequenos grupos sócio-profissionais, o que contribuiu para a proliferação de relíquias e objetos sagrados para uso pessoal. [...]. No entanto, o essencial dessa nova vida religiosa foi a mudança para uma devoção direta a um Cristo, cujos exemplos todos deveriam imitar. Para cumprir esse ideal de ajuda ao próximo, e em especial aos pobres do reino, a Rainha Isabel, assim como outros governantes de seu tempo, fez das ações altruísticas uma condição de vida. (GIMENEZ, 2005, p. 87).

Durante sua vida, Isabel dedicou-se aos pobres, a manter seus entes familiares unidos, bem como os habitantes do reino que viviam em estado de extrema pobreza e eram assistidos por sua benevolência. Essas atitudes caracterizam-na como mulher nobre e rainha cristã, tornando-a, sob a ótica de muitos, modelo de virtude. Fazia-se suas ações altruístas um modelo de virtudes a ser aclamada e venerada, tal como ocorreu pelo povo português.

Após a morte de D. Dinis, Isabel passa a viver exclusivamente para o próximo, inclusive doando boa parte de suas rendas para a concessão das ações benevolentes. Vasconcelos (2005) aponta que:

O primeiro cuidado da Santa Rainha ao chegar a Coimbra foi apartar as tapeçarias, alfaias, joias e outros objectos riquíssimos que possuía; como não condiziam com o seu estado de viúva, mandou fazer deles ornamentos e utensílios para o culto divino, enviando-os a várias igrejas, especialmente à do seu Mosteiro de Santa Clara: também ofereceu algumas joias às rainhas de Portugal, Castela e Aragão, aquela sua nora, estas suas netas. (VASCONCELOS, 2005, p. 54).

Nesse momento, percebemos uma entrega total por parte da rainha, pois desprovida de todas as riquezas estava apta a ingressar numa nova vida voltada para a propagação do amor e da caridade, orando e pedindo intervenção divina, já que após a morte do esposo "era vontade sua que ao menos lhes ficasse um permanente abrigo, onde fossem passar a coberto de privações os últimos anos de vida". (VASCONCELOS, 2005 p. 58).

Outro fato relevante na história de Isabel de Aragão que configura grande importância no que se refere à propagação do amor ágape é a peregrinação que empreendeu a Santiago de Compostela, quando vestida de peregrina sai pedindo esmola a fim de verificar o quanto as pessoas eram caridosas e compassivas diante de uma situação de extrema pobreza. Assim expõe Fernando Barros Leite:

"Com traje de peregrina, bordão de romeira e fardel de pobre, foi a pé, pedindo pelo amor de Deus o sustento, de porta em porta, longe de ser conhecida, com toda a humildade, o mesmo acontecendo com os que iam na sua companhia, vendo-se que dava mais no exemplo do que recebia na esmola". (LEITE, 1993, p. 296).

Ao chegar a Portugal foi aclamada pela coragem e pelo ato de amor que acabara de fazer. A partir disso e de outros feitos realizados pela rainha começam a exaltar sua santidade, por acreditarem

que ela seria enviada por Deus e por isso, praticava atos semelhantes aos de Cristo. Portanto, "Com fervoroso espírito amava a Deus no próximo: amava com maternal afeição seus filhos e netos, persuadindo-os da futilidade do caduco e da importância do eterno. Como a sua nora, filho e neto achavam afeição no seu conselho". (LEITE, 1993, p. 296).

O amor divino manifestado nas ações de caridade da rainha Isabel foi relevante e questão essencial para a veneração que recebeu em vida e anos depois da sua morte. Por todos os lugares onde ela passava ficaram memórias da sua presença. Um numeroso conjunto de lendas criadas envolta de sua personalidade dá testemunho da impressão que causava nos povos que a aclamavam. A sua fama era tamanha que segundo Cidraes (19--):

Podemos imaginar o impacto que faria a chegada daquela rainha que não se limitava a construir gafarias, como outras que a precederam, mas que tratava por suas mãos os leprosos; uma rainha que não hesitava em intervir nos conflitos, tomando partido ou exercendo a sua acção pacificadora; uma rainha que não abdicava das suas prerrogativas reais nem da administração directa dos seus senhorios e bens, mas que nunca descuidava o cuidado com as suas obras religiosas e de caridade. (CIDRAES, 19--, p. S/P).

Nesse sentido, a tradição popular guarda memórias de sua bondade e piedade fazendo jus às suas ações benéficas. Isso foi ponto crucial quando buscaram incessantemente a sua canonização. Por desenvolver um espírito franciscano a rainha foi tida como "uma imitadora da sua mansidão e doçura, do desprendimento, do seu efusivo amor e mais que uma imitadora, foi sua filha, FLOR MARAVILHOSA DA ÁRVORE FRANCISCANA". (LEITE, 1993, p. 275).

Após as aclamações feitas em vida e após a morte da rainha, há uma grande preocupação em conseguir a sua canonização, já que foi uma mulher altruísta, lutavam por seu reconhecimento como santa. Antes de ocorrer a beatificação da rainha Isabel, já se encontravam indícios de veneração por parte do povo. As suas virtudes de mulher bondosa, não só para os pobres, mas também para com os ricos e nobres que a admiravam por ser uma mãe carinhosa, beniziam as suas ações benéficas. Diversos fatos ocorreram para que

ela fosse tão admirada e cultuada, tais como a cura de parálíticos, cegos, doentes, mulheres estéreis, entre tantos outros milagres que foram logo em seguida atribuídos a ela, e documentados.

A rainha era invocada e suplicada a sua intercessão junto a Deus por graças e benefícios recebidos, que a revestiram “de uma auréola sobrenatural o vulto já tão simpático [...] da virtuosíssima rainha. Neles encontra o investigador a gênese histórica do culto público, que lhe foi prestado antes da beatificação.” (VASCONCELOS, 2005, p. 110). Após o culto prestado pelo povo e pelas bênçãos recebidas pela Santa rainha, se começa a pensar na sua canonização, porém, teriam que encontrar provas suficientes para comprovar tamanha santidade que é atribuída a rainha.

Por isso, foi solicitado pelo Papa a apresentação de documentos escritos e testemunhos orais que comprovassem a santidade da rainha portuguesa e os milagres que teria realizado, para então iniciar o processo. Foi realizada a beatificação da rainha Isabel em 15 de abril de 1516, permitindo a todas as Igrejas de Coimbra comemorar o seu ofício litúrgico. Além disso, foi ordenado que nessas instituições religiosas se colocassem entre as imagens de santos a dela, e que os fiéis lhe dirigissem preces, lhe prestassem culto e veneração. Com decorrer do tempo, as várias localidades próximas a Coimbra também começaram a prestar culto à rainha. Quanto à canonização oficial realizada pela Igreja Católica só foi alcançada depois de feito um longo processo investigatório.

Diante do que foi exposto ao longo do artigo sobre a manifestação do amor Ágape em Isabel de Aragão, concluímos que independentemente de ser canonizada após alguns séculos de sua morte pela Igreja Católica, Isabel foi uma personalidade de grande importância para a história de Portugal. Isto não só pelas ações de caridade que realizou, mas pelas contendas familiares que resolveu e também pela exaltação e admiração que recebeu em vida, pelo exemplo de boa mãe e boa esposa.

O amor Ágape, portanto se manifesta nas suas ações de caridade e na devoção pelo culto divino. Foi uma mulher rodeada de luxos, tal como a posição social dos seus familiares e do esposo permitia, e vivia sempre com aias a sua disposição, mas, apesar disso, procurava muitas vezes se inteirar de assuntos condizentes com a pobreza das pessoas que rodeavam o castelo onde vivia, dando

pouca importância aos privilégios que tinha no ambiente familiar, passando boa parte do tempo na companhia dos pedintes.

O amor Ágape, nesse sentido, enalteceu a personalidade cristã da rainha Isabel, mostrando-nos uma mulher forte, humilde e acima de tudo benevolente, estendendo suas mãos a todos aqueles que a ela recorressem. O exemplo de santidade e fidelidade às ações divinas propagou um ideal cristão a todos que desejavam segui-la.

Referências

A Bíblia Sagrada. Traduzida por João Ferreira de Almeida. Revista e Atualizada no Brasil. 2 ed. Barueri – SP: Sociedade Bíblica do Brasil, 1999.

ANDRADE, Maria Filomena. *Isabel de Aragão: Rainha santa, Mãe exemplar*. Lisboa: Temas e Debates, 2014.

BENEVIDES, Francisco da Fonseca. *Rainhas de Portugal*. Marcador: Coimbra, 2011. p. 121-133.

GIMENEZ, José Carlos. *A Rainha Isabel nas estratégias políticas da Península Ibérica: 1280-1336*. Curitiba, 2005. 211f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal do Paraná.

LEITE, Fernando Barros. *O rei D. Dinis e a rainha santa Isabel*. Lisboa: Edição do autor, 1993.

PINA, Rui de. *Chronica d'el rei D. Diniz (Vol. I)*. 2 ed. Lisboa: Projeto Gutenberg, 1912.

PINA, Rui de. *Chronica d'el rei D. Diniz (Vol. II)*. 2 ed. Lisboa: Projeto Gutenberg, 1912.

ROUGEMONT, Denis de. *O amor e o ocidente*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1988.

VASCONCELOS, António de. *Rainha Santa Isabel*. 1 ed. Coimbra: Alma azul, 2005.

TRABALHO E EDUCAÇÃO EM AMAR, VERBO INTRANSITIVO, DE MÁRIO DE ANDRADE

Elis Regina Guedes de Souza (PIBIC – UEPB)
Marcelo Medeiros da Silva (UEPB)

Resumo

Nosso trabalho é o resultado de uma pesquisa que, vinculada à iniciação científica (PIBIC – UEPB/CNPQ), objetiva estudar a figura da preceptora em narrativas da literatura brasileira. Para o presente artigo, tomamos como *corpus* o romance *Amar, verbo intransitivo: idílio*, de Mário de Andrade (1989). À luz dos estudos de gênero, tomando *trabalho* e *educação* com categorias temáticas importantes para a nossa análise, procuraremos mostrar no *corpus* escolhido não só como a preceptora é representada por Mário de Andrade, mas, principalmente, como, a partir das representações em torno de tal personagem, é possível pensar em nossa cultura as relações entre masculino e feminino e as tensões delineadas para ambos os sexos tanto na esfera do privado quanto do espaço público. Nosso estudo insere-se no rol de pesquisas bibliográficas e assenta-se, teórico-metodologicamente, nas orientações de Hahner (2003), Almeida (2007), Vasconcelos (2008), Monteiro (2000). Por fim, finalizamos nosso trabalho reiterando a relevância dele para os estudos acerca da mulher na literatura brasileira, em especial, a partir de uma função e de uma personagem muito pouco estudadas em nossos meios literários: a preceptora e a preceptora.

Palavras-chave: Trabalho Feminino. Educação. Preceptoria.

Introdução

A inserção das mulheres no universo público do trabalho não foi consensual. Muitos foram os que se posicionaram contra, visto que o trabalho poderia ser uma fonte de corrupção para o sexo feminino, razão por que aquelas mulheres que precisaram viver a vida com o suor do próprio rosto encontram muitas barreiras. Neste artigo, vamos nos deter em apenas uma das primeiras formas de trabalho feminino: a preceptoria, função exercida por uma mulher que era responsável por oferecer educação aos filhos e às filhas dos patrões. No caso das meninas, a preceptora procurava instruí-las para que pudessem cumprir com “o destino de mulher”: tornarem-se esposas prestimosas e dedicadas mães completamente devotas ao marido e à família. A preceptoria era, neste caso, um trabalho que tinha o seu ponto de partida e também de chegada no lar do qual a mulher oitocentista não podia sair, visto que zelar pela harmonia do lar era um de seus ideais (o outro era a maternidade), razão de ser da existência feminina dentro da óptica de uma sociedade patriarcal e marcada pela rigidez nas relações de gênero entre os sexos.

No caso dos meninos, a preceptora era, muitas vezes, responsável por outro tipo de educação: a sexual. O caráter ambivalente de tal personagem é que nos chama a atenção para investigar como tal ambivalência foi representada ou até mesmo problematizada por escritores e escritoras de nossa literatura. Para tanto, escolhamos como *corpus* a seguinte obra: *Amar, verbo intransitivo*: idílio de Mário de Andrade (1989). À luz dos estudos de gênero, tomando *trabalho e educação* com categorias temáticas importantes para a nossa análise, procuraremos mostrar no *corpus* escolhido não só como a preceptora é representada por Mário de Andrade, mas, principalmente, como, a partir das representações em torno de tal personagem, é possível pensar em nossa cultura as relações entre masculino e feminino e as tensões delineadas para ambos os sexos tanto na esfera do privado quanto do espaço público.

Ao longo da história e, especificamente no século XIX, boa parte das mulheres brasileiras se encontrava totalmente submissa ao marido e presa ao lar. Trancadas em casa, sem poder, aos menos,

colocar os pés na rua, a vida das mulheres oitocentistas se limitava ao espaço privado. Muitas delas não tinham o direito de estudar e as que conseguiam instrução recebiam uma educação voltada para a domesticidade. E se comparada à educação recebida pelos meninos, na que era oferta às meninas notava-se uma disparidade muito grande visto que não eram desenvolvidas atividades intelectuais nas meninas, mas, sim, habilidades manuais. Por exemplo, a leitura dada a elas “não devia ir além dos livros de orações, porque seria inútil à mulher, nem deveriam elas escrever, pois, [...] poderiam fazer um mau uso desta arte” (HAHNER, 2003, p. 56). Desse modo, o preconceito constitui-se como um entrave na instrução feminina e foi o responsável pela oferta de uma educação deficiente e voltada para as tarefas do lar. Além disso, o ensino da mulher era considerado sem importância e representava um perigo instruí-la, uma vez que, aos olhos da sociedade, “se uma mulher aprendesse a ler, seria capaz de receber cartas de amor” (HAHNER, 2003, p. 56) e, assim, poderia ser enredada nos jogos de sedução. Certamente, este não era o desejo dos homens da época, já que eram os “guardiões” da honra das filhas, esposas e demais mulheres da família, às quais não era permitido trocar qualquer correspondência com futuros pretendentes que não atendessem aos interesses mercantis da família patriarcal.

No cenário que se configurou ao longo do século XIX, a ignorância e a falta de instrução feminina não chegavam a ser considerada como problemas sociais para época. De acordo com Hahner (2003), era pouco o número de brasileiros abastados que defendiam melhores condições para as mulheres, como também reivindicavam para elas a igualdade dos demais direitos concedidos ao homem. A educação feminina sempre era vislumbrada pela perspectiva masculina, visto que os “homens criavam leis que regulamentavam a educação pública e debatiam teorias de educação no parlamento ou na imprensa” (HAHNER, 2003, p. 126). Portanto em se tratando de educação para as mulheres, “tudo refletia a percepção masculina do papel social e das atividades a serem, por elas exercidos [...] além de estabelecer quais os assuntos e as matérias que as mulheres deveriam estudar na escola” (HAHNER, 2003, p. 126). Era também função dos homens escrever os textos e decidir os livros que elas precisariam ler, era “uma literatura menos exigente de caráter devocional e moralizador. [...] as meninas liam livros de ditames morais ou histórias

de mulheres modelares, para se tornarem melhores mães" (HAHNER, 2003, p. 126-127). Já as obras destinadas a serem lidas pelos homens eram de cunho mais filosófico e voltadas para o desenvolvimento do pensamento. Além disso, as mulheres eram impedidas de lerem romances, visto que essas obras, devido ao seu aspecto fantasioso, poderiam representar um perigo, e esse tipo de leitura poderia desviar as mulheres do caminho das virtudes.

Sobre a inferioridade feminina, registremos que os "historiadores, levados igualmente pelas suas investigações, concluem que a mulher começou a ser tratada como um ente inferior em face do direito romano, que a *reduziu a uma coisa nas mãos do marido*" (COELHO, 2002, p. 38-39, *itálicos da autora*). Além disso, vários antropólogos afirmam "que não existe, em todo reino animal, princípio algum que justifique a inferioridade relativa da sexualidade feminina" (COELHO, 2002, p. 42). Portanto, não há justificativas concretas ou científicas que expliquem o tratamento que foi, e ainda permanece sendo, dado à mulher. A estudiosa aponta com inteira convicção "que a verdadeira e principal emancipação feminina é a do trabalho" (COELHO, 2002, p. 48), visto que por meio dele a mulher pode alcançar seu espaço, sua independência. "Amparada pela sua linda profissão, em vez de *aceitar* o ambicionado marido-arrimo, ela pode escolhê-lo, porque o seu trabalho lhe garante a independência, a felicidade [...] porque seu futuro está garantido pelo seu trabalho" (COELHO, 2002, p. 49).

Segundo Vasconcelos (2008), a atividade de preceptoria se consolida, quase exclusivamente, como um trabalho executado por mulheres. Além das brasileiras que se dedicavam a essa função, notava-se também um grande número de mulheres estrangeiras letradas que trabalhavam como preceptoras nas casas da elite brasileira. A participação feminina no trabalho de preceptoria ocorreu de forma bastante efetiva e acabou "sendo uma das poucas ocupações aceitas e admitidas para aquelas que não tinham quem provesse o seu sustento e precisavam de um trabalho fora de suas casas" (VASCONCELOS, 2008, p. 22).

A preferência das famílias abastadas era por mulheres estrangeiras que vinham residir no país ou ainda por brasileiras que voltavam da Europa após terem passado um determinado período no exterior. Este requisito era de suma importância, visto que a elite do país espelhava-se nos moldes europeus de educação e civilização. As

candidatas a preceptoras, quando não brasileiras, eram, em sua grande maioria, mulheres alemãs, francesas e suíças. As preceptoras estrangeiras originárias de países tidos como mais civilizados na época gozavam de “certa credibilidade, no sentido de parecerem mais lúcidas e conhecedoras de inovações e tendências ainda não divulgadas longe das metrópoles europeias” (VASCONCELOS, 2008, p. 34). Ao longo da segunda metade do século XIX, a procura por esse tipo de profissional passou a ser cada vez mais difundida. Entretanto, o lugar social ocupado pelas preceptoras é marcado por certa ambiguidade:

Empregando-se para “educar” meninas e meninos, dominando os diversificados conhecimentos exigidos [...] as preceptoras não poderiam ser desprovidas de um lugar representado como privilegiado nas estruturas sociais existentes. Entretanto, havia um limiar muito tênue entre o respeito e reconhecimento à sua posição social e à condição de empregadas das elites, tratadas como tal (VASCONCELOS, 2008, p. 26).

A educação, nessa perspectiva, estava subordinada aos interesses dos pais e, sendo assim, a preceptora não tinha total liberdade para decidir o que deveria ser ensinado, uma vez que sua atividade deveria seguir os interesses e recomendações dos pais.

Segundo Monteiro (2000), as obras literárias que enfocavam a representação da preceptora no século XIX permitem compreender um pouco mais sobre ela, mostrando os desafios e as dificuldades enfrentadas no seu trabalho. Pela leitura de alguns textos literários, é possível perceber “o impacto que essa figura causou sobre corações e mentes de seus contemporâneos” (MONTEIRO, 2000, p. 09). Os textos sobre a preceptora geralmente retratam seus ideais, anseios e vontades, além das aflições e fragilidades entre agregada e senhor. Desse modo, essas narrativas vão contribuir para traçar uma imagem da preceptora, enquanto sombra errante:

E é exatamente como *sombra errante* que a preceptora vai tornar-se, mais do que simples personagem, forma estruturadora na narrativa [...] do século XIX. Errante porque exercia uma função pública no espaço privado, podendo, através do seu saber, provocar mudanças de comportamento para a própria mulher,

assim como ameaçar, pela sua função, o domínio público. Também, por ser mulher que recebia salário, errante porque obscurecia a noção do papel feminino que ela deveria desempenhar. Errante, ainda, porque deslocada socialmente, ou por ter-se tornado empobrecida ou por buscar autonomia através do trabalho nos diferentes estamentos da sociedade [...] um espelho que a identificasse. Presente e ausente ao mesmo tempo, qual sombra sem corpo, é desejada, temida e negada. Desta condição alienante é resgatada pelo poder imaginário da literatura (MONTEIRO, 2000, p. 10, *italico nosso*).

A figura da preceptora se tornou temática de romances que buscavam lançar luz sobre a opaca e sombria imagem dessa personagem, dando-lhe destaque de protagonista dentro da narrativa. Nas narrativas do século XIX, a imagem da preceptora é retratada como um ser que atuava como uma sombra dentro dos lares, um ente que não deveria transparecer, para os demais, seus sentimentos ocultos, suas dificuldades e ansiedades, conforme vamos encontrar representado em *Amar, verbo intransitivo* (1989) do escritor paulista Mário de Andrade, cuja primeira publicação data do ano de 1927.

Essa obra apresenta o retrato de uma família tipicamente paulista do período, formada pelo marido, a esposa, três filhas pequenas e um rapaz de quinze anos. No entanto, a educação oferecida por Elza, a preceptora alemã contratada pelo pai do garoto, terá uma dupla função, visto que o educando trata-se de um menino, Carlos, que, além das lições de alemão, também será instruído e iniciado sexualmente pela preceptora, razão primeira por que ela fora contratada.

Felisberto Sousa Costa é um típico fazendeiro paulista, dominador e o líder da família. Preocupado com o filho Carlos, que começa a chegar à adolescência, decide contratar uma professora de sexo para o menino, temendo que ele se “perca” com mulheres e drogas, como viu ocorrer com outros rapazes. O fato de ele ter três filhas aumenta a sua preocupação em relação ao pudor e ao controle sexual que deveria ter com as filhas. Por isso, fica tenso com a hipótese de ter de contar à mulher sobre suas intenções ao contratar uma preceptora para a família. No entanto, Elza insiste com ele para que tudo fique esclarecido: “— Desculpe insistir. É preciso avisá-lo.

Não me agrada ser tomada por aventureira, sou séria. E tenho trinta e cinco anos, senhor. Certamente não irei se sua esposa não souber o que vou fazer lá" (ANDRADE, 1989, p. 07).

Para Elza, o ofício de professora de sexo era tido como algo "natural", uma profissão como outra qualquer. Ela não via nada de errado no seu trabalho. "Tenho a profissão que uma fraqueza me permitiu exercer, nada mais nada menos. É uma profissão. [...] Falava com a voz mais natural desse mundo, mesmo com certo orgulho que Sousa Costa percebeu sem compreender" (ANDRADE, 1989, p. 07). É possível notar que muito dessa naturalidade deve-se à origem dela, uma alemã, que chega ao Brasil após a primeira guerra mundial ter devastado seu país. Estrangeira, adepta de outra cultura, com outras perspectivas sobre mundo e sobre a sexualidade, a preceptora deixa Sousa Costa muito desconcertado. Por isso, Elza é desde o início do romance, uma transgressora das normas sociais.

Inicialmente, Elza precisa manter-se controlada e se mostra quase assexuada para não "levantar" suspeitas da sua verdadeira "missão" na casa. É necessário apagar-se como mulher e mostrar apenas o lado da governanta. "Nenhuma faceirice por enquanto. No princípio tinha de ser simples. Simples e insexual" (ANDRADE, 1989, p. 08). A governanta é mostrada com postura firme e rígida. Para realçar as "virtudes" femininas, o desejo e o sexo devem ser reprimidos, "pois a preceptora foi sempre vista, entre outras coisas, como uma ameaça pela sua sexualidade. Para externar esse conflito, necessário se fazia negar à preceptora a sua natureza de mulher, a sua sexualidade" (MONTEIRO, 2000, p. 110). Portanto, a partir disso, ela precisa ter uma dupla aparência, dividida entre a preceptora, inicialmente, e a professora de sexo mais adiante. Elza terá que esconder-se o tempo todo, atuando como sombra no que diz respeito a sua sexualidade, para as mulheres da casa, porque ela não pode dar sinais de sua sexualidade, enquanto para o rapaz deve insinuar-se, até mesmo de maneira explícita.

O filho de Sousa Costa, Carlos, é um jovem de quinze anos, que gosta muito de brincar com as irmãs. Apresenta, ao início da narrativa, um comportamento muito infantilizado, pois, entre brincadeiras e brigas com as meninas menores, acaba muitas vezes machucando-as por sua "natural" agressividade. "O menino agarrara a irmã na boca do corredor. Brincalhão, bem disposto como sempre. E machucador. Porém não fazia de propósito, ia brincar e machucava" (ANDRADE,

1989, p. 10). Temos alguns traços que ajudam a descrever o jovem, um menino cheio de vontades, mimado. O narrador o chama de “machucador”, mas em seguida defende o personagem afirmando que ele não faz por mal, nesse ponto, o narrador mostra-se tendencioso ao justificar o comportamento agressivo e inconsequente de Carlos.

As descrições e impressões sobre Elza são sempre mostradas pela voz do narrador. A personagem em si nada diz sobre sua personalidade. Seu temperamento, seus modos de pensar são simplesmente silenciados pela voz narrativa. Nesse caso, segundo Monteiro (2000, p. 50), à preceptora “não é permitida uma posição de sujeito; falam por ela. [...] a mulher na posição subalterna é um significante que se caracteriza por mudar de uma posição para outra sem que se possa fixar-lhe determinado conteúdo”. Ela está ali para servir, mas, ao mesmo tempo, sua presença é tida como uma intromissão na intimidade da família que a contrata. Por isso, a preceptora não tem posição nem lugar definido dentro da casa.

Ainda que a narração se distancie de uma visão mais romântica e favorável sobre a heroína, não deixa de reconhecer as ações dela ao iniciar os trabalhos como preceptora das meninas. “Começara como quem recomeça, e a tranquilidade aplainou logo a existência dos Sousa Costas, extraíndo as últimas lascas da desordem, polindo os engruvinhamentos do imprevisto. [...] Já determinara as horas de lição de Maria Luísa e Carlos” (ANDRADE, 1989, p. 13). Ao iniciar seu trabalho na casa, Elza vai colocando ordem e disciplina na vida dos filhos da família Sousa Costa. Sua ação enquanto preceptora começará a ser notada, pois ela promoverá mudanças importantes neles. “Mal imaginam por enquanto que [Elza] será o ponteiro do relógio familiar” (ANDRADE, 1989, p. 14, acréscimo nosso). A preceptora orientada por Sousa Costa conduzirá a educação das meninas também voltada para a domesticação e a obediência.

No decorrer da narrativa, a partir de um determinado momento, Elza trocará de nome, modificando o modo de ser chamada na casa dos Sousa Costa. Ela “fizera as meninas pronunciarem muitas vezes: *Fräulein*. Assim deviam lhe chamar. [...] Nem antipática nem simpática: elemento. Mecanismo novo da casa” (ANDRADE, 1989, p. 14, itálico nosso). A sugestão da troca de nome é dada pela própria preceptora, que prefere ser chamada de “*Fräulein*”, uma palavra alemã, que pode ser traduzida, conforme o dicionário, como

“senhorita”. Segundo Monteiro (2000, p. 125-126), “a fragilidade da identidade feminina é usada para justificar a necessidade do domínio do homem sobre a mulher”. Nessa perspectiva, a vulnerabilidade da identidade da protagonista sofre alteração devido ao “não-lugar” que ela ocupa na casa. Assim sendo, essa troca de nome também pode ser entendida como um apagamento da identidade da protagonista enquanto pessoa/mulher.

A distinção entre masculino e feminino também pode ser vista na divisão da educação entre homens e mulheres, fato bastante evidente na família apresentada na narrativa, pois enquanto Carlos teria aulas de sexo, as “meninas iam nas missas de domingo [...]. Com nove anos mais ou menos recebiam a primeira comunhão. Dona Laura mandava lhes ensinar o catecismo” (ANDRADE, 1989, p. 16). Desse modo, a educação das filhas era baseada nos princípios cristãos, para exaltar as virtudes femininas e a religiosidade/domesticidade da mulher, que aos nove anos já estavam aptas para fazer a primeira comunhão, e o filho com quinze anos começa a iniciação sexual, dentro da própria casa, com a “convivência dos pais”. E assim a mulher é tida sempre como alguém que deve ser controlada, e sua personalidade moldada, uma vez que “a virgindade das moças é cantada, cobiçada, vigiada até a obsessão. A Igreja, que a consagra como virtude suprema” (PERROT, 2007, p. 45). Portanto, não é permitido à mulher ser e fazer o que quiser, devendo seguir as normas que manda a Igreja, a família, os homens.

Nas primeiras aulas de alemão, Carlos se mostra muito desinteressado e não consegue entender bem o idioma da preceptora. “Fräulein escondeu o movimento de impaciência. Não conseguia prender a atenção do menino” (ANDRADE, 1989, p. 17). A preceptora esforçava-se, contendo a irritabilidade pelo comportamento e falta de interesse de Carlos, para que ele pudesse aprender também o idioma, visto que, inicialmente, esse era o meio para uma aproximação sutil e facilitaria o desempenho da principal tarefa – a iniciação sexual do rapaz. Na descrição de Fräulein, o narrador vai mostrando seu aspecto sedutor:

Fräulein não é bonita, não. Porém traços muito regulares coloridos de cor real [...] O que mais atrai nela são os beijos, curtos, bastante largos, sempre encarnados. [...] Olhos castanhos, pouco fundos. Se abrem grandes, muito claros, verdadeiramente sem expressão. Por

isso duma calma quase religiosa, puros. Que cabelos mudáveis! ora louros, ora sombrios, dum pardo em fogo interior. Ela tem esse jeito de os arranjar, que estão sempre pedindo arranjo outra vez. Às vezes as madeixas de Fräulein se apresentam embaraçadas, soltas de forma tal, que as luzes penetram nelas e se cruzam, como numa plantação nova de eucaliptos. Ora é a mecha mais loura que Fräulein prende e cem vezes tornar a cair (ANDRADE, 1989, p. 20).

A citação destacada mostra o lado sensual e até erótico da mulher-preceptora. Mesmo que o narrador não a considere bonita, a governanta apresenta traços de sedução, como os lábios “largos” e “vermelhos”, além da poética descrição dos cabelos “loiros” e “sombrios” que dão à personagem um ar sedutor e misterioso ao mesmo tempo. Porém, apesar de todos esses atributos, a “missão” de Fräulein na casa dos Sousa Costa parece difícil, uma vez que não consegue grandes progressos com Carlos, que está sempre muito distraído e não percebe as investidas da preceptora.

No entanto o trabalho como preceptora das meninas estava indo muito bem, conforme afirma Dona Laura: “— Minhas meninas já falam o alemão muito direitinho. Ontem entrei na Lirial com Maria Luísa... pois imagine que ela falou em alemão com a caixeirinha! Achei uma graça nela!... Fräulein é muito instruída, lê tanto!” (ANDRADE, 1989, p. 24-25). Portanto, o trabalho da preceptora apresenta resultados que não podem ser negados. A família está satisfeita com os progressos das filhas, e Dona Laura, que ainda desconhece o outro objetivo da contratação da governanta, lhe rende muitos elogios e exalta seu trabalho com professora de idiomas.

A governanta quase não tinha amigos, estava só, focada somente no trabalho e preocupada em juntar dinheiro suficiente para retornar ao seu país e começar uma vida nova. “Fräulein tinha poucas relações na colônia, achava-a muito interesseira e inquieta. Sem elevação. Preferia ficar em casa nos dias de folga, relendo Schiller, canções e poemas de Goethe” (ANDRADE, 1989, p. 32). A vida da governanta, ao que se percebe, é bastante solitária. Essa solidão pode ser lida como um traço comum às personagens preceptoras que vivem na subalternidade, até mesmo com relação às demais profissionais femininas, pois, as “operárias, lojistas e professoras retornam para os seus lares à noite. [...] Somente a preceptora é

que deve ouvir os ecos da sala de estar e escritórios e sentir-se, numa casa cheia de gente, que aí ela habita sozinha" (MONTEIRO, 2000, p. 35). Além disso, percebemos que o exercício de uma atividade remunerada comprometia a imagem feminina, pois qualquer profissão que uma mulher desempenhasse por dinheiro era mal vista. Nesse sentido, a preceptoria era considerada também uma profissão tão degradante que era comparada à prostituição, uma vez que ambas as atividades eram exercidas por dinheiro e contrariavam a ideia do enclausuramento feminino dentro do lar e, consequentemente, representavam uma transgressão as condutas sociais. Nesse caso, entendemos por que, em determinados momentos da narrativa de Mário de Andrade, preceptoria e prostituição aparecem como pares correlatos.

Na convivência com Fräulein, os sentimentos de Carlos vão mudando. Ele "começou a estudar o alemão. Em quinze dias fez um progresso danado. [...] Lhe interessava tudo o que era alemão" (ANDRADE, 1989, p. 25). Carlos passa a interessar-se diretamente por Fräulein que "percebeu muito bem a mudança do rapaz, finalmente! Carecia agora se reter um pouco, mesmo voltar pra trás. Avançara por demais porque ele tardava. Devia guardar-se outra vez" (ANDRADE, 1989, p. 25-26). O jovem começa de fato a perceber a governanta como mulher. Podemos dizer que há nesse momento da narrativa um despertar do desejo e dos sentimentos de Carlos. O lado "homem" do garoto começa a aflorar, e as suas atitudes daqui pra frente vão desenhando o lugar que ele irá ocupar na família e na sociedade. Sendo homem, ele é estimulado a colocar seus "instintos" masculinos em prática, não deve resistir ao que lhe é proposto, precisa mostrar que é homem, por isso, não tem preocupações com o pudor, o recato e a vergonha, deixando-se seduzir pela mulher mais velha e experiente que o conduzirá na aprendizagem e descoberta de sua sexualidade/masculinidade.

Percebendo o interesse excessivo de Carlos pela preceptora, Dona Laura resolve conversar com Fräulein e pedir à governanta que deixe a casa da família. Temendo uma situação constrangedora, a mãe, como guardiã e zeladora da moral e honra da casa e da família, deve impedir qualquer ato "pecaminoso" dentro do seu lar: "— Não vê que eu vinha lhe pedir, Fräulein, para deixar a nossa casa. [...] Creio que já percebeu o jeito de Carlos... ele é tão criança!... Pelo seu lado, Fräulein, fico inteiramente descansada... Porém esses

rapazes" (ANDRADE, 1989, p. 44). Dona Laura desconhecia o acordo feito entre a preceptora e Sousa Costa. O marido preferiu não contar à esposa sobre a resolução de trazer uma professora de sexo para dentro de casa, pois sabia que não seria bem vista essa atitude pelos demais membros da família, e sua hipocrisia impedia que ele admitisse abertamente sobre a dupla função de Fräulein que, além de governanta, também deveria ensinar as "artes" do amor e do sexo ao varão da família. Por não ter contado à mulher sobre essa outra função de Fräulein na sua casa, Sousa Costa estava agora extremamente desconcertado com a situação. Não tendo mais como driblar o assunto, ele tem que explicar tudo para a esposa:

— Queira desculpar, Fräulein. Vivo tão atribulado com os meus negócios! Demais: isso é uma coisa de tão pouca importância!... Laura, Fräulein tem o meu consentimento. Você sabe: hoje em dia esses mocinhos... é tão perigoso! [...] Depois as doenças!... Você vive na sua casa, não sabe... é um horror! Em pouco tempo Carlos estava sífilítico e outras coisas horríveis, um perdido! É o que eu te digo, Laura, um perdido! Você compreende... meu dever é salvar o nosso filho.... Por isso Fräulein prepara o rapaz. E evitamos quem sabe? até um desastre! (ANDRADE, 1989, p. 45).

Porém, por trás de todo esse discurso de pai preocupado com o bem-estar do filho, estava seu verdadeiro intuito: "o que Sousa Costa pensava, mas não tivera a intenção de falar: pagava só pra que ela se sujeitasse às primeiras fomes amorosas do rapaz" (ANDRADE, 1989, p. 46). A aparente imagem do pai preocupado é desfeita ante a verdade. Sousa Costa tencionava proporcionar a satisfação do filho, e isso não tinha nada de preocupante, justificativa essa que ele usou para abrandar a reprovação da esposa e disfarçar a própria hipocrisia de homem de família.

Em meio a essa situação constrangedora porque o acordo não fora obedecido, Fräulein fala em defesa de sua profissão e de sua pessoa. Seu discurso pode ser lido como uma maneira de defender a mulher, na sua condição, já tão estigmatizada e mal vista socialmente. Ela não se considera "nenhuma sem-vergonha" ou "interesseira", afirmando que: "Estou no exercício duma profissão. E tão nobre como as outras. [...] Mas não estou aqui apenas como

quem se vende, isso é uma vergonha! [...] Se infelizmente não sou nenhuma virgem, também não sou... nenhuma perdida" (ANDRADE, 1989, p. 46-47). O modo como Fräulein enxerga a atividade que exerce é bastante distinto das visões que em geral se tem da preceptora que atua também como professora de sexo. Ela afirma que ensinaria o amor ao rapaz, e "o amor não é só o que o Sr. Sousa Costa pensa. Vim ensinar o amor como deve ser. Isso é que pretendo, *pretendia* ensinar pra Carlos. O amor sincero, elevado, cheio de senso prático" (ANDRADE, 1989, p. 47, *itálico do autor*). A governanta aproveita a conversa para criticar a visão machista de Sousa Costa sobre a profissão de preceptora, afirmando que seu ofício vai além da concepção "pobre" que ele tem sobre o assunto.

Sousa Costa prefere contratar uma mulher "experiente" no assunto e colocá-la dentro de casa, para que ela faça o papel e cumpra um dever que seria dele e de sua mulher, conforme podemos verificar nesta citação: "— Eu acho melhor, Laura. Francamente: acho. Fräulein falava tudo pra ele, abria os olhos dele, e ficávamos descansados, ela é tão instruída! Ao menos eu salvava a minha responsabilidade" (ANDRADE, 1989, p. 53). É possível observar, aqui, uma crítica à educação brasileira, na qual a família não podia conversar determinados assuntos com os filhos ainda que estes fossem homens, conforme a situação que se passa com o casal da obra, mostrando um enorme constrangimento diante da ideia de falar sobre sexo com o filho. Além disso, a preceptora é tida como objeto nas mãos da família, que podia dispor dela como fosse melhor, inclusive delegar-lhe funções que caberiam à família do jovem a ser iniciado sexualmente realizar, a qual, por constrangimento e "pudor", não deseja fazer.

Apesar de não ter vergonha da profissão, o narrador deixa claro que a preceptoria e, especificamente a instrução sexual dos rapazes não era uma tarefa fácil para Fräulein. Ela enfrentava muitas vezes o desrespeito quando não cedia aos caprichos dos rapazes:

Fräulein se abatia e recusava. Os déspotas apertavam [...]. Outras vezes emperrava na recusa. Seria monstruoso não recusar. Pois os rapazes se zangavam, meu caro! sim senhor. Falavam alto, soltavam uma porção de bocagens, saíam batendo com a porta. Que escutassem! antes assim, se acabava tudo duma vez! Era a desgraça, o escândalo. Antes assim! Que importava pra

eles escândalo, desgraça! Fräulein? Uma... xingavam [...] Cedendo ou não cedendo, todas as vezes com a mesma inalterável paciência, ela sofria a mesma inalterável desilusão profissional (ANDRADE, 1989, p. 101-102).

Constatam-se, assim, algumas das adversidades da profissão de Fräulein, marcada por humilhações por ser mulher e por exercer uma profissão “degradante”, visto que “vendia”, a um só tempo, um saber e o próprio corpo. Esclarecido o papel da governanta na casa de Sousa Costa, o patriarca da família forja um “flagrante” a fim de o “caso” de seu filho com a governanta viesse à tona entre os membros da família. Após essa descoberta, o jovem fica atordoado com a situação e chega a cogitar a hipótese de se casar com ela: “o apego a Fräulein subjuga todos os preconceitos, sociedade e futuro desaparecem, só Fräulein, o conchego de Fräulein fica. E ainda um pouco de coragem [...] — Eu caso, papai” (ANDRADE, 1989, p. 126). Apenas por um momento, o jovem enfrenta o pai, pois não queria separar-se da preceptora. Porém, a despedida foi inevitável, e os dois “ficaram perdidos no abraço. Chorando ele mergulhava a cara nas roupas desejadas. [...] Fräulein, entre lágrimas, sorriu assim: [...] — Adeus, Carlos. Seja... muito feliz, ouviu? adeus... Beijou-o na testa. O beijo foi comprido por demais” (ANDRADE, 1989, p. 130-131). Ao sair da casa dos Sousa Costa, “Fräulein sacudida pelos soluços nervosos entrou no automóvel. Partiam mesmo. Debruçou-se ainda na portinha: — Meu Carlos... [...] Derrubou-se pra trás largada, desinfeliz” (ANDRADE, 1989, p. 131). Esse é um dos raros momentos em que o narrador deixa transparecerem os sentimentos da governanta, sempre retratada em sua rigidez e certa frieza nas relações e nos sentimentos para com os demais personagens da narrativa.

Assim, o escritor encerra a história de Fräulein e Carlos. Não é permitida à personagem, pela sua condição marginal, amar ou admitir amor pelo rapaz. Essa é uma dupla exclusão. Por seu ofício, Fräulein é proibida de permanecer ao lado de Carlos devido a todos os preconceitos sociais. Ela segue, pois, na sua condição de preceptora e professora de sexo, maltratada, marginalizada. Não consegue transpor as barreiras impostas ao feminino pelo patriarcado. Seu “fracasso” sentimental é lido como uma forma de impedimento social devido a sua posição de mulher-preceptora. Com isso, paga o preço pela transgressão em virtude do exercício de uma profissão que contrariava os valores da família patriarcal, embora atendesse

à ideologia patriarcal. No caso de Fräulein, somente o casamento e a maternidade poderiam redimir a vida e a errante profissão de preceptora que vendia seus saberes domésticos e sexuais. A mulher criada por Mário de Andrade está fatalmente “condenada” a vagar pela vida, trabalhando para garantir o futuro, já que não tem um homem que a sustente, mas nem por isso deixa de sonhar com esse momento: “Queria alguém de puro, de humilde, paciente, estudioso, pesquisador. Chegaria da biblioteca, da Universidade [...] Jantariam quase sem falar nada” (ANDRADE, 1989, p. 143). Tal era o marido idealizado pela preceptora. Percebemos, assim, a evidente intenção do autor/narrador em promulgar que a felicidade da mulher está irremediavelmente dependente do homem. Enfim, confirma-se o mito do “destino de mulher” para o casamento e maternidade. E as que não alcançam esse destino seguem a vida errante sonhando com um destino que não poderá ser o seu, mas que é desejado como solução para seus problemas em uma sociedade patriarcal.

Considerações Finais

Com o presente estudo sobre romance *Amar, verbo intransitivo* (1989), de Mário de Andrade, percebemos que a obra acaba confirmando o “destino de mulher” como algo essencial à felicidade feminina. Fräulein não conseguiu alcançar tal destino porque transgredia, com sua profissão, a imagem de pureza feminina. Consequentemente, não lhe é dado o direito de realizar-se como mulher, pois é tida como objeto, uma mulher vendida. Ela é usada e manipulada pelo outro, o masculino, e paga o preço de sua desobediência ao modelo de mulher estipulado por uma sociedade machista e preconceituosa, na qual a mulher deveria ser exemplo de virtudes e honra, resguardando-se para o casamento, o cuidado com os filhos e o lar, e tudo isso simplesmente por amor e, mais ainda, por pudor. Sendo assim um trabalho fora do lar, fosse de qualquer natureza era motivo de desvalorização da imagem feminina. No final não consegue a autonomia financeira, permanecendo solitária e precisando, ainda, viver do suor do próprio rosto. Notamos, ainda, que a protagonista ocupa uma posição de inferioridade em relação aos patrões. Sua condição social é indefinida. Em casa ou em outros espaços da sociedade, ela se encontra sempre à margem.

Não há espaço social para ela, sua posição é o “entre-lugar” ou “lugar-nenhum”.

Mesmo assim, desse espaço em negativo, ela reivindica implicitamente um espaço para a mulher dentro do mercado de trabalho. Vendendo seus saberes, a preceptora segue na busca pela autonomia, lutando para sustentar-se com seus próprios talentos e esforços. Isso aponta para uma mudança social muito significativa na configuração entre os papéis destinados ao masculino e ao feminino. Tal mudança evidencia que as mulheres, de um modo geral, “reivindicam não mais serem reduzidas a uma só dimensão: elas querem ser ao mesmo tempo mães, trabalhadoras, cidadãs e sujeitos de seu lazer e prazer. E isso tudo com o estilo próprio com que cada uma constrói suas relações com o homem (DEL PRIORE, 2001, p. 88).

Além disso, o modelo de educação apresentado na obra mostra os valores patriarcais presentes na sociedade sobre os comportamentos de mulheres e homens. Tal modelo está calcado em uma visão baseada na divisão dos gêneros, a qual privilegia o masculino em detrimento do feminino, quando, na realidade, é “uma nova mulher e um novo homem que o sistema educacional deve deixar nascer. Uma mulher que só se concretiza em formas muito variadas e pessoais de ser mulher. Um homem que aceita estas variações como autenticamente femininas” (ALBORNOS, 2008, p. 47). Esta mudança de comportamentos sobre os papéis de mulheres e homens deve originar-se a partir de uma educação que busque a igualdade, o respeito e a dignidade das mulheres, tirando-as das margens da História, para conceder-lhes um lugar central, tal qual é dado aos homens, ponto de equilíbrio esse que ainda constituir-se em um devir.

Referências Bibliográficas

ALBORNOZ, Suzana. **As mulheres e a mudança de costumes**: ensaios da igualdade e da diferença. Porto Alegre: Movimento; Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2008, p. 07-109.

ALMEIDA, Jane Soares de. **Ler as letras**: por que educar meninas e mulheres?. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo; Campinas: Autores Associados, 2007.

ANDRADE, Mário de. **Amar, verbo intransitivo**: idílio. São Paulo: Circuito do livro, 1989.

COELHO, Mariana. **A evolução do feminismo**: subsídios para a sua história. 2.ed. Curitiba: Imprensa Oficial do Paraná, 2002, p. 09-69.

DEL PRIORE, Mary. **Histórias do cotidiano**. São Paulo: Contexto, 2001.

HAHNER, June Edith. **Emancipação do sexo feminino**: a luta pelos direitos da mulher no Brasil. Trad. Eliane Lisboa. Florianópolis: Ed. Mulheres; Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003.

MONTEIRO, Maria Conceição. **Sombra errante**: a preceptora na narrativa inglesa no século XIX. Niterói: EdUFF, 2000.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. Trad. Angela M.S. Côrreia. São Paulo: Contexto, 2007.

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. Vozes femininas do Oitocentos: o papel das preceptoras nas casas brasileiras. In: FARIA, Lia; LÔBO, Yolanda. (orgs.). **Vozes femininas do Império a República**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008, p. 19-45.

A MEMÓRIA CULTURAL EM CEM ANOS DE SOLIDÃO

Gilberto Clementino de Oliveira Neto (UFPE)

Resumo

Cem anos de solidão é uma aventura da memória, construída como profunda reflexão sobre os limites da experiência de uma cultura que, marcada pela fatalidade, vive a característica movente de uma identidade em formação, em que o recente e o remoto anunciam duas instâncias do possível. Neste trabalho, buscarei, tomando como ponto de partida os eventos narrados em *Cem anos de solidão*, observar as relações entre os vários aspectos estruturais na constituição de uma *memória coletiva*, sua importância ontológico-coletiva e como a formação dessa estrutura mnemônica pode ser alterada pelas instâncias de poder. No percurso deste trabalho, tentarei aludir aos vários aspectos da questão da *memória* (*comunicativa e cultural*) conceituados por Aleida e Jan Assmann e Iuri Lotman. Utilizarei, também, as formulações de Paul Ricoeur sobre a interação entre poder e memória, procurando estabelecer, assim, conexões possíveis a partir das várias perspectivas sobre o tema oferecidas pela leitura de *Cem anos de solidão*.

Palavras-chave: Memória cultural; memória Social, *Cem anos de solidão*; Literatura e memória.

Desde a primeira frase do livro – “Muitos anos depois, diante do pelotão de fuzilamento, o Coronel Aureliano Buendía havia de recordar aquela tarde remota em que seu pai o levou para conhecer o gelo” (GARCÍA-MÁRQUEZ, 2000, p. 1) –, fica claro quanto o tempo incide sobre os personagens através de clarões de consciência, dos anúncios da memória e do convívio íntimo com as repetições. A existência cultural de Macondo é apresentada como um acontecimento radicalmente recente e, portanto, ainda sujeita às e dependente das mediações do forâneo: neste caso, da experiência da tribo de ciganos de Melquíades, responsável por levar a Macondo os inventos e conhecimentos do mundo, ainda ignorados pelo isolamento em que vive a aldeia. Este contínuo transporte de novidades exerce o papel de despertar nos habitantes de Macondo, especialmente em José Arcadio Buendía, uma inquietação quanto às possibilidades que o mundo oferece, resultando no início de um processo de seleção cultural (voluntária e imposta) acentuado que irá, de forma gradual e episódica, por ter efeito na “memória comum do passado” (ASSMANN, 1995), iluminando-a e decodificando-a definitivamente. Mas deixemo-nos guiar pelo ritmo tranquilo do livro, e a estrutura mnemônica de Macondo naturalmente virá à tona.

“Macondo era então uma aldeia de vinte casas de barro e taquara”

A relação entre memória e história na construção da identidade de Macondo encontra a fronteira do coletivo e do individual a partir de um “grau-zero” de paisagem mnemônica, uma vez que “o mundo era tão recente que muitas coisas careciam de nome e para mencioná-las se precisava apontar com o dedo” (GARCÍA-MÁRQUEZ, 2000, p. 1). De modo que, não havendo ainda uma tradição que contribuísse para assentar bases de compartilhamento de códigos estáveis e papéis sociais definidos, a história de Macondo é ainda um emaranhado de pequenas memórias incipientes, num estágio de atmosfera cultural ainda inerte.

Melquíades, personagem central durante toda a narrativa, atua como força motriz, retirando Macondo – “aquela aldeia perdida no marasmo do pântano”, (GARCÍA-MÁRQUEZ, 2000, p. 15) – do estado de inação histórica em que vivia até seu aparecimento. Quando, pelo mês de março, chegava à aldeia com sua tribo trazendo as

maravilhas desconhecidas, é como se arrancasse do vazio as pequenas histórias e lhes impusesse o rigor do registro. A memória de Macondo, até então inexistente, ganha assim o impulso irregular¹ da *memória comunicativa*. Esta, segundo Jan Assmann (1995), distribui-se numa coletividade como uma constituição leve, o esboço de uma armação da memória coletiva; um conjunto de memórias ainda não completamente assentadas em registros fixos, baseadas, portanto, ainda na experiência oral, e que contêm uma característica de rumor, cujo movimento não ordenado é inassimilável a papéis sociais específicos. A interação com os inventos é determinante para que os eventos sejam alavancados e o nada mnemônico seja convertido em uma fonte de assuntos que façam mover a vida do povoado. Este movimento verifica-se na paixão despertada em José Arcadio Buendía pelo conhecimento das faculdades possibilitadas em sua imaginação pela lupa ou pelo ímã, que o fazem tentar estabelecer uma rota que ligue Macondo aos “benefícios da ciência” (GARCÍA-MÁRQUEZ, 2000, p. 18).

Através da progressiva aquisição de cultura estimulada por Melquíades, o povoado começa a tomar forma enquanto coletividade orgânica. Mediada pela presença dominante de José Arcadio Buendía e sua esposa, Úrsula Iguarán, as relações entre os habitantes obedecem ao ritmo da construção de uma ordem mnemônica regular, somente interrompida pelos arroubos escapistas de José Arcadio Buendía, provocados pelo fascínio quanto às descobertas dos ciganos. Não obstante o fracasso das tentativas de estabelecer uma rota que interligasse Macondo às grandes invenções, o povoado recebe em fluxos permanentes a intervenção dos ciganos, os quais são veículos da constituição de um repositório de *memória comunicativa* própria.

Essa atividade de preenchimento dos espaços mnemônicos comuns em Macondo pode ser descrita como a composição de um *arquivo*. Em outras palavras, a existência de uma “base do que pode ser dito no futuro sobre o presente, quando ele se tornará passado” (ASSMANN, 2008, p. 102), constitui o caminho para a criação

1 Assmann fala em um “high degree of non-specialization, reciprocity of roles, thematic instability, and disorganization” (ASSMANN, 1995, p.126) [“alto grau de não-especialização, reciprocidade de papéis, instabilidade temática e desorganização” – tradução nossa] da *memória social (comunicativa)*.

de uma *memória cultural* estável (aplicando o modelo conceitual de Jan Assmann), a qual passará necessariamente pelo estágio móvel de seleção orgânica, oral e fluida que distingue a *memória comunicativa* (ou *social*). Esta, como já mencionado, é uma instância de mediação anterior à *memória cultural*, que se caracteriza por uma frouxidão em relação aos papéis dos indivíduos e uma inobservância quanto à necessidade de conservação mnemônica do grupo: é uma intrincada rede de experiências em contato (pois qualquer *memória individual* se faz pela relação com as outras). Nessa relação desorganizada de conteúdos cotidianos, cada indivíduo é um organismo multifacetado, representando diferentes grupos: família, vizinhança, partidos políticos, associações e mesmo nações (ASSMANN, 1995). Querendo José Arcadio Buendía reter em um âmbito seguro toda novidade trazida pelos ciganos, imaginou criar a “máquina da memória para poder se lembrar de todas” (GARCÍA-MÁRQUEZ, 2000, p. 21).

“Haviam contraído, na verdade, a doença da insônia”

E, de fato, tentou construir esse invento, mas o fez menos por vontade de assegurar toda a infinitude de novidades que lhe atraíam do que pela necessidade de manter-se fiel à realidade. No trajeto da memória em *Cem Anos de Solidão*, o evento da peste da insônia exerce papel fundamental em revelar a essencialidade ontológica da lembrança, como repositório do ser – individual e coletivo. Tal evento começa com a chegada de Rebeca, órfã de origem desconhecida que, “por um elementar senso de humanidade” (GARCÍA-MÁRQUEZ, 2000, p. 44), é acolhida como membro da família Buendía. Sua chegada, no entanto, traz o infausto da peste da insônia, cuja faculdade de pôr os indivíduos num estado de vigília permanente ia, de maneira quase imperceptível, roubando-lhes as lembranças dos dados mais elementares de sua vida cotidiana, dos nomes dos utensílios domésticos às suas funções práticas, e levando-os finalmente a uma “espécie de idiotice sem passado” (GARCÍA-MÁRQUEZ, 2000, p. 48). A inexistência de registros característicos da *memória cultural*, como narrativas assentadas em uma lógica objetiva de historicidade ou símbolos estáveis de identidade coletiva, punha Macondo, assim, em uma posição de fragilidade quanto ao avanço da peste da insônia.

Assmann (2008, p. 18) apresenta dois níveis internos à *memória comunicativa*: a *memória episódica* e a *memória semântica*. A primeira refere-se às experiências; a segunda, aos conteúdos apreendidos durante a vida. Os sentidos gerados pela confluência dessas duas esferas correspondem à organização dos códigos que regem a totalidade da interação social entre indivíduos de uma mesma coletividade. Ainda segundo o autor, essa zona de contato mnemônico individual ocorre de duas maneiras, a saber: *cênica* e *narrativa*. Aquela, responde à atividade psíquica mais profunda, sendo, assim, menos voluntária que a segunda, responsável pela estruturação de um encadeamento causal com características de uma sequência narrativa da experiência particular, mediada inevitavelmente pelo social. O apagamento das memórias individuais sentenciaria, portanto, toda uma comunidade ao desaparecimento, visto que a *memória comunicativa*, não sendo ainda a instância responsável pelo registro (sob a forma natural de *arquivo*) dos caracteres que a diferenciam e a sustentam historicamente e socialmente, não é capaz de suportar o enorme e delicado mecanismo mnemônico de uma dada cultura.

Enquanto viveram, pois, “numa realidade escorregadia, momentaneamente capturada pelas palavras, mas que haveria de fugir sem remédio quando esquecessem os valores da letra escrita” (GARCÍA-MÁRQUEZ, 2000, p. 51), a suscetibilidade dos habitantes de Macondo levou-os a incorrer nos labirintos narrativos da “leitura do passado” pelas cartas de Pilar Ternera, embaralhando seus atributos individuais e transformando-os em personalidades vagas. Tão rapidamente o processo de esquecimento se intensificava que José Arcadio Buendía decidiu, por fim, empreender a construção da máquina da memória, que teria o papel de “repassar, todas as manhãs, e do princípio ao fim, a totalidade dos conhecimentos adquiridos na vida” (GARCÍA-MÁRQUEZ, 2000, p. 51), como solução para evitar que todo o povoado caísse num irremediável esquecimento. Os habitantes de Macondo demonstraram um elementar desejo de lutar contra o sucessivo esquecimento no qual caíam, e para isso foi preciso utilizar-se dos artifícios mais engenhosos para diminuir o efeito arrasador da perda da memória, que se estendia aos domínios mais básicos do intelecto e das propriedades mais gerais da natureza do ser (individual, mas, por extensão, também coletivo). “Na entrada do caminho do pântano, puseram um cartaz que dizia Macondo e outro

maior na rua central que dizia Deus existe" (GARCÍA-MÁRQUEZ, 2000, p. 51). Essa atmosfera de provisoriedade ontológica, no entanto, só foi redimida pela volta de Melquíades, encarregado de trazê-los de volta à cultura, e curando-os da inevitável idiotia na qual Macondo iria sucumbir pela devastação da ausência das lembranças. Daí em diante, Melquíades passa a exercer não só o papel de conviva perpétuo dos Buendía como infunde no ânimo da família a curiosidade – passada em diferentes medidas e de forma progressiva a quase todos os membros da família – quanto aos pergaminhos dos quais se ocupava e que conteriam os segredos do seu conhecimento sobre a história (ou da memória documentada) da estirpe dos Buendía.

“Então o padre Nicanor se elevou doze centímetros do nível do chão”

Após ter sobrevivido à peste da insônia, o povoado de Macondo conheceu mais outras importantes formas de penetração pelas memórias alheias, por assim dizer, quando da introdução da política, da religião e do interesse econômico em sua formação. O movimento de assimilação e acomodação do novo ao preexistente configura o estabelecimento do que Iuri Lotman chama *Semiosfera*, isto é, a introdução de novas unidades de *textos culturais* que, pelo relacionamento interativo numa dada cultura, compõem outros espaços semióticos comuns ou, nas palavras do autor, *Semiosfera* é “o espaço semiótico fora do qual é impossível a existência da semiose” (LOTMAN, 1996). Esse processo de seleção passará inevitavelmente pelo crivo da memória, a qual dará aos *textos* suas significações e traçará novas fronteiras culturais entre *significantes* e *significados*.

Dessas três instâncias, a primeira a chegar foi a política. Quando o Sr. Apolinar Moscote foi nomeado delegado em Macondo, desencadeou-se um longo capítulo na história do povoado, de cujo resultado ficou a lembrança de intermináveis guerras e intervenções do poder. A figura central nesse processo certamente é o Coronel Aureliano Buendía, o qual “promoveu trinta e duas revoluções armadas” e “escapou de quatorze atentados, setenta e três emboscadas e um pelotão de fuzilamento” (GARCÍA-MÁRQUEZ, 2000, p. 103). A ordem imprevisível da guerra entre liberais e conservadores, e a duração persistente de seus sucessos, orientou o destino de uma miríade de personagens e organizou a memória do povoado durante

dezenas de anos, realocando e produzindo novos *textos mnemônicos* cujas configurações, associadas às outras instâncias (religião e economia), teriam influência direta no futuro de Macondo.

A segunda foi a religião. Por ocasião da celebração do casamento do mesmo Aureliano Buendía (antes de tornar-se Coronel) com Remédios Moscote, filha caçula do delegado da cidade, veio o Padre Nicanor Reyna, que, espantado “com a aridez dos habitantes de Macondo, que prosperavam no escândalo, sujeitos à lei natural, sem batizar os filhos nem santificar os feriados” (GARCÍA-MÁRQUEZ, 2000, p. 83), ficou, definitivamente, com o propósito de construir um templo multitudinário como solução para incutir nos habitantes do povoado a fé cristã. O efeito de sua atuação pôde ser sentido pela permanência dos ritos e dos códigos cristãos (depois, representados nas figuras de Fernanda del Carpio e seu filho, José Arcadio) que permearam a memória da cidade até o seu fim.

As memórias partilhadas em Macondo, nesse período de aquisição e acumulação cultural pelo qual o povoado passou, passam a representar fragmentos de pequenos “objetos mentais” de conteúdo histórico, isto é, as “grandes narrativas” (política, religião, etc.) conduzem a um processo brusco de organização mental coletiva do material mnemônico comum, a fim de empreender como que uma “entrada na História” – mas nos remeteremos a esse ponto mais adiante, quando as contribuições de Paul Ricoeur serão trazidas à discussão sobre os interstícios entre memória e história. Assim, portanto, ambas as instâncias, religião e política, tiveram efeito duradouro na *memória comunicativa* e influíram na construção do sistema simbólico de Macondo, mas nenhuma teve papel tão decisivo quanto teve o interesse econômico.

Os acontecimentos que precipitaram o episódio do massacre dos grevistas começaram muitos anos antes, com a instalação do “inocente trem amarelo que tantas incertezas e evidências, e tantos deleites e desventuras, e tantas mudanças, calamidades e saudades haveria de trazer para Macondo” (GARCÍA-MÁRQUEZ, 2000, p. 215). Logo nas primeiras viagens, veio com ele Mr. Herbert, o americano que, fascinado pelas virtudes da banana, trouxe na viagem seguinte a aparatosa colônia americana que haveria de transformar as relações econômicas e influir no destino da *memória comunicativa* dos habitantes de Macondo. A companhia bananeira, submetendo os governantes aos seus arbítrios de poder (reavivando inclusive o

apaziguado ímpeto revolucionário de um Coronel Aureliano Buendía envelhecido), sujeitou a memória de Macondo ao processo que Aleida Assmann chamou “a instrumentalização política da recordação” (ASSMANN, 2008, p. 24)². Este processo, na economia do livro, aparece quando, inconformados com as condições de trabalho insalubres, os trabalhadores da companhia bananeira, entre eles José Arcadio Segundo, decidem entrar em greve. Entretanto, depois que os dirigentes e os advogados da companhia bananeira conseguiram pelos meios da legalidade comprovar que esta “não tinha, nem tinha tido nunca nem teria jamais, trabalhadores a seu serviço, mas sim que os recrutava ocasionalmente e em caráter temporário” (GARCÍA-MÁRQUEZ, 2000, p. 287), os grevistas reagiram destruindo todos os postos de trabalho. O que acontece, então, é o episódio, conduzido com extraordinária precisão narrativa, do massacre dos três mil trabalhadores, cujos resultados, transfigurados pelas mentiras oficiais, demonstram a possibilidade do profundo manejo da memória pelo poder: “‘Claro que foi um sonho’, insistiam os oficiais. ‘Em Macondo não aconteceu nada, nem está acontecendo nem acontecerá nunca. É um povoado feliz’” (GARCÍA-MÁRQUEZ, 2000, p. 295).

Aqui, convém discutir a relação tumultuada entre memória e história, inevitável no processo de entrada da instância do poder na configuração da *memória coletiva*. O duradouro instante do trabalho de configuração narrativa dos *textos* (na acepção de Lotman) oferece terreno propício para a já referida *instrumentalização política da recordação*, nos termos de Aleida Assmann. O esmagamento das memórias individuais, em nível *comunicativo*, assim, é processado pelo trabalho ideologizado de historiografia em torno de uma instrução da memória, a qual, segundo Ricoeur (2003), termina por ser “ferida pela história” (informação verbal)³. O esquecimento forçado, portanto, exerce papel fundamental na construção de uma narrativa comum, excluindo todo o material mnemônico que se comunique com algum evento que escape às determinações das

2 Algo parecido à relação que George Orwell sintetizou como: “Quem controla o passado, controla o futuro; quem controla o presente, controla o passado.” (ORWELL, 2009, p. 181).

3 Excerto de palestra proferida por Paul Ricoeur em 8 de Março de 2003, em Budapeste, sob o título de “Memory, History, Oblivion”, no âmbito de uma conferência internacional intitulada “Haunting Memories? History in Europe after Authoritarianism”.

lógicas de domínio. Em *Cem anos de solidão* esta relação é demonstrada de modo exemplar: Macondo é submetida violentamente a esse processo, quando do apagamento da memória do massacre dos grevistas e a consequente militarização do governo – somente depois interrompida pelo arrasamento provocado pelos anos de chuva ininterrupta, que fizeram ruir, de certa maneira, a organização política de Macondo, envolvendo o povoado em uma atmosfera de fatalismo incurável. Essa penumbra mnemônica à qual foi arrastada Macondo depois do “período diluviano”⁴ contribuiu para a desestabilização social e a dúvida quanto aos eventos históricos anteriores⁵. Todos esses sucessos, pois, influíram decisivamente no destino da tentativa da constituição da *memória coletiva* de Macondo, como será exposto no final deste artigo.

“Tinha necessitado de muitos anos de sofrimento e miséria para conquistar os privilégios da solidão”

Embora se trate, neste trabalho, de trazer à tona a interferência de agentes alheios e exógenos na formação da memória de uma coletividade, um aspecto aqui não ignorado e talvez o maior mérito no domínio do tema da memória em *Cem Anos de Solidão* seja o trato do efeito desses componentes no âmbito da *memória individual* dos personagens. Os momentos de interioridade mais importantes são aqueles em que o tema é referido, e, invariavelmente, os significados profundos das memórias são reorganizados pelo afeto: em especial, a solidão. Nesses momentos de clarão solitário, a *memória comunicativa* é como que “ressignificada” e a ela imposta uma ordem final.

Foi assim que, por exemplo, o Coronel Aureliano Buendía convenceu-se da inutilidade da guerra, após uma vida lutando contra o orgulho, e “compreendeu de leve que o segredo de uma boa

4 Sobre os possíveis paralelos entre a narrativa bíblica do dilúvio, contida no livro de Gênesis, e o evento com características similares narrado em *Cem anos de solidão*, ver trabalho de George McMurray, em “The role of climate in twentieth-century Spanish American fiction”.

5 Nos últimos capítulos da narrativa, tal é o limbo de memória compartilhada dos habitantes de Macondo, que a dona do “bordelzinho imaginário” que Aureliano Babilônia frequentava chega a declarar que “o Coronel Aureliano Buendía era um personagem inventado pelo governo como pretexto para matar os liberais” (GARCÍA-MÁRQUEZ, 2000, p. 369).

velhice não é outra coisa senão um pacto honrado com a solidão" (GARCÍA-MÁRQUEZ, 2000, p. 194). Assim, Rebeca se despiu da vaidade e encontrou "a paz naquela casa onde as lembranças se materializaram pela força da evocação implacável, e passeavam como seres humanos pelos quartos fechados" (GARCÍA-MÁRQUEZ, 2000, 154). Do mesmo modo, Amaranta "pensava em Rebeca, porque a sua solidão havia selecionado as lembranças e incinerado as entorpecentes montanhas de lixo nostálgico que a vida acumulara no seu coração e purificado, magnificado e eternizado as outras, as mais amargas" (GARCÍA-MÁRQUEZ, 2000, p. 212). E assim, também, Úrsula, "na impenetrável solidão da velhice, dispunha de tal clarividência para examinar mesmo os mais insignificantes acontecimentos da família que pela primeira vez viu com clareza as verdades que as suas ocupações de outros tempos lhe haviam impedido de ver" (GARCÍA-MÁRQUEZ, 2000, p. 239), e capturou em impressões finais seus sentimentos sobre cada membro da família. A solidão é, portanto, nesta narrativa, o principal estruturante da *memória comunicativa*.

"O primeiro da estirpe está amarrado a uma árvore e o último está sendo comido pelas formigas"

A discussão empreendida até aqui levou como hipótese uma aplicação da definição de Jan Assmann sobre o processo que conduz da *memória comunicativa* para a *memória cultural*. Este processo se caracteriza pelo esforço em estabilizar as lembranças de uma cultura sob a forma cristalizada de *textos mnemônicos* (como imagens, ritos, lendas e mitos, edifícios, monumentos, etc.) registrados por indivíduos iniciados (representados nesta análise por Melquíades) e com horizonte temporal aproximado – não excedendo cem anos, ou quatro gerações. Por isso, *Cem anos de solidão* pode ser lido como um retrato de como a transição imposta da *memória oral (social)* para a *memória escrita (cultural)* pode desarraigar uma cultura de seu estado de natureza em direção à inserção artificial em um modelo epistêmico alheio. Como classifica Camayd-Freixas (1998), *Cem anos de solidão* é um documento de "etnografia imaginária". Melquíades, em sua leitura, aparece como um observador/partícipe, que relata e registra de dentro e de fora a experiência e os costumes de uma

tribo ainda primitiva, através de suas visitas (a princípio) anuais e de sua codificação temporariamente inatingível.

É então precisamente quando Macondo já estava completamente mergulhada num limbo incorrigível de incerteza e desinteresse quanto às memórias e narrativas históricas que Aureliano Babilônia, vivendo entre os escombros das lembranças da família, atinge o estado de solidão completa após a morte de Amaranta Úrsula, e tem a “consciência de que era incapaz de aguentar sobre a sua alma o peso esmagador de tanta coisa acontecida” (GARCÍA-MÁRQUEZ, 2000, p. 392). Neste momento final, portanto, revelam-se, de súbito, as chaves para a solução dos pergaminhos de Melquíades que, ordenados “não no tempo convencional dos homens, mas concentrando tudo em um século de episódios cotidianos, de modo que todos coexistiram num mesmo instante” (GARCÍA-MÁRQUEZ, 2000, p. 393), prediziam a extinção da estirpe “condenada a cem anos de solidão” e o apagamento da lembrança de sua existência. Assim, diante da perda de sua *Semiosfera*, Macondo fracassa na transição da *memória comunicativa* para a *cultural* e é “arrasada pelo vento e desterrada da memória dos homens” (GARCÍA-MÁRQUEZ, 2000, p. 394).

Referências

ASSMANN, A. Canon and Archive. In: ERL, Astrid; NUNNING, Ansgar (Ed.). **Cultural Memory Studies: An International and Interdisciplinary Handbook**. Berlin: Walter de Gruyter, 2008. p. 97-107.

_____. **Espaços da recordação: formas e transformações da memória cultural**. Campinas: Unicamp, 2011.

ASSMANN, J. **Collective memory and cultural identity**. New German Critique, n. 65, p. 125-133, 1995.

_____. **Religión y memoria cultural**. Buenos Aires: Lilmod, 2008.

CAMAYD-FREIXAS, E. **Realismo mágico y primitivismo: relecturas de Carpentier, Asturias, Rulfo y García Márquez**. Maryland: University Press of America, 1998.

GARCÍA MÁRQUEZ, G. **Cem anos de solidão**. Trad. Eliane Zagury. 48 ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2004.

LOTMAN, I. M. La memoria a la luz de la culturología. In: _____. **La Semiosfera: Semiótica de La Cultura Del Texto**. v. I. Madrid: Fronesis, 1996. p. 157-161.

_____. La semiótica de la cultura y el concepto de texto. **Entretextos**. Revista Electrónica Semestral de Estudios Semióticos de la Cultura, n. 2, p. ¿?, 2013.

MCMURRAY, G. The Role of Climate in Twentieth-Century Spanish American Fiction. In: PÉREZ, J.; AYCOCK, W. (eds.). **Climate and Literature: Reflections on the Environment**. Lubbock, TX: Texas Tech University Press, 1995, p. 55-64.

ORWELL, George. **1984**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

RICOEUR, P. **Memory, History, Oblivion**. Palestra proferida durante evento intitulado "*Haunting Memories? History in Europe after Authoritarianism*", Budapeste, 8 de março de 2003.

TERRA, K. Memória, texto e cultura: interpelações para a leitura de textos sagrados. **Estudos da religião**, v. 28, nº 1, p. 66-86, jan.-jun., 2014.

GRAFILITERA: A PALAVRA DESDOBRÁVEL

Profª Ma Risonelha de Sousa Lins (IFPB/Campus Sousa)

Profª Dra Rosângela Vieira Freire (IFPB/Campus Sousa)

Resumo

Pela necessidade de expressar sentimentos, emoções e pontos de vista do comunicador, a linguagem evoluiu em suas formas e o conceito de leitura vestiu-se de novas roupagens para atender às exigências de comunicação da modernidade. Por este motivo, a literatura, vista sempre como a arte do pensamento e da retórica foi se tornando cada vez mais próxima das outras artes, principalmente as visuais. Partindo desse pressuposto, o presente artigo tem como objetivo expor os resultados parciais das experiências de ensino de literaturas desenvolvidas pelo projeto, em andamento, *Grafilitera: a palavra desdobrável*, que trabalha a articulação reflexiva da palavra imagem e imagem-palavra, discutindo conceitos e questões levantadas pelo texto literário e transformando-o numa experiência visual, individual e coletiva por meio do desenho em grafite. Para tanto, neste artigo discutiremos como a imagem expande os sentidos do texto literário e como a relação palavra/imagem pode motivar o aluno à leitura sensível e crítica do mundo que o cerca, trazendo para o desenho as suas experiências sociais e subjetivas, (des)construindo sentidos do universo do texto escrito pela análise interativa dos signos lingüísticos. Ressaltamos que, embora o projeto ainda esteja em andamento, observa-se nos dados analisados para este trabalho que os jovens envolvidos na pesquisa apresentam uma postura mais questionadora e prazerosa dos textos literários.

Palavras-chave: leitura 1, desenho em grafite 2, letramento literário 3

Considerações iniciais

Com as novas opções comunicativas trazidas pelas tecnologias de informação, o conceito de texto assumiu caráter mais abrangente e as experiências de leitura passaram a exigir uma postura mais ativa e competente do leitor junto às diversas manifestações de linguagem que se lhe apresentam. Por isso, a literatura, como expressão da cultura, do pensamento e emoções humanas deixou de ser vista apenas como a arte do pensamento e da retórica e foi se tornando cada vez mais próxima das outras artes, principalmente as visuais. Essa aproximação permitiu que, além de uma abordagem funcional da linguagem literária, também se analisassem seus redimensionamentos extralinguísticos, aumentando a percepção da capacidade social da linguagem.

Devido a imprevisibilidade das mudanças ocorridas na pós-modernidade, as incertezas e as dificuldades passaram a dominar todos os seguimentos da sociedade e, como esperado, a ação docente passou a representar um desafio permanente. E, não mais conseguindo ser portador da novidade, o professor tentou aproximar o educando das descobertas, das inovações, tornando-o agente da própria aprendizagem (KENSKI, 2002). Para isso, valorizou-se cada vez mais a leitura como fonte de aprendizagem, desde que o aprendiz fosse capaz de interpretar, ou seja, “eleger na messe de possibilidades semânticas, apenas aquelas que se movem no encalço da questão crucial: o que o texto quer dizer?” (BOSI, 1988, p.275). Esse contato com o conhecimento evidenciado no texto, portanto, deveria ser enriquecido pelas experiências de mundo trazidas pelo leitor.

Destarte essas novas formas de ler o mundo passaram a exigir do leitor a percepção de detalhes significativos do texto a fim de compreender as intenções do autor. Assim, ao longo dos anos, muito se tem questionado se a escola tem cumprido o seu papel que seria o de desenvolver a capacidade do educando de perceber e analisar os sentidos de um texto e aplicar esse conhecimento em suas atividades em sociedade, o que passou a ser denominado letramento.

Com a intensa valorização do ato de ler, muitos se limitaram a textos informativos ou de reflexão, ou pior ainda, usaram os textos literários apenas para analisar a sua gramaticalidade, negando-lhe o exercício da leitura prazerosa por considerar a literatura desprovida

de conhecimentos exatos ou fechados. Convenhamos, é justamente o caráter aberto, a livre associação dos seus símbolos e a sua estreita relação com a cultura, expressando o modo de ser, de viver e de agir do homem em espaços e épocas a característica maior do texto literário, pois ao desprever-se dos critérios do certo e do errado, do bom e do mau, ela pode tornar-se lugar de interações, associações, trazendo a experiência dos leitores e sua capacidade de argumentar para os grupos de leitura.

Hoje a escola é formada por sujeitos cada vez mais ligados ao mundo da imagem pelos *whatsAps*, *twitters*, *chats*, *facebook* e sempre dominados pela falta de paradigmas e de certezas. Por este motivo, a única alternativa dos docentes é buscar novas abordagens de ensino, capazes de proporcionar não somente o prazer de aprender, como também uma significação concreta para este processo.

Antonio Candido, no seu ensaio intitulado *Direito à literatura* (1995), ressalta que, na literatura, encontramos a função maior do exercício da educação que é humanizar. É através dela que podemos questionar as ideologias que se diluem nos comportamentos sociais e passam despercebidas, podemos nos emocionar ou despertar para as mais diversas problemáticas.

Souza e Cosson (s/d) asseveram que a relação entre texto/ leitor/realidade torna-se satisfatória a partir do momento em que os leitores procedem a inferências, ou seja, conseguem realizar “a estratégia de visualização, pois, ao ler, deixamos nos envolver por sentimentos, sensações e imagens, os quais permitem que as palavras do texto se tornem ilustrações em nossa mente”(p.104) e cabe à escola criar as mais diversas atividades que proporcionem a exploração do texto literário e a discussão de mundo que traz consigo.

Com base nas nossas observações, levantamos os seguintes questionamentos: É possível criar mecanismos de leitura do texto literário que o aproximem do mundo da imagem e promovam uma atitude responsivo-ativa no dia a dia de pessoas comuns? A literatura pode motivar indivíduos à leitura crítica de mundo? Pode o texto literário manter relações de significado com outras formas de expressão da vida humana?

Partindo dessas considerações, surgiu no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, o projeto *Grafilitera: a palavra desdobrável*, cuja metodologia permite a articulação

reflexiva da palavra imagem e imagem-palavra, discutindo conceitos e questões levantadas pelo texto literário, transformando-o numa experiência visual, individual e coletiva por meio do desenho em grafite. O Projeto teve como objetivo levar os jovens envolvidos à compreensão escrita e imagética do texto e sua relação com a leitura crítica de mundo, ressignificando a experiência simbólica da palavra pela materialidade do desenho em grafite.

Assim, este artigo propõe fazer um relato parcial das experiências de ensino de literaturas vivenciadas pelo projeto literário citado, discutindo como a imagem expande os sentidos do texto literário e como a relação palavra/imagem pode motivar o aluno à leitura sensível e crítica do mundo que o cerca, trazendo para o desenho as suas experiências sociais e subjetivas, (des)construindo sentidos do universo do texto escrito pela análise interativa dos signos linguísticos.

O percurso metodológico do projeto

O projeto *Grafilitera: a palavra desdobrável* está sendo desenvolvido com alunos do Ensino Médio do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia da Paraíba, Campus Sousa e pessoas da comunidade sousense, tendo como ponto de partida e de chegada o texto literário, que é analisado em toda a sua força imagética e produção de sentidos, despertando questionamentos e novas leituras. O trabalho começou com o estudo da analogia entre a literatura e as artes visuais, especificamente o desenho em grafite, da relação dos sentidos construídos pelo leitor e o letramento literário, bem como a afinidade entre o ser, a linguagem e a sociedade.

Partindo das concepções modernas de texto, visto não apenas como estruturas linguísticas, mas como um todo provido de sentidos comunicáveis, como nos informa Faraco (2006, p.54): “O texto é um todo organizado de sentido, delimitado, produzido por um sujeito num dado tempo e determinado espaço e que um texto pode ser: escrito, verbal, visual (um quadro), verbal e visual (um filme e musical)”, empreendemos uma experiência motivadora de leitura do texto literário, relacionada à expressão de leitura crítica de mundo através do desenho em grafite.

Selecionaram-se previamente os textos literários que pudessem ser analisados, (des) construídos, contextualizados e intertextualizados de modo externo pelos aprendizes.

Formado o grupo, iniciamos a leitura de textos literários com os envolvidos no projeto, buscando descobrir o seu tema e, relacionados a este, quais as imagens suscitadas pela escrita. Depois, os participantes foram motivados a descobrir, pela sua experiência, outras problemáticas que poderiam também fazer parte do texto. Em seguida foi feito o questionamento de outros temas recorrentes aos abordados pelos textos, transformando-os numa pesquisa e crítica de mundo.

Posteriormente, introduziu-se a leitura de textos imagéticos para que fosse compreendida a relação existente entre leitura/imagem/leitura. A experiência conduziu os leitores à percepção de que “O centro vivo do texto será sempre ‘um complexo de imagens e um sentimento que o anima’” (CROCE, Benedetto apud BOSI, 1988, p.286). E a busca de imagens no texto literário e ideias no texto imagético de mesmo tema despertou a curiosidade dos envolvidos que não apenas se empenharam em interpretar o universo do texto escrito, mas se dedicaram à experiência significativa da leitura de mundo, abrindo-se a associações com a realidade objetiva, expandindo os temas abordados e inferindo no texto como sujeito da linguagem.

Na etapa atual do projeto, os envolvidos estão transformando suas observações críticas em novas manifestações de linguagem através de desenhos críticos em grafite, fazendo, inclusive, releituras de obras imagéticas (etapa ainda em execução). Para o desenvolvimento do projeto, além das oficinas de leitura de textos e de imagens, foram feitas oficinas de desenho em grafite.

Quando a próxima etapa do projeto for realizada, ou seja, a conclusão das expressões visuais do grafite, motivadas pela leitura de textos literários, será feita uma exposição artística aberta a toda a comunidade sousense.

É evidente que essa experiência de leitura é bastante incomum no dia a dia do indivíduo, mas nos alerta para o fato de que o ensino da literatura não deve se limitar apenas ao estudo do pensamento do autor, mas promover a leitura das entrelinhas, dos seus contextos, das suas ideologias, transformando-se num ato de (des)construção do texto pelo trabalho ativo de seus leitores.

A experiência de leitura do texto literário e a relação interativa com o desenho

Para Koch e Elias (2011a), apesar da materialidade linguística do texto constituir-se o foco principal do ensino de línguas, faz-se necessário despertar o interesse do leitor através da valorização de sua experiência, seus conhecimentos, suas visões, para que ele possa interagir com graus variados de interesse com a obra, produzindo sentidos e se posicionando junto ao texto. Fato que, conforme as autoras, justifica-se pela estreita relação entre os sentidos da leitura e os conhecimentos da língua e de mundo apresentados pelo leitor.

Nesse sentido, verificamos que o projeto motivou os participantes a buscar essa experiência internalizada com a linguagem e sua relação com o mundo, posto que suscitou a discussão dos pontos de vista diante do texto lido e transformou a busca de novas possibilidades para o texto numa atividade prazerosa.

Sabemos que ninguém comparece aos textos vazio de si mesmo, de sua experiência enquanto sujeito de linguagem, por isso deixamos que os participantes do projeto mergulhassem no universo da escrita literária e extraíssem o mundo que se lhe abre no momento da leitura, posicionando-se diante dele.

Entretanto, o leitor só é capaz de se posicionar em relação a alguma ideia do texto, depois de interpretar qual o pensamento utilizado pelo outro, o autor, para construir o texto. Partindo de tal premissa, fizemos as leituras dos textos "A gente se acostuma", de Marina Colasanti, "Considerações em torno da palavra homem", de Carlos Drummond de Andrade, "Paisagem de interior", de Jessier Quirino e "Estatutos do homem", de Thiago de Melo, no intuito de impulsionar os leitores a garimpar, nos limites do texto literário, a experiência simbólica do outro com a linguagem e sua relação direta com o social, para depois formular as próprias visões e posicionamentos em atitudes responsivo-ativas. Os textos escolhidos permitiram que os leitores transitassem do geral ao particular, do local ao universal, exprimindo-se tanto a partir das condições de uma situação real quanto de um sentimento ou expressão filosófica.

Cavalcante (2012) reforça que os sentidos do texto não estão nas palavras em si, mas na capacidade do interlocutor em interagir com o texto ou locutor. Por essa razão, optamos por deixar o aluno encontrar o máximo de relações possíveis entre imagens e texto,

textos e textos, transformando o ato de dizer no processo intertextual de imagens e a imagem no processo de leitura verbalizada.

Michel Foucault, em sua obra *Isto não é um cachimbo* (1988) considera que tal como o texto escrito, a imagem é a representação do mundo filtrada pela sensibilidade do artista. O filósofo explica essa relação pelo fato de as palavras terem “sua derivação do desenho e seu estado de coisa desenhada: de modo que devo lê-las superpostas a si próprias; são palavras desenhando palavras; formam, na superfície da imagem, os reflexos de uma frase” (Foucault, 1988, p.25). Essa estreita relação entre as linguagens visual e verbal nos permite eleger a literatura como fonte inesgotável de possibilidades de análise e experiências.

Foucault (1988) enfatiza, também, que o desenho associa-se ao texto porque não se constitui no objeto em si, porém esvazia-se deste para evocar, na mente dos seus apreciadores, imagens semelhantes que os impulsionam a pensar, comparar, julgar conforme o grau de excitação que provocam. Deste modo, assim como a escrita desperta em seus segmentos materiais uma série de significativas imagens que o situam no mundo real, a imagem (desenho) “prolonga a escrita mais do que a ilustra e completa o que lhe falta. Acreditar-se-ia que ela está cheia de pequenas letras misturadas, de sinais gráficos reduzidos a fragmentos e dispersos sobre toda a superfície (FOUCAULT, 1988, p.25). Portanto, acreditamos que a experiência de leitura apresentada por este projeto, impeliu o participante a apreender que, assim como a literatura lança imagens que nos permitem uma associação com o mundo real, os textos veiculados pela mídia trabalham ideias implícitas através da imagem. Por conseguinte, as artes visuais suscitam representações, conceitos e críticas através do que se propõe a retratar.

No seu estudo sobre *Ato/atividade e evento* (2010), Adail Sobral, baseando-se nos pressupostos dialógicos da linguagem apresentados por Bakhtin, afirma que “todo enunciado cria o novo, mas só pode fazer a partir do já existente, sob pena de não ser entendido” (p.25), por isso os participantes do projeto investigaram as imagens do texto e as associaram a outras do mundo real, utilizando o desenho em grafite, não apenas como uma atividade artística, prazerosa, mas como instrumento potencializador da linguagem, uma vez que se apropriaram das possibilidades semânticas dos textos analisados e utilizaram a imagem como representação simbólica da sua leitura

do mundo objetivo ou da relação que empreende entre as próprias experiências com o tema e seu contexto.

Para Cosson (2010), a escola deve proporcionar aos sujeitos de sua prática a oportunidade de interagir com o texto literário através de atividades diversificadas que o levem a construir-se não apenas enquanto leitores, mas como seres humanos capazes de responder à experiência social por meio do complexo universo da linguagem. Por esta razão, acreditamos que ao relacionar a experiência da interpretação do texto literário com o seu conhecimento de mundo, suas percepções subjetivas e suas relações com o auditório social, bem como com as diversas possibilidades de expressão, os participantes não somente começam a despertar para a importância da leitura, como inauguram o conceito de literatura como representação da realidade e a linguagem como explanação individual do mundo dentro das condições sociais que a produzem.

Esse vínculo social da linguagem já foi ressaltado por Bakhtin (2006) que a define como resultado da relação entre os sujeitos que atuam de modo responsivo ativo com a linguagem em contextos determinados. Para o estudioso russo (2006, p.111), "Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal, ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar".

Nesse sentido somente através do ato interativo da linguagem é possível torná-la evento que, conforme Bosi (1988) é torná-la experiência repleta de significados dentro da vivência comunicativa do sujeito. Por isso observamos que, aos poucos, os envolvidos na experiência foram se sentindo mais confiantes na sua capacidade de análise crítica do mundo e da existência humana pela vivência interna e externa da imaginação motivada, ampliada e enriquecida pelo texto literário em relação ao exercício imagético do desenho em grafite.

Assim, a partir dessa experiência, é adequado afirmar que a escola ainda é um lugar de descobertas e experiências com a linguagem e que a literatura com suas vastas possibilidades de leitura tem o poder de transformar o ensino de línguas no âmago da escola. Como bem ressalta Rosenfeld (1976, p.57-58)

[...] literatura amplia e enriquece a nossa visão da realidade de um modo específico. Permite ao leitor a vivência intensa e ao mesmo tempo a contemplação

crítica das condições e possibilidades da existência humana. [...] A literatura é o lugar privilegiado em que a experiência "vívda" e a contemplação crítica coincidem num conhecimento singular, cujo critério não é exatamente a "verdade" e sim a "validade" de uma interpretação profunda da realidade tornada em experiência. (ROSENFELD, 1976, p.57-58)

Deste modo, o trabalho que empreendemos com a relação literatura/imagem aproxima e diferencia o texto literário das comunicações midiáticas e localiza o indivíduo nas relações sociológicas da linguagem, permitindo-lhe associar e intercambiar linguagens dentro das possibilidades do dizer.

Resultados

Apesar do projeto ainda estar em desenvolvimento, acreditamos que o ensino de literatura, aliado a outras formas de linguagem, permite o conhecimento globalizado, levando os participantes ao desenvolvimento integral de suas habilidades linguísticas.

Ressaltamos, também, que o desenho em grafite, por representar uma paixão no grupo do projeto constitui-se numa ferramenta pedagógica, por meio da qual é possível realizar uma leitura interdisciplinar, permitindo a intervenção dos participantes a partir das experiências de sua vida e da observação da vida dos outros.

Comprovamos, portanto, nos dados analisados para este trabalho que os envolvidos na pesquisa desenvolveram uma postura mais questionadora e apresentaram um comportamento menos resistente aos textos literários, desenvolvendo a capacidade de utilizar os conhecimentos da leitura do texto literário como expressão de ser e de viver.

É inegável que o estudo do texto literário possui o contexto da escrita como foco de sua análise, mas é provado que todo produto estético abarca as ideologias das relações sociais observadas e representadas na obra e é este o elemento que torna o seu conteúdo sempre comunicável ao leitor atual. Por isso, observamos que a curiosidade dos participantes aumentava, à medida que descobriam a dimensão humana e social da literatura.

Koch (2011b) evidencia que a leitura é um processo interativo de comunicação entre os sujeitos envolvidos pelo ato da linguagem,

uma vez que não somente o autor tem algo a dizer àquele que lerá o seu texto, como também o leitor é compelido ao trabalho de descobrir os sentidos do que foi produzido dentro do contexto que se lhe oferece na obra. Por isso notamos que, nesta experiência os participantes não só se entregaram ao ato de ler, mas também investigaram suas implicações extralinguísticas, ou os pressupostos ideológicos do texto literário.

Deste modo, podemos afirmar que o trabalho até aqui desenvolvido aponta-se de significativa importância, porque não só aproxima os participantes do texto literário como permite-lhes intercambiar idéias, (des) construir conceitos, analisar e expressar o mundo, utilizando outra forma de linguagem. Cumprimos, assim, um dos desafios sempre atual ao pensamento dos docentes de línguas que atuam no Ensino Médio em relação aos seus alunos que é o de “ apoiá-los para que melhorem suas capacidades de leitura e de escrita, *ampliem suas possibilidades de usar a linguagem, seja ela verbal ou não verbal*, em especial dentro da escola, mas também fora dela” (Grifos nossos) (SOUZA et all, 2012, p.107

Considerações finais

O projeto desenvolvido através de oficinas de desenho e de vivências subjetivas do texto literário tomou como base a relação dialógica da linguagem, o uso do texto literário como leitura do mundo, ou como fruição estética visto em sua pluralidade de sentidos, constituindo-se em letramento literário. Além disso, enfatizou a interação dos sujeitos leitores com o texto e o contexto.

A produção de textos imagéticos dos participantes como leitura de mundo em interação com o texto literário possibilitou a ressignificação e o alargamento da ideia de texto, assim como permitiu que novas experiências de letramento literário se inserissem no cotidiano de relações sociais dos indivíduos envolvidos.

Por meio da leitura do texto literário, foi possível levar o aluno a interagir com a escrita de outrem, desconstruindo e relacionando significados, bem como manifestando posições ideológicas que podem ser expressas num universo infinito de possibilidades, inclusive, por meio do texto visual.

Com base, portanto, nos dados até aqui analisados podemos apontar como contribuição deste trabalho o resultado positivo da

leitura do texto literário e a relação interartística como novas alternativas de diálogo com a literatura. Apontamos o uso do desenho em grafite como prática do letramento literário, como um recurso que ampliou o trabalho dos envolvidos no evento de leitura literária, pelo olhar crítico sobre a realidade de mundo e pela compreensão do poder expressivo do abstrato (idéia) pelo concreto (desenho, letras).

Referências bibliográficas:

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BOSI, A. **Céu e Inferno**. São Paulo, Ática, 1988.

CANDIDO, Antonio. O direito à Literatura. In: **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995, p. 169-191. Disponível em <https://culturaemarxismo.files.wordpress.com/2011/10/candido-antonio-o-direito-c3a0-literatura-in-vc3a1rios-escritos.pdf> Acessado em 20/09/2015.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2012.

COSSON, R. **Letramento Literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. O espaço da literatura em sala de aula. In: PAIVA, Aparecida (org). Coleção **Explorando o Ensino**. Literatura: ensino fundamental, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & Diálogo**: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FOUCAULT, Michael. **Isto não é um cachimbo**. tradução Jorge Coli. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1988.

KENSKI, Vani Moreira. O papel do Professor na Sociedade Digital. In: CASTRO, A.D., CARVALHO, A.M.P. (Orgs.). **Ensinar a ensinar**: Didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002, p.95-105.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 7ed. São Paulo: Cortez, 2011b

_____. e ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3.ed, 5 impressão. São Paulo: Contexto, 2011.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo (Org.). Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina;

RÖING, Tânia (orgs). **Escola e Leitura**: velha crise; novas alternativas. São Paulo, Global, 2009.

ROSENFELD, Anatol. **Estrutura e Problemas da Obra Literária**. São Paulo: Perspectiva, 1976. Col. Elos. (p. 53-66)

SOBRAL, Adail. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, Beth (org). **Bakhtin**: conceitos chave 4ed. 4ª impressão. São Paulo: Contexto, 2010, p. 11-36

SOUZA, Renata Junqueira de, COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: uma proposta para a sala de aula. Disponível em www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/.../01d16t08.pdf.

O PARADOXO DOS GRUPOS SOCIAIS: A MAIORIA DAS MINORIAS EM OBRAS DE AUTORES CONTEMPORÂNEOS

Patrícia Margela Fernandes Silveira¹
Miguel Wanderley de Andrade²
Maria das Graças de Oliveira Pereira³

Resumo

A literatura constitui-se numa representação de ações e transformações humanas, para quebrar as ideias tradicionalistas e acompanhar as mutações que a sociedade tem sofrido. Isso inclui falar sobre a afirmação dos movimentos de minorias, entre os quais estão as mulheres, negros, o escravizado, o ex-colonizado, enfim, personalidades historicamente excluídos dos grandes debates e decisões da sociedade e que ainda sofrem por constituir as minorias sociais e culturais (JACOMEL, 2008). O objetivo geral desta investigação é analisar os grupos das minorias que aparecem diferenciados e em complementaridade nos livros “Suor” de Jorge Amado e “As Minorias de Deus”, obra regional de Miguel Wanderley de Andrade, buscando avaliar o papel por eles desempenhado na construção deste universo social. Pretende-se estudar a construção social dos personagens, dentro da ótica de um autor socialista e as minorias no cotidiano de um povo que apresenta uma religiosidade exacerbada, no final do século XVIII e início do século XIX. Para realizar essa pesquisa, será preciso respaldá-la no caráter qualitativo, já que sua abordagem de estudo é sobretudo subjetiva, por apresentar uma estreita relação entre o

1 IFPB-Campus Sousa patriciamargela@hotmail.com

2 IFPB-Campus Sousa miguelgorbe@yahoo.com.br

3 UERN-Campus Pau dos Ferros mary_ta_oliveira@hotmail.com

universo de ideias do pesquisador e os fenômenos caracterizados na obra. Por isto, tem sido tratada como sinônimo de etnográfica, naturalística e interpretativa. Este estudo será realizado, utilizando o exame bibliográfico necessário para a concretização dos seus propósitos. A proposta deste trabalho é analisar autores contemporâneos, em sua base narrativa, como constroem as personagens, com ênfase no conflito existente entre elas, enquanto seres sociáveis. Como buscam retratar o estigma de marginalizados e as relações de poder justificadas pelo formato de representações que os validam na sociedade. É da tradição da série literária brasileira, uma atenção significativa aos temas que permeiam as minorias, como miséria, fome, desigualdades sociais e ultimamente a violência urbana.

Palavras-chave: Literatura brasileira, Minorias Sociais e Pós-Modernidade.

Introdução

Ser leitor, na perspectiva literária, é estar em condições de interpretar, compreender, construir significados e refletir sobre o material lido, a partir do envolvimento com as práticas sociais e a vida cotidiana.

Questionar as relações de poder na sociedade em detrimento da hegemonia das forças, e das relações de alteridade, é tentar perceber quais são os reais motivos pelos quais ainda existe uma grande “guerra” civil, política e cultural entre os seres humanos. Estes grupos sociais são sempre constantes nesta literatura definida como pós-moderna, a qual sempre costuma ser acompanhada por um cortejo de retórica negativizada, fundamentalmente contraditória, deliberadamente histórica e inevitavelmente política. (HUTCHEON, 1991, p. 19).

O presente trabalho tem como objetivo estudar os grupos minoritários socialmente, em obras que abordem através de vários personagens estas minorias vivendo sobre uma mesma obra narrativa. Partindo-se da obra “Suor” de Jorge Amado, até um livro regional “As Minorias de Deus” de Miguel Wanderley de Andrade. Pretende-se estudar a construção social dos personagens, dentro da ótica de um autor socialista e as minorias no cotidiano de um povo que apresenta uma religiosidade exacerbada, no final do século XVIII e início do século XIX.

Considerando que a literatura de um modo geral, é produzida, recebida e consumida por indivíduos sócio-históricos, é indispensável considerar que toda atividade humana é movida por uma ideologia de interesses coletivos ou individuais, que determinam estas ações; ideologia esta que se pretende universal e provocou o afastamento entre os excluídos, vistos como minorias sociais, e a literatura.

O discurso que se pretende dominador traz em seu cerne essa marca de restrição quanto aos grupos minoritários. O estigma social impede estes indivíduos de serem sujeitos, de ter seu trabalho legitimado e apreciado e, acima de tudo, tornarem-se uma voz independente, livres das amarras do preconceito.

A breve incursão em textos literários representativos do imaginário de inclusão social, não significa limitar o potencial simbólico das obras a um sentido restrito, já que isso significa um estreitamento da leitura em detrimento de sua utilização com intenções meramente

didáticas e moralizantes. Assim, procuramos mostrar que, sem prescindir dos aspectos lúdicos, maravilhoso e encantatório, a literatura vai além de sua primordial função estética, consolidada na obra como objeto de prazer e de entretenimento – revelando-se como formadora de uma consciência crítica e ampliadora da visão de mundo do leitor, aspectos que, sem pretensão, correspondem às funções social e cognitiva da literatura (SILVA, 2006).

Além disso, escritores consagrados de nossa literatura tratam das minorias de modo individualizado ou mesmo pontuais, em que abordam um único grupo, sobrevivendo nas mesmas circunstâncias, como no caso a família de retirantes em *Vidas Secas*, ou no ponto de vista de um mesmo personagem, como exemplo, de Macabéa do livro *"A Hora da Estrela"* de Clarissa Lispector.

Qual o lugar do negro e de tantas classes marginalizadas que não se veem representadas em esferas sociais como na política, na mídia ou na literatura? As diferenças sociais, regionais e étnicas foram gradualmente sendo colocadas de forma subordinada à cultura dominante, dificultando o encontro da identidade deste homem em seu próprio meio. As literaturas pós-modernas, assim como a literatura afro-brasileira em contrapartida enfatizam a valorização de tudo que se considera marginal e, num trabalho de reelaboração literária, dão voz e vez a sujeitos e ambientes nunca antes representados de fato.

Os textos que se pretende estudar apresentam vozes narrativas diversas, dentro de dois pontos de vista diferentes: Em *"Suor"* aparece uma crítica à sociedade de classe do mundo capitalista, através da vivência do proletariado urbano da Bahia, onde são retratados os mendigos, mutilados, operários desempregados, flagelados do sertão nordestino... Através do livro *"As Minorias de Deus"* ganham voz os negros, ciganos, órfãos, comunidades indígenas dizimadas, representantes de culto afro, que tomaram parte da história do sertão paraibano, num tempo em que o sentimento religioso dominava a mente do homem.

O conceito de minorias é genericamente aceito pelas Nações Unidas e definido nos dicionários, como subgrupos, que dentro de uma sociedade, considera-se e/ou é considerado diferente do grupo maior e dominante, em razão de características étnicas, religiosas, ou de língua, costumes, nacionalidade etc., e que em razão dessas diferenças não participam integralmente, em igualdade de

condições, da vida social. (FERREIRA, 2009). Porém, o termo não deve ser associado a grupos em menor número em uma sociedade, mas sim, ao controle de um grupo majoritário sobre os demais, independente da quantidade numérica. Na literatura sociológica, a palavra minoria tem sido utilizada mais amplamente como um grupo de pessoas que de algum modo e em algum setor das relações sociais se encontram numa situação de dependência ou desvantagem em relação a um grupo majoritário.

Visto deste modo, os grupos minoritários são passíveis de fazer literatura e se transformarem através dela? Subtende-se que toda pessoa é potencialmente portador de conhecimento individual que cada um de nós tem naturalmente dos fatos e das coisas, e que podemos transmitir. Deste modo, tudo o que conseguimos expressar por meio da escrita, ou seja, do texto impresso e que se identifica com a natureza ideológica do leitor, onde existe uma troca permuta de culturas, obedecendo a aspectos de interação entre escritor e leitor recebe o nome de literatura.

Uma definição simples e didática, diz que, a literatura, além do aspecto ficcional que a configura, é um meio de olhar para o mundo, de refletir sobre questões importantes, como as relações humanas, e tudo o que lhe diz respeito, como o amor, a vida social, o trabalho, as frustrações etc. Essa maneira de ver o mundo pode se alterar conforme a época e o local. Estudar literatura é compreender a própria sociedade e as mudanças de perspectivas ao longo do tempo. (SILVA, 1976 apud ABREU, 2008)

Assim, pesquisadores hoje estudam as diversas possibilidades de literatura referente à raça negra, ou de autoria negra, ou ainda voltada para os negros por exemplo. Essas vertentes surgem da necessidade, que os grupos marginalizados começam a impor à sociedade brasileira de dar voz a esses que juntos, formam a grande maioria do povo brasileiro.

O sistema teórico formal e capaz de lançar um olhar crítico sobre a obra literária nasce da passagem do século XVIII para o XIX, sendo a Revolução Francesa o evento histórico desencadeador de anseios por uma nova forma de pensar o mundo, a nova sociedade e as novas formas de relação social, e enfim, por uma nova forma de pensar o novo homem. A partir da segunda metade do século XIX, as contribuições para a formulação de uma sociologia da obra literária vão aumentar consideravelmente, recebendo influência inclusive

das teorias científicas em vigor na época. Posteriormente, “A Teoria do Romance”, de Georg Lukács, publicado pela primeira vez na Alemanha em 1920, as reflexões de Lucien Goldman (1950) e Marx e Engels, formalizaram esta forma de pensar a literatura (ARAÚJO NETO, 2005).

No Brasil, desde o período romântico, a literatura é vista como um “instrumento fundamental na construção de uma identidade nacional (COUTINHO, 1983)”. No entanto, se esta se revela como miscigenada e pluralista de acordo com estudos sociológicos e antropológicos, no campo literário ainda se mantêm com certa frequência, a prática de marginalizar o outro (mulheres, negros, idosos, loucos), a partir de representações que idealizam esses grupos tirando-lhes a sua concretude; ou que os desvalorizam diante dos grupos estabelecidos.

A partir de meados do século XX, surgem debates no campo da crítica literária, no sentido de revisar nossa literatura à procura de enfatizar, trazer à tona, preconceitos subjacentes em diversas obras literárias que muitas vezes não exploravam diretamente o tema. Além disso, multiplicam-se temáticas em estudos da literatura brasileira, voltados

para a questão dos diferentes grupos marginalizados, que buscam estudar em profundidade e em sua especificidade a forma como são representados cada um desses grupos no texto literário. (FERRAZ, 2004).

É da tradição da série literária brasileira, uma atenção significativa aos temas que permeiam as minorias, como miséria, fome, desigualdades sociais e ultimamente a violência urbana (HOLANDA, 2014). Todo olhar crítico dado a estas obras e de tantas outras que traziam a discussão social de grupos minoritários, não mais como objetos, mas como sujeito de suas ações, contribuiu para reescrever a imagem destes subgrupos sociais.

A partir do exame de algumas posturas sócio-políticas dos indivíduos no âmbito social e cultural, destacam-se duas práticas de tendências mais conservadoras no contexto das relações sociais. A primeira, localizada em seu ambiente cultural, corresponde à hierarquização da arte, ou seja, o confinamento de uma arte de qualidade reservadas para um público seletivo; a segunda, sendo diretamente ligada à formação social e moral dos indivíduos, diz respeito à ideologia das diferenças e conseqüentemente, a reprodução hierárquica

das classes sociais. Portanto, essa divisão pressupõe que toda e qualquer atitude do ser humano, independente de sua etnia cultural e social, é partidária e pertence a uma base filosófica e sociológica, isto é, a distribuição desigual dos diferentes poderes aos indivíduos, prática que se desenvolve desde o início da convivência dos indivíduos em grupos. (JACOMEL, 2008).

A rigor, toda obra literária que fixasse uma personagem (imitação do homem real), poderia, em sentido amplo, ser considerada de caráter social. Porém, esta se torna uma visão simplista, pois não nos interessarão também certos grupos ou camadas sociais recolhidos pela ficção simplesmente por traduzirem uma aglutinação, temporária ou permanente, de seres humanos. A perspectiva social será apanhada toda vez que a personagem ou o grupo de personagens tiver seu destino ligado ao da sociedade global de que faz parte, sob o impulso das forças fundamentais que conferem historicidade às tensões entre indivíduos ou grupos. (LUCAS, 1987).

Em 1934 Jorge Amado publicava seu terceiro romance, *Suor*. Utilizando a técnica onde não há um personagem central ou uma trama linear. De uma miríade de pequenos personagens, cujas peripécias se passam fortuitamente, surge o verdadeiro personagem do romance em questão: uma coletividade. Antonio Candido (1918), em *Literatura e Sociedade*, já adverte que “nesse tipo de romance, o mais característico do período e frequentemente de tendência radical, é marcante a preponderância do problema sobre o personagem. É a sua força e a sua fraqueza. Raramente [...] a humanidade singular dos protagonistas domina os fatores do enredo: meio social, paisagem, problema político”.

É nisso que *Suor* pretendia ser um romance socialista. Muito mais do que uma obra de propaganda política direta. O termo socialista, uso aqui como oposto de individualista, e se refere à técnica do romance em si, e não exatamente a ideias partidárias. No fato de não ser um romance sobre fulano ou sicrano, mas sobre todos os pobres oprimidos do mundo, ou do Brasil, vistos na figura dos moradores do casarão da rua do Pelourinho. E é essa ânsia de fazer aparecer na literatura o Brasil pobre e sofrido, sua fala cotidiana, os palavrões, as gentes desregradas, as religiosidades e sexualidades populares, essa não-vergonha de ser Brasil, que faz justamente com que a literatura modernista consiga de fato se tornar uma literatura que o brasileiro lê. (EGG, 2011)

O ciclo de romances que Jorge Amado escreve nesse período tem forte influência do realismo socialista, modelo estético e ideológico desenvolvido na União Soviética na década de 1930. Essa tendência literária, baseada nas formas de narração tradicionais do século XIX, quer denunciar as injustiças sociais, e em especial a exploração da classe operária pela burguesia, ao mesmo tempo aponta a necessidade de uma solução revolucionária, que emanciparia as camadas oprimidas da sociedade. (ENCICLOPÉDIA ITAÚ, 2015)

O enredo da obra regionalista "As Minorias de Deus" é o relato da vida de um personagem que participou de um fato milagroso, no sertão da Paraíba, no início do século XIX. A intenção foi recriar nos moldes de vida da época, as minorias sociais que gravitavam em torno de uma religiosidade exacerbada e de outros grupos dominados ou excluídos, como índios e ciganos; os praticantes das religiões afro-brasileiras, expulsos da convivência social. Benjamim Tombê, por ser negro e ter fugido da igreja com uma hóstia foi associado a um feiticeiro, um endemoninhado. Tornou-se um homem banido, totalmente esquecido por uma sociedade da época, corrompida pela segregação, que o lançou num fosso profundo apagando toda a sua trajetória de vida, ficando apenas um ato único, malévolo, pelo qual ele seria lembrado através de gerações. Outro objetivo da obra foi reviver a Irmandade do Rosário dos Homens Pretos, que foi tão marcante no Brasil Colonial, sobretudo na vida sociocultural do alto sertão paraibano.

O cotidiano da população colonial era então pontuado por práticas religiosas marcadas por um grande investimento simbólico. O batismo, o casamento, a morte, a filiação a uma irmandade eram marcados pela presença da Igreja, que deve ser entendida como uma instituição com considerável capacidade política de influenciar a interação social entre os diferentes grupos presentes no espaço colonial. (VIANA, 2007)

Para realizar essa pesquisa, foi preciso respaldá-la no caráter qualitativo, já que sua abordagem de estudo é sobretudo subjetiva, por apresentar uma estreita relação entre o universo de ideias do pesquisador e os fenômenos caracterizados na obra. Por isto, tem sido tratada como sinônimo de etnográfica, naturalística e interpretativa. Uma pesquisa etnográfica pode ser entendida como o "estudo do comportamento das pessoas em contextos naturais, com foco na interpretação cultural desse comportamento". A pesquisa qualitativa trata da natureza cíclica da análise e da interpretação dos dados, ou seja, a teoria não apenas guia a pesquisa, como também

é usada para auxiliar a interpretação dos dados, caracterizando o princípio de indução.

Neste caso, a subjetividade do pesquisador não deve ser entendida como um mal em si, mas como elemento nas interações humanas que compreendem o objeto de estudo. Segundo Oliveira (2003), é necessário considerar a realidade como sendo socialmente construída e o papel do pesquisador sendo o de explicitar essa realidade, ou seja, o contexto sociocultural ao longo do processo de investigação de seu objeto de estudo.

Voltamos, portanto, o olhar para a importância da arte literária, enquanto produção com a palavra, como representante de ação e transformação humana. Para isso buscamos também referenciais teóricos para investigarmos se ocorre tal essencialidade.

Este estudo foi realizado, utilizando o exame bibliográfico necessário para a concretização dos seus propósitos. Deste modo, explorará as Obras Suor e As Minorias de Deus, buscando compreender as construções de identidade das minorias sociais que aparecem em complementaridade nestas obras. Por ser bibliográfica, constitui-se também exploratória já que estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior aproximação com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito.

A proposta deste trabalho foi analisar como autores contemporâneos entrelaçam as minorias sociais, em sua base narrativa, como constroem as personagens, com ênfase no conflito existente entre elas, enquanto seres sociáveis. Como buscam retratar o estigma de marginalizados e as relações de poder justificadas pelo formato de representações que os validam na sociedade.

Considerações finais

Na abordagem de uma obra, deve-se levar em conta o princípio de que o narrador e as personagens são sempre portadores de vozes sociais que lançam problemáticas dentro de um espaço limitado e com variáveis de cultura. Por isso há uma crítica que o engajamento político do escritor, em favor de um grupo social minoritário, nem sempre corresponde a uma aproximação verdadeira, porque não há uma mistura cultural dele com este mesmo grupo. Se existe em "Suor" uma ingenuidade política na defesa dos desamparados da Rua do Pelourinho, em "As Minorias de Deus" há uma recriação do estilo de vida de grupos minoritários do início do século XIX, visto sob o olhar do século XXI.

Referências bibliográficas

ABREU, E. C. S. **A importância da literatura na EJA**. Monografia. UFPB, 2008

AMADO, J. **Suor**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

ANDRADE, M. W. **As Minorias de Deus**. Cajazeiras: Real, 2014. RAÚJO NETO, M. L. Origens e Problemática da Sociologia da Literatura. **Rev. de Letras**, nº 27, vol 1/2 jan/dez 2005, p. 58 a 63.

CÂNDIDO, A. **Literatura e Sociedade**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006, 202 p.

COUTINHO, A. **Introdução à literatura no Brasil**, 11ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

EGG, A. **Suor, o livro socialista de Jorge Amado**. Disponível em: <http://www.revistaamalgama.com.br>, 2011.

ENCICLOPÉDIA ITAÚ. **Jorge Amado**. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br>, 2015.

FERRAZ, S. M. **Representando o preconceito: o Eu e o outro em contos brasileiros contemporâneos**. UnB. Dissertação de mestrado, 2004.

FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário Aurélio**. 4ª ed. Curitiba, Ed. Positivo, 2009.

GOLDMANN, L. **A sociologia do romance**. 3ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1990.

HOLANDA, H. B. **Literatura marginal**. Disponível em <http://www.heloisabuarquedehollanda.com.br>, 2014.

HUTCHEON, L. **A poética do pós-modernismo**. Trad. Ricardo Cruz. Rio de Janeiro, Imago, 1991.

JACOMEL, M. C. W. Relações de poder e literatura brasileira. **Rev. Grifos**, nº 25, dez., Londrina, 2008.

LUCAS, F. **O caráter social da ficção do Brasil**. 2ª ed. São Paulo, Ática, 1987.

LUKÁCS, G. **A teoria do romance: Um ensaio histórico-filosófico sobre as formas da grande épica**. São Paulo, Duas Cidades Ed., 2000.

MARX, K., ENGELS, F. **Sobre literatura e arte**, 3ª ed. São Paulo, Global, 1986.

OLIVEIRA, F. M. **A configuração textual da seção de metodologia em artigos acadêmicos de linguística aplicada**. Dissertação de mestrado, UFSM, Santa Maria, 2003.

PERISSÉ, G. **Literatura e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SILVA, L. M. J. O imaginário da inclusão na literatura infanto-juvenil. **Construir Notícias**, nº 29, Ano 5, jul/ago, p. 36-41, Recife, 2006.

SILVA, S. E. Literatura afro-brasileira: uma identidade em questão. **Rev. Iluminart**, IFSP, vol. 1, nº 4, Sertãozinho, 2010.

VIANA, L. **O idioma da mestiçagem: as irmandades de pardos na América Portuguesa**. Ed. Unicamp. Campinas, 2007

ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T.. **Literatura e pedagogia: ponto e contra-ponto**. 2ª ed. São Paulo: Global, 2008.

PSICANÁLISE E MELANCOLIA: UMA ANÁLISE DA PERSONAGEM LUÍSA DE *O PRIMO BASÍLIO*, DE EÇA DE QUEIRÓS

Fabiana de Siqueira Braz (UEPB)
Joana Dar'k Costa (UEPB)

Resumo

O presente trabalho, com base na Psicanálise, faz uma abordagem da obra *O primo Basílio* de Eça de Queirós, tendo como objetivo analisar uma das questões mais pertinentes nesta obra: a melancolia vivenciada pela personagem protagonista do livro, Luísa. Para tanto, tomaremos como aportes teóricos os estudos realizados por Freud (1917), Juan-David Nasio (2007), Igor Caruso (1984) e outros psicanalistas a respeito da melancolia causada pela dor de amar e pela autopunição. Em *O primo Basílio*, o autor faz críticas à sociedade lisboeta, mostrando as mazelas e o forte preconceito. Centrado em temas polêmicos, o autor tangencia um dos fatos mais recorrentes na sociedade: o adultério. Na trama, sob o olhar da Psicanálise, percebemos que a personagem Luísa vivencia, inicialmente, um efervescente desejo de trair o marido e, posteriormente, após a traição e o abandono do amante, ela passa a viver de forma melancólica, atormentada pelo sentimento de culpa, desejo de autopunição e perda de sentido da vida. Fazendo uma análise a partir da teoria do aparelho elaborado por Freud, podemos supor que a personagem cede aos impulsos do *Id*, traindo seu marido, e sofre com a força do *Superego* cuja função é preservar a moral visando manter a ordem social.

Palavras-chaves: Melancolia; Dor de amar; Separação; Moral

Introdução

O presente trabalho traz como proposta uma análise de uma das obras literárias mais importantes do século XIX: *O primo Basílio*. A riqueza dessa obra é tal, que oferece diversas possibilidades de pesquisa e reflexão sob variadas vertentes. Além de esse romance proporcionar uma representação da realidade social da época, os conflitos de envergadura literária entre o romantismo da arte pela arte e o romantismo como estética realista dos problemas sociais, consegue também abrir portas para outras áreas do conhecimento, como a Psicologia, em especial a Psicanálise Freudiana. É nessa ótica psicanalítica que repousa nossa proposta de pesquisa e reflexão sobre a obra de Eça de Queirós. Buscaremos analisar os conflitos psíquicos vivenciados pela personagem Luísa, tendo como suporte teórico os estudos de Freud relacionados à melancolia e a teoria do aparelho mental (*id*, *ego* e *superego*).

Propomos aqui a reflexão sobre a morte da personagem principal Luísa, que, após trair seu marido e ser abandonada por seu amante, se entrega à tristeza e à culpa, perdendo o encantamento pela vida. Podemos supor que esses sentimentos podem estar relacionados ao desejo de punição que ela tem no seu inconsciente, desejos que, segundo Freud, são características da melancolia.

O romance queirosiano se configura num cenário de grande rigor de preceitos da sociedade do século XIX, sendo assim, o espaço da figura feminina é limitado. Isso fazia com que muitas mulheres enveredassem pelo caminho da repressão de seus legítimos desejos, para se adequar às normas sociais vigentes. Percebemos, assim, que a protagonista do livro *O primo Basílio* apresenta traços de melancolia por consequência da culpa de ter traído seu marido e pela dor de ter perdido o amante.

Partindo desse dilema vivido por Luísa ao ter que coibir seus desejos em detrimento da norma social, buscaremos mostrar como os desejos sexuais reprimidos fizeram com que ela se tornasse uma pessoa melancólica. Para análise da obra literária utilizamos os estudos de Nasio sobre *A dor de amar*, uma vez que Luísa também desencadeia a melancolia após a perda do objeto amado. Ainda tivemos como suporte teórico os conceitos de *id*, *ego* e *superego* que compõem a segunda teoria do aparelho psíquico elaborada por Freud.

Luísa sob o véu da melancolia

A separação da pessoa amada, segundo Nasio, causa um grande desconforto psíquico no indivíduo, assim como também as acusações do superego podem ocasionar um estado de melancolia. Partindo desse pressuposto, faremos uma análise à luz da psicanálise dos conflitos psíquicos vivenciados pela personagem principal do romance: Luísa.

Luísa é uma bela moça, que fora apaixonada por seu primo Basílio na adolescência, chegando até a marcar seu noivado com ele, mas a família do rapaz perde todo o seu dinheiro e por isso ele vai embora para recuperar os negócios e fica um tempo afastado dela, como podemos perceber nesse fragmento:

Basílio estava pobre: partiu para o Brasil. Que saudades! Passou os primeiros dias sentada no sofá querido, soluçando baixo, com as fotografias dele entre as mãos. [...] passou um ano. Uma manhã, depois de um grande silêncio de Basílio recebeu da Bahia uma longa carta, que começava: "tenho pensado muito e entendo que devemos considerar a nossa inclinação como uma criancice..." Desmaiou logo. Basílio afetava muito dor em duas laudas cheias de explicações [...]. Viveu triste durante meses. Era no inverno; e sentada à janela, por dentro dos vidros, com o seu bordado de lã, julgava-se desiludida, pensava no convento, seguindo com um olhar melancólico os guarda-chuvas gotejantes que passavam sob as cordas de águas; ou sentando-se ao piano, ao anoitecer, cantava Soares de Passos (QUEIRÓS, 2008, p.14-15).

Esse estado de tristeza pelo qual Luísa passa quando rompe seu namoro com Basílio é caracterizado por um estado de luto. Nas palavras de Freud, "O luto, de modo geral, é a reação à perda de um ente querido, à perda de alguma abstração que ocupou o lugar de um ente querido, como um país, a liberdade ou o ideal de alguém, e assim por diante" (FREUD, 1917, p. 249).

Segundo Freud, "O teste da realidade revelou que o objeto amado não existe mais, passando a exigir que toda a libido seja retirada de suas ligações com aquele objeto. [...] quando o trabalho do

luto se conclui, o ego fica outra vez livre e desinibido" (FREUD, 1917, p. 250- 251). Assim sendo, Luísa se recupera do profundo estado de tristeza e conhece Jorge, um jovem engenheiro que é muito apaixonado por ela, os dois vivem aparentemente felizes, como descreve Eça de Queirós no seguinte trecho: "Estavam casados havia três anos. Que bom que tinha sido! Ele próprio melhorara; achava-se mais inteligente, mais alegre" (QUEIRÓS, 2008, p. 09).

Entretanto, a felicidade do casal acaba quando Jorge tem que deixar sua esposa para fazer uma viagem a trabalho. Basílio então retorna e por achar Luísa sozinha se oferece para lhe fazer companhia, com a intenção de seduzi-la. As visitas de Basílio se tornam frequentes e ela fica totalmente envolvida e apaixonada por ele, tornando-se alvo de fofocas em toda a vizinhança:

- A vizinhança é a pior coisa que há, minha rica amiga. Repara em tudo. Já se tem falado. A criada do lente, o Paula. Até já vieram a tia Joana. E como o Jorge não está... O Neto também reparou. Como não sabem o parentesco... É como vem todos os dias... (QUEIRÓS, 2008, p. 127).

A criada Juliana, desconfiada das visitas de Basílio à casa, começa a bisbilhotar Luísa, ouvindo suas conversas, até que consegue pegar algumas cartas que ela trocava com seu amante e, a partir desse ponto, passa a chantageá-la, exigindo uma quantia alta em troca delas. Juliana ordena que ela faça todos os afazeres da casa e até chega exigir que Luísa lhe doe suas roupas. Luísa cede cada vez mais às chantagens da criada e torna-se prisioneira dentro de sua própria casa, tendo que fazer todas as vontades de Juliana, que sai para fazer passeios em pleno horário de trabalho.

Luísa: transgressão e punição

Com a viagem de Jorge ao Alentejo e com a chegada de Basílio, Luísa finalmente se sente livre para fazer o que sempre tivera vontade: viver uma aventura amorosa. A personagem fica maravilhada com tudo que está vivendo com Basílio, pois encontra no primo o que não encontrava no seu marido. Observamos isso no seguinte trecho do livro:

“Que vida interessante a do primo Basílio!” – pensava. –
“O que ele tinha visto!” Se ela pudesse também fazer as
malas, partir, admirar aspectos novos e desconhecidos,
a neve nos montes, cascatas reluzentes! Como dese-
jaria visitar os países que conhecia dos romances [...] E
ir a Paris! Paris, sobretudo! Mas, qual! Nunca viajaria
decerto; eram pobres; Jorge era caseiro, tão lisboeta!
(QUEIRÓS, 2008, p. 54-55).

Portanto, podemos perceber que conflito do enredo é
justamente o embate entre os desejos sexuais da personagem repre-
sentados pelo *Id* e a repressão advinda do *Superego*, ou seja, o *Id* lhe
incita a agir seguindo seus ímpetos, mas, por outro lado, o *Superego*
a reprime a favor da moral.

Para Freud, o *Id* é “a parte obscura e inacessível da persona-
lidade [...] aproximamo-nos do *Id* com analogias, chamamo-lo um
caos, um caldeirão cheio de excitações fervilhantes” (FREUD, 2010,
p. 215). A partir das considerações do autor, podemos perceber, no
romance, que o *Id* é revelado na personalidade rebelde de Basílio,
que tenta Luísa até conseguir o que quer:

– Onde tu quiseses. A Paço d’Arcos, a Loures, a Queluz.
Dize que sim. A sua voz era muito urgente; quase ajoe-
lhada. – Que tem? É um passeio de amigos, de irmãos.
– Não! Isso não! Basílio zangou-se, chamou-lhe de
beata. Quis sair. Ela veio tirar-lhe o chapéu da mão,
muito meiga, quase vencida. – Talvez, veremos – dizia.
(QUEIRÓS, 2008, p. 104).

A moça finalmente cede às investidas de Basílio. E em uma
viagem para o “paraíso”, nome dado por eles ao lugar onde se
encontravam, Luísa “ao descer do Chiado, sentia uma sensação
deliciosa em ser assim levada rapidamente para o seu amante”
(QUEIRÓS, 2008, p. 160). Analisando esse fragmento, podemos supor
que, quando a personagem estava no “paraíso” com seu amante,
era motivada inconscientemente pelo *Id*, a sua casa nesse contexto
representava o *Superego*, uma vez que lá ela não podia concretizar
seus desejos.

A complexidade da personagem consiste na contradição entre
o desejo e a moral. Por um lado, ela sofre fortes investidas do *Id* para
consumar seus desejos sexuais pelo primo, mas, por outro lado, tem o

superego exigindo a obediência às regras. Como podemos observar na seguinte passagem do livro:

Mas então, de repente, emudecia interiormente. Lembravam-lhe os olhares de Basílio, as suas palavras exaltadas, aqueles beijos, o passeio ao Lumiar. A sua alma corava baixo, mas o seu peito seguia declamando alto: - decerto, havia um sentimento, mas era honesto, ideal, todo platônico!... Nunca seria outra coisa! Podia ter lá dentro, no fundo, uma fraqueza... Mas seria sempre uma mulher de bem, fiel, só de um! (QUEIRÓS, 2008, p. 130).

Luísa estava vivendo com Basílio tudo aquilo que ela tinha lido nos romances e que sempre sonhara realizar. Era Basílio que a fazia se sentir amada e desejada. Como nos descreve Eça de Queirós,

Às três horas lancharam. Foi delicioso; tinham estendido um guardanapo sobre a cama; a louça tinha a marca do Hotel Central; aquilo parecia a Luísa muito estroina, adorável, e ria de sensualidade, fazendo tilintar os pedacinhos de gelo contra o vidro do copo, cheio de champagne. Sentia uma felicidade que transbordava em gritinhos, em beijos, em toda a sorte de gestos buliçosos. Comia com gula; e eram adoráveis os seus braços nus movendo-se por cima dos pratos. (QUEIRÓS, 2008, p. 188).

Mas, quando estavam na sua melhor fase do romance, tudo vem à baixo quando a criada Juliana rouba as cartas trocadas entre eles e passa a chantagear Luísa:

- A Senhora não me faz sair de mim! A Senhora não me faça perder a cabeça! – e com a voz estrangulada através dos dentes cerrados: - olhe que nem todos os papeis foram pra o lixo! Luíza recuou, gritou: - que diz você? – Que as cartas que a Senhora escreveu aos seus amantes, tenho-as eu aqui – E bateu na algibeira, ferozmente. Luíza fitou-a um momento com os olhos desvairados e caiu no chão, junto à causense, desmaiada. (QUEIRÓS, 2008, p. 198).

Para Freud, o desmaio de Luísa seria uma forma que o seu ego encontrou para se defender da situação, o desmaio nesse momento serve de escape para ela, ou seja, uma espécie de fuga da realidade, uma vez que ela vem sendo acusada pelo seu *Superego* inconscientemente. E essa saída, como nos diz Barthes *apud* Santos, é o êxtase: “Disfarço meu luto, sob uma fuga: me diluo, desmaio para escapar a esta capacidade, a essa obstrução, que me torna um sujeito responsável: saio: é o êxtase” (SANTOS, 2000, p. 45).

Percebemos que o contexto sociocultural da época em que a personagem principal estava inserida não permitia que ela fosse uma mulher adúltera, Juliana sabendo disso passa a chantageá-la, exigindo-lhe várias mordomias. Luísa faz todos os seus gostos, pois, além das chantagens, podemos supor que ela também tem no seu inconsciente o desejo de autopunição despertado pelo *Superego* que lhe instaura o sentimento de culpa, de vergonha, de remorso. A protagonista pensa em fugir com Basílio achando assim que essa seria sua única saída, como vimos no seguinte trecho do livro:

O que havia de infeliz em abandonar a sua vida estreita entre quatro paredes, passada a examinar róis de cozinha e a fazer crochê, e partir com um homem novo e amado, ir para Paris! Para Paris! Viver nas consolações do luxo, em alcovas de seda, com um camarote na Ópera!... Era bem tola em se afligir! Quase fora uma felicidade aquele “desastre”! sem ele nunca teria tido a coragem de se desembaraçar da sua vida burguesa... (QUEIRÓS, 2008, p. 201).

Isso nos mostra que no seu íntimo Luísa já desejava fugir com Basílio na esperança de ter uma nova vida, diferente da que ela tinha. Mas ele se nega a fugir com ela, acabando assim com todas as suas ilusões. Com medo de que todos descobrissem seu romance secreto, Basílio a abandona novamente:

– Adeus! E da porta, voltando-se, com melancolia: - escreve-me ao menos. Sabes a minha morada. Rua Saint Florentin, 22. Luísa chegou-se a janela [...] o trem rolou. Era o nº 10... nunca mais o veria! Tinham palpitado no mesmo amor, tinham cometido a mesma culpa. – Ele partia alegre, levando as recordações romanescas

da aventura; ela ficava, nas amarguras permanentes do erro. E assim era o mundo! (QUEIRÓS, 2008, p. 220).

Sentindo-se abandonada e desamparada por seu amante, Luísa apresenta sentimentos de tristeza e de angústia. Como nos descreve Eça de Queirós nesse fragmento do romance, “Veio-lhe um sentimento pungente de solidão e de abandono. Estava só, e a vida aparecia-lhe como uma vasta planície desconhecida, coberta da densa noite” (QUEIRÓS, 2008, p. 220).

Com isso ela passa a ficar em um estado melancólico em consequência da repressão e da perda do objeto amado. Nasio comenta sobre a dor da separação: “De fato, a ruptura de um laço amoroso provoca um estado de choque semelhante aquele desencadeado por uma violenta agressão física”. (NASIO, 2007, p. 32).

Melancolia: O dilaceramento do ego

Podemos perceber que Luísa tinha passado os últimos dias triste, abatida, e tinha constantes choros nervosos sempre que via a possibilidade de ter seu segredo descoberto, se preocupava muito com o que as pessoas iriam falar e o que diriam de uma mulher adúltera. Ou seja, ela cedeu aos impulsos do *Id* consumando a traição e depois é acusada pelo *Superego* inconscientemente, tornando-se melancólica. Freud referindo-se ao melancólico, diz que

No surto melancólico o Superego torna-se rigoroso demais, xinga, humilha e maltrata o pobre Ego, ameaçando com os mais duros castigos, recrimina-o por atos passados, que na época não foram levados a sério, como se durante todo o intervalo houvesse juntado acusações (FREUD, 2010, p. 197-198).

Notamos que desde que a empregada Juliana descobriu o segredo da sua patroa e Luísa foi abandonada por seu amante Basílio, foi instaurado na personagem um estado de melancolia que, conseqüentemente, a levará à morte precoce. Assim como nos descreve Eça de Queirós: “Por mais clara que estivesse amanhã, tudo lhe parecia vagamente pardo. A vida sabia-lhe má. Vestia-se devagar, com repugnância, entrando no seu dia como numa prisão” (QUEIRÓS, 2008, p. 261). Podemos perceber que Luísa perde a alegria

de viver, característica da melancolia, pois o melancólico, segundo Freud, sente “desânimo profundo penoso, a perda da capacidade de amar, a inibição de toda e qualquer atividade, e uma diminuição dos sentimentos de autoestima [...]”. (1917, p. 250).

Luísa via a cada dia sua situação piorar e Jorge estava cada vez mais desconfiado daquela situação, pensando nisso ela finalmente decide falar com o amigo de Jorge, Sebastião, na esperança que ele a ajudasse. E é o que acontece, ele junto com um amigo que foi guarda, toma à força as cartas e Juliana tem um ataque de coração não resiste e morre. Luísa embora agora estivesse livre da empregada, ainda continuava triste e doente.

Luísa passou a noite às voltas, com febre. Jorge de madrugada ficou assustado da frequência do seu pulso e do calor seco da pele [...] Julião, chamado à pressa, tranquilizou-os: - é uma febrezinha nervosa. Quer sossego, não vale nada. Foi o medozinho de ontem, hem? – sonhei toda a noite com ela – disse Luísa. – que tinha ressuscitado... Que horror! (QUEIRÓS, 2008, p. 332-333).

Como Eça de Queirós nos relata no trecho acima, mesmo com a morte de Juliana, Luísa continua melancólica, pois como afirma Freud no seu texto *Luto e Melancolia* o melancólico, “[...] representa seu ego para nós como sendo desprovido de valor; incapaz de qualquer realização e moralmente desprezível; ele se repreende e se envilece, esperando ser expulso ou punido” (FREUD, 1917, p. 251- 252).

Portanto, mesmo com tudo a seu favor, Luísa não consegue voltar à sua rotina, pois tem no seu inconsciente o desejo de punição, ou seja, se autorrecrimina a todo instante. Além disso, ela sofre por saber que não é amada por seu amante, Basílio. No livro *A separação dos amantes*, Caruso diz que “a insegurança e a angústia dos amantes é em geral tão grande que o prazer de sua relação provoca, em contrapartida, violentas crises de consciências” (FREUD, 1914, p. 92-93).

Jorge cuida de sua esposa com todo o carinho no momento da doença, até que certo dia ele recebe uma carta que era destinada a ela. Quando a abre e vê que era de Basílio, contando das saudades que tinha da época que estavam juntos, Jorge fica transtornado com o que lê, mas, mesmo assim, continua a cuidar dela.

Quando finalmente Luísa apresenta uma melhora, Jorge lhe fala a respeito da carta, como veremos a seguir:

Tu agora estás boa, podes ouvir... Luísa! Vivo num inferno há duas semanas. Não posso mais... tu estás boa, não é verdade? Pois bem, que quer dizer isto? Dize a verdade! E estendeu-lhe a carta de Basílio. – o que é? – fez ela muito branca. E o papel dobrado tremia-lhe na mão. Abriu-a devagar, viu a letra de Basílio; num relance adivinhou-a. Fixou Jorge um momento de um modo desvairado, estendeu os braços sem poder falar, levou as mãos à cabeça com um gesto ansioso como se sentisse ferida, e oscilando, com um grito rouco, caiu sobre os joelhos, ficou estendida no tapete (QUEIRÓS, 2008, p. 351).

Mais uma vez, como vemos acima, Luísa desmaia. O desmaio poderia ser um mecanismo de defesa do ego, pois, para fugir da situação real, ela desmaia, ficando por um momento livre das acusações. Ao saber que Jorge descobriu seu adultério, Luísa piora ainda mais seu estado de saúde e passa a ter delírios por consequência do sentimento de culpa e de abandono. Conforme descreve Eça de Queirós,

Jorge falava-lhe com toda a sorte de palavras consoladoras e suplicantes; pedia-lhe que sossegasse, que o conhecesse; mas de repente ela desesperava-se, gritava pela carta, maldizia Juliana – ou então dizia palavras de amor [...] um momento, julgando-se no paraíso – e nas exaltações do adultério, chamou Basílio, pediu champagne, teve palavras libertinas, Jorge fugiu da alcova alucinado; foi para a sala às escuras, atirou-se para o divã a soluçar, arrepelou-se, blasfemou (QUEIRÓS, 2008, p. 352).

Luísa se torna uma pessoa melancólica por, justamente, ter traído seu marido e por ter sido abandonada por seu amante. Ela tem no seu inconsciente um desejo muito forte de punição. Ela parece não se perdoar por ter cometido o adultério e passa o resto dos seus dias se torturando, pelo medo e vergonha de ser desmascarada pela sociedade e pelo seu marido, receio de ser apontada

por todos como uma prostituta. A personagem não resiste a esse doloroso tormento e se entrega à morte. Para Caruso, “A angústia e a culpa podem ser intensas ao ponto de levarem à morte a pessoa abandonada, que se sente atormentada pela angústia da morte [...] o poder da angustia deve ser especialmente violento por que oscila entre a vida e a morte” (CARUSO, 1984, p. 88).

Luísa trai o marido com o primo e paga caro por isso, podemos perceber nesse fragmento do livro a maneira melancólica que ela se encontrava nos últimos dias da sua vida:

Sentia, então como um alívio doloroso, em ver o fim do seu longo martírio! Havia meses que ele durava. E pensando em tudo o que tinha feito e que tinha sofrido, as infâmias em que chafurdava e as humilhações a que descera, vinha-lhe um tédio de si mesma, um nojo imenso da vida. Parecia-lhe que a tinham sujado e espezinhado; que nela nem havia orgulho intacto, nem sentimento limpo; que tudo em si, no seu corpo e na sua alma, estava enxovalhado, como um trapo que foi pisado por uma multidão, sobre a lama. Não valia a pena lutar por uma vida tão vil (QUEIRÓS, 2008, p. 304-305).

Com podemos observar na citação acima, Luísa passa de uma mulher alegre para uma figura triste, cai na melancolia fruto do trauma de ter traído e de ter sido abandonada por seu amante o qual ela arriscou a vida. No final do romance, Basílio finalmente retorna de Paris e vai novamente procurar por Luísa em sua casa, mas não a encontra mais, pois ela já havia morrido. Ao saber disso, ele age com indiferença com respeito à sua ex amante:

Que tinha ela? Não queria dizer mal da pobre senhora que estava naquele horror dos prazeres, mas a verdade é que não era uma amante chique; andava em tipoias de praças; usava meias de tear; casara com um reles indivíduo de secretária; vivia numa casinhola; não possuía relações decentes; jogava, naturalmente, o quino, e andava por casa de sapatos de ourelo; não tinha espírito, não tinha toilette... que diabo! Era um trambolho! (QUEIRÓS, 2008, p. 370).

Entendemos claramente nessa citação que Basílio não amava Luísa, o que ele sentia por ela era apenas um desejo sexual. Diferentemente dele, ela o amava mais que a seu próprio marido e por ele seria capaz de largar tudo. Percebemos que a obra analisada apresenta um caráter verossímil, uma característica predominante dos autores realistas. O romance realista mostra como era a condição feminina no século XIX, assim como bem observamos que Luísa foi criticada e punida sozinha, enquanto que Basílio saiu ileso da história, ou seja, o homem desfrutava de total liberdade no que se refere a algumas normas da sociedade sem ser julgado e condenado por ter cometido atos não aprovados socialmente.

Considerações Finais

Neste estudo, analisamos à luz da psicanálise, a melancolia ocasionada pela perda do objeto amado e pela autopunição. A obra queirosiana apresenta a história da protagonista Luísa, que trai o marido com seu primo Basílio e em seguida é abandonada por ele, tendo que viver o resto dos seus dias o martírio de ter transgredido e ter sido abandonada por seu amante. É neste contexto que Luísa mergulha na melancolia, nas palavras de Freud a melancolia se configura como

um desânimo profundamente penoso, a cessação de interesse pelo mundo externo, a perda da capacidade de amar, a inibição de todo e qualquer atividade, e uma diminuição dos sentimentos de auto-estima a ponto de encontrar expressão em auto-recriminação e auto-envilecimento, culminando numa expectativa delirante de punição. (FREUD, 1917, p. 250).

Luísa se aventura em nome do amor e do desejo que sentia por Basílio, desafia as regras impostas pela sociedade, que a relega à condição de dona de casa, esposa e mãe. Ela se entrega a um homem que não a amava, apenas a desejava, e que, quando vê a possibilidade do adultério ser descoberto, a abandona: “enquanto estivesse em Lisboa o romance era agradável, muito excitante; porque era muito completo! Havia adulteriozinho, o incestozinho. Mas aquele episódio agora estragava tudo! Não, realmente, o mais razoável era safar-se!” (QUEIRÓS, 2008, p. 214).

Sendo assim, Luísa é abandonada por seu amante, ficando entregue à própria sorte. A partir daí o sofrimento é inevitável, pois, além de sofrer com a rejeição de Basílio, ela é punida psíquica e socialmente. A protagonista morre e Basílio se “livra” do escândalo e segue normalmente sua vida, como se nada tivesse acontecido, ou seja, o amante não sofre nenhuma consequência grave por conta dos seus “erros”, mas Luísa é “castigada” com morte, fato comum nos romances realistas.

Enveredamos pela hipótese de que não foi apenas o adultério que desencadeou em Luísa a melancolia, mas também a dor de amar, por ter perdido o seu objeto de amor. Assim, ela teve que viver o resto dos seus dias sofrendo com as punições do *superego* e com a frustração por ter sido abandonada por Basílio.

Referências

CARUSO, I. A. *A separação dos amantes: uma fenomenologia da morte*, São Paulo, Diadorim: Cortez, 1984.

FREUD, S. Um estudo autobiográfico In: _____. *Edição standard brasileira das obras psicológicas* *Completas de Sigmund Freud*. v. 20. Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. xx-yy.

_____. Luto e melancolia In: _____. *Edição standard brasileira das obras psicológicas* *Completas de Sigmund Freud*. v. 15. Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. xx-yy.

_____. A dissecação da personalidade psíquica. In: *Obras completas. O mal-estar na civilização, novas conferências introdutórias à psicanálise e outros textos* V. 18. São Paulo: Companhia das letras, 2010. p. xx-yy.

NASIO, J. D. *A dor de amar*, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2007.

ROUDNESCO, E. *Dicionário de Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

QUEIRÓS, E. *O primo Basílio*. São Paulo: Ciranda Cultural, 2008.

SANTOS, J. L. C. *A estética da melancolia em Clarice Lispector*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2000.

SOUZA, E. L. A. *Sigmund Freud: ciência, arte e política*. Porto Alegre, RS: L&PM, 2010.



IV COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS



REALIZAÇÃO:



CURSO DE
LETRAS

APOIO:



ORGANIZAÇÃO:

CURSO DE
LETRAS

