

MARIANA APARECIDA DE OLIVEIRA RIBEIRO
LUCÉLIA DE SOUSA ALMEIDA
DILSON CÉSAR DEVIDES
FÁBIO JOSÉ SANTOS DE OLIVEIRA
PAULO DA SILVA LIMA
RUBENIL DA SILVA OLIVEIRA
JOSÉ ANTÔNIO VIEIRA
Organizadores



ANAIS

DO
III CONGRESSO
INTERNACIONAL DE LETRAS

LÍNGUAS E LITERATURA EM
TEMPOS DE RESISTÊNCIA
28, 29 E 30 DE AGOSTO DE 2019



Pedro & João
editores

**MARIANA APARECIDA DE OLIVEIRA RIBEIRO
LUCÉLIA DE SOUSA ALMEIDA
DILSON CÉSAR DEVIDES
FÁBIO JOSÉ SANTOS DE OLIVEIRA
PAULO DA SILVA LIMA
RUBENIL DA SILVA OLIVEIRA
JOSÉ ANTÔNIO VIEIRA
Organizadores**

**ANAIS
DO
III CONGRESSO INTERNACIONAL DE
LETRAS:
Línguas e Literatura em Tempos de Resistência**

São Carlos/SP

 **Pedro e João**
editores

2019

Copyright © 2019 by organizadores

EDITORES

Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

CONSELHO CIENTÍFICO

Augusto Ponzio (Bari/Itália)
João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil)
Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil)
Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil)
Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil)
Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil)
Ana Cláudia Bortolozzi Maia (UNESP/Bauru/Brasil)
Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil)
José Kuiava (UNIOESTE/Brasil)
Marisol Barenco de Melo (UFF/Brasil)
Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil)

Revisão

Os Organizadores

Projeto Gráfico

Raina Kathleem Apoliano da Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação – CIP

Congresso Internacional de Letras – Línguas e Literatura em Tempos de Resistência (3.: 2019: Bacabal, MA)

Anais do III Congresso Internacional de Letras: Línguas e Literatura em Tempos de Resistência /organizado por Maria Aparecida de Oliveira Ribeiro, Lucélia de Sousa Almeida, Dilson César Devides, Fábio José Santos de Oliveira, Paulo da Silva Lima, Rubenil da Silva Oliveira, José Antônio Vieira. – 1. ed. São Carlos/SP: Pedro & João, 2019. 1070 p.

E-book

ISBN: 978-65-990019-9-4

1. Língua Portuguesa 2. Literatura 3. Resistência I. Ribeiro, Mariana Aparecida. II. Almeida, Lucélia de Sousa. III. Devides, Dilson César. IV. Oliveira, Fábio José Santos de. V. Lima, Paulo da Silva. VI. Oliveira, Rubenil da Silva. VII. Vieira, José Antônio. VIII. Título.

CDU 806.90



Rua Tadão Kamikado, 296
Parque Belvedere
13568-878 – São Carlos – SP

Sumário

HISTÓRIAS E MEMÓRIAS DO CASAL ALBERTO E FELÍCIA: UM CAFÉ,
UMA PROSA E UMA PAUSA PARA OUVIR A NARRATIVA DE UM DOS
MORADORES MAIS VELHOS ANTIGA VILA DE TIRIRICA

Nildete Martins Machado12

O DESAFIO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA PERSPECTIVA
SOCIOINTERACIONISTA A PARTIR DA REFLEXÃO DOS OBJETIVOS PARA
O ENSINO FUNDAMENTAL FUNDAMENTADO NA BNCC

Antonio Valbert Alves Silva25

DIVERSIDADE E LINGUÍSTICA APLICADA NO ENSINO DE LÍNGUA
ESPAÑHOLA

Dayse Chaves Pereira45

LEITURAS, TEXTOS, INTERTEXTOS E O DESEJO DO LEITOR:
CAMINHOS PARA O ENSINO DA LITERATURA NO INSTITUTO DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO – IEMA

Ellen Kelly Lima de Souza53

DE PALAVRAS E IMAGENS: O PERSONAGEM EM ABRIL DESPEDAÇADO,
DE ISMAIL KADARÉ E WALTER SALLES

Deivanira Vasconcelos Soares68

ESSAS DIFERENTES MULHERES EM UM ÚTERO É DO TAMANHO DE UM
PUNHO: REPRESENTAÇÕES DO FEMININO

Cindy Conceição Oliveira Costa83

A INCRÍVEL E TRISTE HISTÓRIA DE CÂNDIDA ERÉNDIRA E SUA AVÓ
DESALMADA: SOB A PERSPECTIVA DA NOVA CRÍTICA

Maria Aparecida Mota100

Raquel Alves100

PERCEPÇÕES DA LÍNGUA EM USO E DA GRAMÁTICA NORMATIVA NO
CONTEXTO ESCOLAR E SOCIAL DE SÃO LUÍS

Waléria Cristina Soares Pereira108

O REFLEXO DA SANTIDADE DA VIRGEM MARIA, NA VIÚVA DE “O
CONTO DA PRIORESA”, DE GEOFFREY CHAUCER

Yasmine Sthefane Louro da Silva137

O TEXTO LITERÁRIO NO LIVRO DIDÁTICO PORTUGUÊS – 9º ANO: USOS
E REFLEXÕES

Raíssa Alves Ferreira147

A COESÃO POR CONJUNÇÃO “E” EM TEXTOS DE ALUNOS DO 6º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL

Thayrinne Yasmin Pereira Corrêa159

UTOPIA, DISTOPIA E ATROCIDADE: UM ESTUDO DAS PERSONAGENS DA SÉRIE BLACK MIRROR

Kézia da Silva Calixto170

O USO DO TEXTO NA SALA DE AULA: UM ESTUDO SOBRE A ABORDAGEM DOS GÊNEROS TEXTUAIS EM CODÓ-MA

Deusilene Costa Teixeira186

INCESTO E SEXUALIDADE EM HENRIQUE: UM HOMEM QUE JÁ MORREU, MAS QUE AINDA VAI NASCER

Fábio Souza Santos199

O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: ASSERÇÕES NA UNIVERSIDADE

Alex Sandro Silva Santos Júnior213

PERSONAGENS PRENHES DE DIZERES: VOZ E RESISTÊNCIA NEGRA NOS CONTOS ARAMIDES FLORENÇA E MIRTES APARECIDA DA LUZ, DE CONCEIÇÃO EVARISTO

Eronilde dos Santos Cunha228

A LITERATURA INFANTIL E CONSTRUÇÃO IDENTIDADE FEMININA: ANÁLISE DO LIVRO POLEGARZINHA DE ANDERSEN

Antonia Geane dos Santos Ferreira244

O CAMPO SEMÂNTICO PROFISSÕES EM LIBRAS – UM OLHAR SOBRE A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA EM SÃO LUÍS/MA

Matheus da Silva Lopes257

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE ESPAÇOS URBANOS E CONSTRUÇÕES PREDIAIS NA POESIA DE JOÃO CABRAL DE MELO NETO

Fábio José Santos de Oliveira271

REFLEXÕES LITERÁRIA E MUSICAL NA PERSPECTIVA DA MELOPOÉTICA, ACERCA DA CANÇÃO “SEGUE O SECO” NO LIVRO DIDÁTICO

Jessiana de Oliveira Barros281

RELAÇÕES INTERCULTURAIS NO ENSINO SUPERIOR: SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS POR INDÍGENAS

Mara Pereira da Silva296

CONCEPÇÕES BAGNIANAS: PEDANTISMO LINGUÍSTICO E A RECONFIGURAÇÃO DO PORTUGUÊS BRASILEIRO

Marcelo de Jesus de Oliveira307

Débora Ribeiro Rodrigues307

AS METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: ABORDAGENS APLICADAS EM UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA

MUNICIPAL DE SÃO LUÍS - MA

Carla Vitória Pontes Mendes	323
Gesilmar Isabele dos Santos Oliveira de Castro	323

O DISCURSO DE ÓDIO NA REDE: UMA ANÁLISE DISCURSIVA DAS POSTAGENS NA PÁGINA OFICIAL DO MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO

Iago Ferraz Nunes	335
--------------------------------	------------

O LIVRO DIDÁTICO E A GRAMÁTICA DE LÍNGUA PORTUGUESA: ANÁLISE COMPARATIVA

Daphne Jardim Sampaio	349
Áurea Simone Dourado	349

DICIONÁRIOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM PROJETO DE LEITURA E ESCRITA

Denílson Medeiros dos Santos	357
Irla Soares Maranhão	357

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE OS ESTUDOS SEMÂNTICOS E ENUNCIATIVOS

Claudiene Diniz da Silva	365
---------------------------------------	------------

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL NA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS: UM REECORTE SOBRE A PERSPECTIVA DOCENTE EM CODÓ-MA

Cristiane da Silva Pereira	379
Tânia Maria Cruz Freitas	379

O ENCADEAMENTO DE ENUNCIADOS NO ENSINO DE GRAMÁTICA: UM ESTUDO TEÓRICO E FUNCIONAL DOS ARTICULADORES TEXTUAIS

Irismar da Silva de Sousa	390
--	------------

HISTÓRIA, MEMÓRIA E VIOLÊNCIA EM ROMPENDO O SILÊNCIO, DE ALICE WALKER - UMA POETA DIANTE DO HORROR EM RUANDA, NO CONGO ORIENTAL E NA PALESTINA/ISRAEL

Marco Aurélio Godinho Rodrigues	404
Elane da Silva Plácido	404

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE ARTE NO AMBIENTE ESCOLAR: UM ESTUDO DE CASO DO MUNICÍPIO DE CODÓ-MA

Noelia Mesquita Conceição	415
Daniela da Silva Pessoa	415

METODOLOGIAS DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA FORMAÇÃO DE CRIANÇAS LEITORAS EM ESCOLAS CODOENSES

Maria de Fátima Braga Novaes	426
Mirelle Brandão Alves	426

AS REPRESENTAÇÕES DO FEMININO NOS CORDÉIS “A MONSTRA DO MARANHÃO” E “A DEUSA DO MARANHÃO”

Larissa Emanuele da Silva Rodrigues de Oliveira	440
Alexandra Araujo Monteiro	440

VOZES SILENCIADAS: A SUBALTERNIDADE EM PERSONAGENS FEMININAS NO ROMANCE “A MÃE DA MÃE DE SUA MÃE E SUAS FILHAS”

Elane da Silva Plácido	453
-------------------------------------	------------

O ESTUDO DO GÊNERO TEXTUAL ANÚNCIO PUBLICITÁRIO E SUA RELEVÂNCIA EM SALA DE AULA

Ana Beatriz Belém Moura	465
Mariana Abrantes Macêdo de Carvalho	465

INTERTEXTUALIDADE COMO ESTRATÉGIA DE LEITURA: ANÁLISE DA PRODUÇÃO DE ALUNOS DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO

Antônia Luziane Silva	475
Herbete Gomes Aleixo	475

A ESCRITA FEITA POR MULHERES NO MARANHÃO: A TRAJETÓRIA LITERÁRIA DA ESCRITORA MARANHENSE MARIA FIRMINA DOS REIS

Jeane Santana da silva	487
-------------------------------------	------------

ANÁLISE INTERTEXTUAL EM ZEN LIMITES DO CABO-VERDIANO FILINTO ELÍSIO

Maiely Cabral dos Santos	495
Polyana Silva Matos	495

A RELAÇÃO ENTRE LINGUAGEM E CULTURA: UMA INVESTIGAÇÃO ENTRE O POVO MÊBÊNGÔKRE

Dilma Costa Ferreira	506
-----------------------------------	------------

OS REFLEXOS PSICOLÓGICOS NO ESPELHO DA “SALA DO SILÊNCIO”: UMA ANÁLISE HERMENÊUTICA DE SUAS SIGNIFICAÇÕES

Walisson Paz Cavalcante	518
--------------------------------------	------------

ESTUDO DA ADAPTAÇÃO CINEMATOGRAFICA DE “A MORTE E A MORTE DE QUINCAS BERRO D’ÁGUA”

Patrícia Hellen Leite de Sousa	530
---	------------

OS GÊNEROS TEXTUAIS NO ATUAL CONTEXTO ESCOLAR

Daiana Lima de Araújo	537
------------------------------------	------------

CAPACITAÇÃO DO BIBLIOTECÁRIO PARA ATENDER USUÁRIO SURDO E COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA: ANÁLISE DO CURRÍCULO PEDAGÓGICO DO CURSO DE BIBLIOTECONOMIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Isabel Cristina dos Santos Diniz	565
---	------------

A ESCRAVA DE 1887: O CONTO DE MARIA FIRMINA DOS REIS COMO LITERATURA DE CAMPANHA ABOLICIONISTA E CONDIÇÃO FEMININA NA REVISTA MARANHENSE

Joabe Rocha de Almeida586

A LEITURA LITERÁRIA DA OBRA TERRA SONÂMBULA DE MIA COUTO SOB O VIÉS DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

Michelle Mittelstedt Devides603

A REALIZAÇÃO VARIÁVEL DE CONCORDÂNCIA NOMINAL NO PORTUGUÊS FALADO EM BACABAL – MA

João Vitor Cunha Lopes.....612

LINGUAGEM E CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA: ANÁLISE DO LIVRO “ O CABELO DE LELÊ” DE VALÉRIA BELÉM

Ana Cláudia Batista da Silva.....629

A IMPORTÂNCIA DA POESIA COMO FORMA DE LETRAMENTOS NA SALA DE AULA DAS TURMAS DE 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA ANTONIO BRAGA E CHAVES

Elionay Félix.....643

UM ALUNO SURDO NA MINHA SALA DE AULA, E AGORA? ENSINO DE PORTUGUÊS A PARTIR DO USO DE TECNOLOGIAS

Josiane Coelho da Costa656

Heridan de Jesus Guterres Pavão Ferreira.....656

ANÁLISE DOS GÊNEROS MULTIMODAIS EM PARALELO COM SUAS CONTRAPARTES: A IMPORTÂNCIA DO MULTILETRAMENTO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Wilson Castro Santos672

Alex de Castro da costa.....672

A FORÇA DA LITERATURA QUE (RE)CONSTRÓI EM “A SOCIEDADE LITERÁRIA E A TORTA DE CASCA DE BATATAS” E A REALIDADE LEITORA DO BRASIL

Vanessa Maciel Silva.....682

MICROTOPONÍMIA IMPERATRIZENSE: OS TOPÔNIMOS COMO FERRAMENTA LINGUÍSTICA DE RESGATE E PRESERVAÇÃO DA IDENTIDADE DE UM POVO

Luana Gonçalves da Silva.....699

Raquel de Oliveira Lima.....699

GÊNERO E ESTEREÓTIPOS: UM OLHAR SOBRE A MORTE E A MORTE DE QUINCAS BERRO DÁGUA

Belmina Pinherio Gomes Neta712

Joabe Sousa de Andrade712

VIA LÁCTEA: UMA INVESTIGAÇÃO GEOLINGUÍSTICA SOBRE A VARIÇÃO LEXICAL NAS CAPITAIS DO NORDESTE BRASILEIRO	
Thaynara Souza Ferreira.....	723
QUILOMBOS URBANOS LUDOVICENSES: UMA ABORDAGEM ETNOTERMINOLÓGICA DO BAIRRO DE FÁTIMA, SÃO LUÍS – MA	
Tatiana Nascimento Cunha.....	736
Georgiana Márcia Oliveira Santos	736
“BLACK MIRROR”: O ESPETÁCULO DE SER	
Fernanda Suelen Freitas da Silva.....	750
SEMÂNTICA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL EM AÇAILÂNDIA/MA NA DÉCADA DE 1990	
Daniela Silva Ribeiro.....	760
MARCAS DE SUBJETIVIDADE EM TEXTOS PRODUZIDOS EM CONTEXTOS MULTICULTURAIS: UMA ANÁLISE COMPARATIVA	
Raina Kathleem Apoliano da Silva	776
Mariana Aparecida de Oliveira Ribeiro	776
A FUNÇÃO JORNALÍSTICA POPULAR PRESENTE NO FOLHETO DE CORDEL A SECA DO CEARÁ, DE JOÃO SANT’ANNA DE MARIA	
Mikeias Cardoso dos Santos	788
Maria do Socorro Carvalho.....	788
MÉTODOS DE LETRAMENTO NAS AULAS DE PORTUGUÊS: O jornal impresso e seus gêneros textuais	
Francisca Cardoso da Silva	801
HOMOEROTISMO EM CALL ME BY YOUR NAME: DA LINGUAGEM VERBAL À CINEMATOGRAFICA	
Jonas Vinicius Albuquerque da Silva Santos	813
(IN) ACESSIBILIDADE COMUNICACIONAL AO USUÁRIO SURDO E COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA NA BIBLIOTECA CENTRAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO	
Isabel Cristina dos Santos Diniz.....	826
Raimunda de Jesus Araújo Ribeiro	826
A MARGINALIDADE E EXCLUSÃO NA OBRA CAPÃO PECADO	
Natália Marques Rocha.....	844
O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO CONTEXTO DO YOUTUBE	
Naysa Christine Serra Silva.....	856
Thelma Helena Costa Chahini	856
ENTRE PÁSSAROS E ARCO-ÍRIS, UMA BUSCA PELA LIBERDADE: AS MEMÓRIAS DE INFÂNCIA DE CAROLINA MARIA DE JESUS E MAYA	

ANGELOU	
Fernanda Silva e Sousa	866
OS DIFERENTES GÊNEROS TEXTUAIS NA SALA DE AULA: UMA ANÁLISE DA COMPETÊNCIA METAGENÉRICA NO ENSINO FUNDAMENTAL	
Eline Eduarda Samuel Barros	877
VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO MARANHÃO: UMA ANÁLISE GEOLINGUÍSTICA DA REALIZAÇÃO DOS FONEMAS /D/ E /T/NOS MUNICÍPIOS DE ARARI E SÃO LUÍS	
Francimone da Graça Barros Dutra	888
O SANTO INQUÉRITO: TEATRO, RESISTÊNCIA E LIBERDADE	
Aldecina Costa Sousa	903
VUMBORA PRA LIBERCITY: UMA ANÁLISE ETNOTERMINOLÓGICA DO QUILOBO URBANO LIBERDADE, EM SÃO LUÍS/MA	
Laryssa Francisca Moraes Porto	915
O FEMININO EM MEMORIAL DE MARIA MOURA DE RACHEL DE QUEIRÓZ	
Angela do Nascimento de Sousa	927
PERCEPÇÕES DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO SOBRE CULTURA E O ENSINO DE ASPECTOS CULTURAIS DE LÍNGUA ESPANHOLA: A BUSCA POR UMA FORMAÇÃO DOCENTE CRÍTICA E INTERCULTURAL	
Nivia Aniele Oliveira	942
GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE DE CONTOS PRODUZIDOS POR ALUNOS DO 1º ANO	
Wanessa Karolina Vieira Mendes	952
Jayne Silva de Sousa Borges	952
BRADOU: O LÉXICO ESPECIALIZADO DO CORPO DE BOMBEIROS MILITAR DO MARANHÃO	
José Claudio Bezerra Pereira	966
A BOMBA ESTOUROU: FRASEOLOGISMOS DE SÃO LUÍS DO MARANHÃO NOS DISCURSOS SEMIDIRIGIDOS E DISCURSOS LIVRES DO PROJETO ALIB	
Karla Karoline de Fátima Silva Pereira	976
CANTANDO A RESISTÊNCIA: UMA ANÁLISE DA ÓPERA DO MALANDRO, SOB A PERSPECTIVA DO TEATRO ÉPICO DE BERTOLT BRECHT	
Lya Rakel Elouf Queiroz	990
UM ESTUDO DOS GÊNEROS MULTIMODAIS NO LIVRO DIDÁTICO: POR QUE INSERIR OS TEXTOS MULTIMODAIS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA?	

Paulo da Silva Lima.....1005
Gildeane de Almeida Pereira1005

REFLEXÕES ACERCA DA REPRESENTAÇÃO DO SILENCIAMENTO INTELLECTUAL NO PERÍODO DO REGIME DITATORIAL BRASILEIRO IDENTIFICADO NO ROMANCE ZERO

Rita de Cássia Santos do Nascimento1019

O PROFESSOR LEITOR E A FORMAÇÃO DE LEITORES: UMA INVESTIGAÇÃO NA CIDADE DE CODÓ-MA

Sebastiana Francisca Reis Martins1030

NIKETCHE - UMA HISTÓRIA DE POLIGAMIA: EMPODERAMENTO E ALTERIDADE

Mêrivania Rocha Barreto1038

PESSOA QUE DEIXA SUAS CONTAS PENDURADAS: UM ESTUDO GEOLINGUÍSTICO SOBRE A VARIAÇÃO LEXICAL NAS CAPITAIS DO NORDESTE BRASILEIRO

Macielly Lima do Nascimento1046

A VIA CRUCIS FEMININA: UMA ANÁLISE DA CULTURA DO ESTUPRO NO CONTO A LÍNGUA DO "P", DE CLARICE LISPECTOR

Jayne Silva de Sousa Borges.....1059

Radiley Suelma Silva de Oliveira1059

HISTÓRIAS E MEMÓRIAS DO CASAL ALBERTO E FELÍCIA: UM CAFÉ, UMA PROSA E UMA PAUSA PARA OUVIR A NARRATIVA DE UM DOS MORADORES MAIS VELHOS ANTIGA VILA DE TIRIRICA

Nildete Martins Machado¹

RESUMO

Este trabalho é resultado de um estudo com a memória oral de um dos moradores mais velhos da Antiga Vila Tiririca, atual cidade de Itaguaçu da Bahia, localizada no Território de Identidade de Irecê, sertão da Bahia. Desse modo, o trabalho possibilitará a discussão de como a narrativa de cunho fundacional da antiga Vila de Tiririca, povoa o imaginário de um dos moradores mais velhos da atual cidade de Itaguaçu da Bahia e de que forma podem ser passadas para às gerações mais novas que ali residem, bem como a relevância dada a essas memórias pelo poder público municipal para a sua valorização. Tem como objetivo identificar o processo de fundação e povoamento da atual cidade de Itaguaçu da Bahia, a partir dos relatos orais de um dos seus moradores mais antigos, reconhecendo importância da memória oral para a manutenção e preservação da história local. Procurou-se discutir o processo de formação e povoamento da Antiga Vila, a partir de conceitos de narrativa, memória individual e coletiva, além de estabelecer o diálogo entre identidade e cultura oral.

Palavras-chave: Memória. Oralidade. Cultura Oral. Narrativa.

A memória é a mais épica de todas as faculdades. Somente uma memória abrangente permite à poesia épica apropriar-se do curso das coisas, por um lado, e resignificar-se por outro lado. (BENJAMIN, 1985, p 210).

INTRODUÇÃO

Passear pelas entranhas do Sertão baiano, entre suas memórias e histórias não foi uma tarefa fácil, no entanto, é uma tarefa prazerosa e ao mesmo tempo desafiadora, este lugar que é punido pelo sol mais causticante é o lugar das noites de céu mais bonito e

¹ Graduada em letras pela Universidade do Estado da Bahia, especialista em Estudos Linguísticos e Literários, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem -PPGEL – UNEB, Campus I-Salvador.

Orientadora: Maria do Socorro Carvalho – professora do Programa de Pós-Graduação em Linguagens - PPGEL – UNEB. Doutora em História Social pela Universidade de São Paulo/ USP (1999). Pós-doutorado pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS (2012). Estágio pós-doutoral na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro/ PUC-Rio (2015). Pesquisadora do cinema brasileiro, tem experiência nas áreas de Comunicação, Cultura e História, com ênfase em Meios Audiovisuais.

estrelado, é o lugar da terra rachada pela ausência de chuvas constantes, sim é também o lugar da religiosidade, da alegria, de sofrimento causado pelos grandes períodos de estiagem, de valentia, mas é sobretudo, o lugar da esperança, que se renova em cada bicho, árvore, sertanejo, e tudo que ali respira! Como se renovam as folhas de sua vegetação ao ouvir a sinfonia que mais fascina e encanta, o barulho da chuva no telhado em uma tarde de outubro, ao sentir o cheiro gostoso da terra molhada e ávida por ser semeada.

No pedaço de chão marcado pelas intempéries da natureza o homem sertanejo precisou se adaptar e criar estratégias de sobrevivências para ele e para os bichos, sem perder a esperança de que dias melhores virão. Mas nem todos se adequam a essa realidade e vão em busca de melhores condições de vida em outros lugares Brasil a fora.

Nesse cenário sertanejo, por volta do final do século XVIII inicia-se o processo de povoamento da antiga Vila Tiririca, ou Tiririca de Luizinho, atual cidade de Itaguaçu da Bahia, situada no território de identidade de Irecê, que pertenceu durante muito tempo ao município de Xique-Xique, foi emancipada no ano de 1989 e ganhou um novo nome, Itaguaçu da Bahia, topônimo indígena, Ita= Pedra Guaçu+ Grande. Segundo relatos orais dos moradores mais antigos o início do seu povoamento ocorre por volta do ano de 1725 do Século XVIII.

A escolha da temática deu-se pelo encantamento com a histórias ouvidas na infância, quando me deleitava com os causos e histórias contados pelos mais velhos sob o cenário mais propício que se possa estar, o céu estrelado e o luar do Sertão que iluminava as portas das casas onde a meninada se reunia de ouvidos sempre atentos para ouvir causos, histórias e depois brincar de roda. Essas experiências só eram possíveis em noite de lua nova, ou lua cheia, pois a energia ali era coisa inimaginável ainda, quando a lua estava minguante era impossível sair, pois a rua era tomada por uma escuridão horrível.

Livros de histórias infantis por ali eram coisas raras, contávamos apenas com a memória oral dos mais velhos que sempre se dispunham a contar e recontar as mesmas histórias e causos mal-assombrados a cada vez que nos reuníamos.

Apesar da repetição do repertório de causos e histórias a sensação e a emoção eram únicas a cada audição, de forma que ouvíamos sempre como se nunca tivéssemos escutado antes

Depois essas histórias pareciam não ter valor algum e foram deixadas de lado, o Filme *Narradores de Javé* reacendeu o desejo de estudar a oralidade assim como a obra do escritor Baiano Carlos Barbosa, *A dama do Velho Chico*, por trazer uma escrita permeada por uma linguagem oral, e por ambos proporcionarem uma identidade cultural.

Lembro-me vagamente que o meu avô materno contava a história de fundação da Vila de Tiririca que tinha como fundadores um português e uma índia, ele era amigo de Walter Britto, hoje uma dos moradores mais velhos da cidade o qual, segundo os relatos orais, o processo de povoamento ocorreu em meados do século dezoito, com a chegada do Português Alberto Pires Maciel, este já vinha da cidade de Jacobina, e, desbravando o Sertão, fixou morada nas terras denominadas Tiririca, pois as recebeu como pagamento de uma dívida. Já Índia Tapuia Felícia, residia em uma tribo indígena na localidade de Saco dos Bois, e tinha em média treze anos quando foi capturada pelos jagunços de um fazendeiro da região.

De acordo com Darcy Ribeiro: “Nessa confluência, que se dá sob a regência dos portugueses, matrizes raciais díspares, tradições culturais distintas, formações sociais defasadas se enfrentam e se fundem para dar lugar a um povo novo”. (p.19). O processo de junção das raças indígenas e portuguesa no sertão baiano não parece ter sido tão romântico, pois como apontam relatos orais, as índias eram capturadas pelos vaqueiros dos fazendeiros a força, com o auxílio de cachorros, ou seja, foi um processo de enfrentamento e violência.

O mito fundacional de Itaguaçu da Bahia se assemelha ao mito de fundação nacional, que teria origem com o casal formado pelo português Diogo Álvares Correia, (O Caramuru) e Paraguaçu, batizada depois na França como Catarina Álvares Paraguaçu, além do mito de fundação do Estado do Ceará narrado por José de Alencar, na obra *Iracema*, de 1865, o qual tem como protagonistas o português Martin e a índia Iracema. De acordo com Marilena Chauí: “Vivemos na presença difusa de uma narrativa da

origem. Essa narrativa, embora elaborada no período da conquista, não cessa de se repetir porque opera como nosso mito fundador.” (Chauí, 20000.p.9).

A narrativa mitológica de origem do povo brasileiro se repete continuamente, na tentativa de criação de uma identidade nacional e é disseminada através da literatura com o movimento indianista, que apresenta a junção das raças indígena e portuguesa como um processo pacífico.

A cultura brasileira, composta de uma multiplicidade de fatores, é consequência do processo histórico que a produziu. Uma fusão nos costumes ocasionou o hibridismo cultural devido às contribuições dos povos que vieram para cá na época da colonização, os portugueses, ou dos que para cá foram trazidos, os africanos, como também dos índios que já habitavam o Brasil na época da “invasão”, além de outros povos que deixaram marcas, influenciando vigorosamente na formação cultural brasileira, de tal forma que os costumes dos nativos, hoje em dia, são considerados retrógrados. Para RIBEIRO: “O Brasil emerge, assim, como um renovo mutante, remarcado de características próprias, mas atado genericamente à matriz portuguesa, cujas potencialidades insuspeitadas de ser e de crescer só aqui se realizariam plenamente.” (p.20, 1995).

Na antiga vila de Tiririca, o mito fundacional não poderia ser diferente, de acordo com os relatos orais, o início do seu povoamento ocorre no Século VXIII, por volta do ano de 1725, através da junção de duas raças, a indígena e a portuguesa.

Conforme a memória oral da região alguns dos filhos do casal ajudaram a povoar as cidades circunvizinhas como Uibaí, Central Presidente Dutra e São Gabriel.

Assim, este trabalho apresenta discussões acerca da memória oral de fundação da antiga Vila de Tiririca de Luizinho, atual cidade de Itaguaçu da Bahia. A escolha do tema deu-se pela necessidade de dar visibilidade à versão contada por um dos moradores mais antigos da cidade, seu Valter Brito, com 89 nos, além disso, o sujeito supracitado, tem as características de um dos narradores descritos por Walter Benjamin, ou seja, aquele homem agricultor, que apesar de nunca ter viajado para fora do país carrega a arte de contar e recontar histórias, que lhes foram transmitidas. Apesar da idade avançada, ainda está lúcido e tem uma memória invejável, vale ressaltar que alguns dos pesquisadores da região que se dedicaram ao estudo da genealogia das

famílias das cidades circunvizinhas recorrem aos seus relatos orais, por ser ele detentor do conhecimento da descendência de algumas famílias importantes na fundação e povoamento dessas outras cidades.

O estudo visa identificar o processo de fundação e povoamento da atual cidade de Itaguaçu da Bahia, a partir dos relatos orais de um dos seus moradores mais antigos, reconhecendo importância da memória oral para a manutenção e preservação da história local. A pesquisa será qualitativa, com cunho etnográfico, e para tanto serão realizadas entrevistas gravadas por áudio e vídeo, e será norteada pelos estudos teóricos que versam sobre oralidade, narrativa e memória. A abordagem sobre narrador contará com o apoio teórico de Walter Benjamin, com o texto: O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov, para falar sobre oralidade, será utilizada a obra Oralidade e cultura escrita de Walter Ong, e os estudos sobre memória serão norteados pelo texto de Le Goff, Ecléa Bosi, Memória dos velhos, além dos textos de Jeane Marie Gagnebin, Verdade e memória do passado e Memória História e testemunho.

O GUARDIÃO DA MEMÓRIA

Os anciãos têm papel imperativo nas culturas orais, são guardiões da cultura, especializam-se em conservar o que conhecem e são capazes de contar histórias de tempos mais antigos, tendo a função de transmitir aos descendentes suas experiências, podendo desse modo ajudá-los a compreender o mundo, de forma que:

Um verdadeiro teste para a hipótese psicossocial da memória encontra-se no estudo das lembranças das pessoas idosas. Nelas é possível verificar uma história social bem desenvolvida: elas já atravessaram um determinado tipo de sociedade, com características bem marcadas e conhecidas; elas já viveram quadros de referência familiar e cultural igualmente reconhecíveis: enfim, sua memória atual pode ser desenhada sobre um pano de fundo mais definido do que a memória de uma pessoa jovem, ou mesmo adulta. (BOSI, 1994, p. 60).

Quase esquecido em uma pequena cidade nas veredas do sertão, o Senhor Valter Ferreira de Brito é uma espécie de griot, um guardião de memórias e histórias, no entanto poucas pessoas estão dispostas a ouvi-lo. A atmosfera da casa onde reside por si só é carregada de memórias de um tempo distante, o chão com piso rústico, revestido de ladrilhos, os quadros envelhecidos pela fumaça do antigo candeeiro, as cadeiras de madeira de abrir e fechar com assento de couro, a mesa de madeira com os pés

esculpidos, a ausência da televisão e outros objetos da modernidade revelam a simplicidade e o ambiente propício para conversas demoradas no entardecer do Sertão.

O *griot* nas tradições orais, de muitos povos africanos, simboliza a tradição viva, ou seja, representa todos os narradores, contadores de histórias, contos e causos, sábios, avós, pais, mães e todos as demais pessoas que em muitas sociedades armazenam na memória as histórias de testemunho ou de tradições que ele conta, mantendo um forte vínculo homem/palavra nas sociedades orais.

O sujeito supracitado é uma das poucas testemunhas que conta e reconta a história de fundação da cidade, o termo testemunha aqui, refere-se ao conceito colocado por Jeanne Marie Gagnebin no artigo Memória História e Testemunho ele não viu os fatos com os próprios olhos, não é uma testemunha direta, no entanto é aquele que não foi embora, que conseguiu escutar as histórias que os mais velhos lhes transmitiram até o final. De acordo com as ideias de Gagnebin:

Nesse sentido, uma ampliação do conceito de testemunha se torna necessária; testemunha não seria somente aquele que viu com seus próprios olhos, o *bistor* de Heródoto, a testemunha direta. Testemunha também seria aquele que não vai embora, que consegue ouvir a narração insuportável do outro e que aceita que suas palavras levem adiante, como num revezamento, a história do outro: não por culpabilidade ou por compaixão, mas porque somente a transmissão simbólica, assumida apesar e por causa do sofrimento indizível, somente essa retomada reflexiva do passado pode nos ajudar a não repeti-lo infinitamente, mas a ousar esboçar outra história, a inventar o presente. (GAGNEBIN, 2006, p.57)

Segundo ele, sua habilidade de contar histórias e guardar as memórias foi passada de geração em geração, seu pai era um autodidata, além de ter sido um dos primeiros professores da Vila de Tiririca, também desenvolvia o ofício de escrivão do tabelionato de notas, pedreiro, carpinteiro e músico e nas horas vagas arrumava tempo para organizar peças teatrais. O pai estudou bem pouco, foi morar com o tio em Lençóis, na Chapada Diamantina, no auge do garimpo do carbonato e teve que retornar por conta do falecimento da mãe para cuidar dos irmãos menores.

[...] na época meu pai foi professor particular porque ele teve quatro meses de escola na escola do senhor João Valentin que tinha aqui, que era daqui mesmo e aí aprendeu as primeiras letras, as primeiras espécies de conta, foi tocando e levando a vida, ele era muito interessado, muito inteligente, mas condições não tinha, ficou aí, certo de que, nesta época tinha um tio por nome de Gustavo Martins que já tinha um recurso bom, foi embora para Lençóis, lá arrumou o dinheiro, porque o garimpo de Lençóis na época era a riqueza medonha, lá tinha embaixador, então eles eram um movimento medonho, era o garimpo do Carbonato, não era nem o diamante, era o carbonato, e o carbonato ficou produzindo uma conta medonha, de produção medonha e de muito valor, muito mesmo, certo de que, que ele ficou lá trabalhando na loja, já tava um pouco sabido, o veio botou uma loja e entregou a ele, ele

trabalhava na loja e lá tinha uma escola muito especial dos estudantes que eu não sei que classe era, como era e ele gostava tanto da escola, quando era à tarde ele fechava a loja e ia assistir a aula deles lá, o professor dando aula e ele ficava na janela, o professor disse: - O senhor tem vontade que sempre vem aqui assistir as aulas dos alunos? Ele disse:

- É ... tenho.

O professor disse:

- Porque não vem? Pede a seu tio pra vim pra escola, você se matricula aqui junto com os estudantes.

Ele disse:

- Ele numa deixa não!

Chegou lá ele disse:

- Não, ele não pode, ele não tem condições pra isso!

Certo de que, o professor disse:

- Nós vamos agora amanhã para uma classe escrever um ditado, o Senhor não quer participar não?

Ele disse:

- Moço que sou eu pra entrar nessa classe aí pra participar do ditado?

- Não tem nada não, o Senhor vem.

Marcou a hora, o tio disse:

- Joaquim o que é que tu vai fazer lá você é atrasado demais no meio de uma classe dessa?

Ele disse:

- Eu vou! Ele me chamou, pouco me importa! Escrever a torta e a direita é bom que vai aprendendo.

Chegou lá o professor marcou a hora, começou tratar do assunto, todo mundo pronto, lápis e caneta na mão tudo bem o professor começou a ditar e eles meteram a caneta, foi ditando...ditando...quando terminou, ele disse: -pronto! – Pronto! Vamos ler agora, vamos corrigir!

Mas o professor reparando disse:_

- É o seguinte, num tá tudo certo não, o que acontece é que este tabaréu lá do sertão, ele... aqui ele tem nota porque ele escreveu tudo certo sem um pequeno erro e vocês classificados alunos já tem diversos erros aqui.

Aquilo foi uma abaixa pros alunos e uma vergonha para o meu pai, porque quando ele imagina entrar no meio desses homens sem saber nada e ganhar deles, e eles ficaram com raiva dele e disse:

- Num tem nada não, o Senhor tirou uma nota como a gente.

Foi um elevô para ele, uma coisa grande ele ficou, o professor disse:

- O Senhor vai matricular aqui na escola esse ano que vem,

Era o ano de 1920, a mãe dele falece aqui, ele era o mais velho da turma, a velha falece e teve que retornar para cuidar dos irmãos mais velhos, o pai já era falecido. (Walter Brito, 2018)

Para cada ofício desenvolvido por seu pai, mais conhecido como Joaquim Professor, seu Valter guarda rastros, resquícios latentes da memória que vão se atualizando à medida que ele conta a história de cada objeto, à medida que as lembranças do passado emergem é como se ele voltasse ao tempo e ao espaço. Dentre os rastros do ofício de professor é possível encontrar o livro de registro das matrículas e frequência da primeira Escola Estadual, bem como um livro Primeiras Lições de Coisas, Manual de Ensino Elementar para uso dos pais e professores escrito por N.A. CALKINS, adaptado ao nosso idioma e países que o falam pelo conselheiro Rui Barbosa, editado pela Imprensa Nacional do Rio de Janeiro no ano de 1886. Segundo ele o livro era de segunda mão e foi adquirido por seu pai para auxiliá-lo tanto no ofício

de professor como na educação dos filhos, a relíquia é guardada em um baú com chaves longe da vista de curiosos, pois além do valor material e histórico há todo um valor sentimental, talvez algum desavisado o veja como algo totalmente sem valor.

Esses documentos desconhecidos por muitos constituem a história dos primeiros registros da educação formal da cidade, no entanto, estão guardados e correm o risco de ser perdidos, pois a sociedade que os fabricou poderia até exercer algum poder na época, já que ter acesso à leitura e à escrita naquela época não era para qualquer um. O reconhecimento destes documentos como monumento pela memória coletiva talvez não tenha se efetivado por falta de iniciativa do poder público local por não ter noção do que esses documentos representam para a memória e a história local os classifica como ninharias, como afirma LE-GOFF:

O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa. (LE-GOFF, 1924, p.470)

Por outro lado, nem o próprio guardião das memórias sabe o valor dos históricos dos documentos que tem sob a sua guarda, pois para que sejam considerados de valor. Em sua residência é possível encontrar ainda hoje rastros dos ofícios desenvolvidos pelo pai, como a coleção de manuais para ofício de escrivão do cartório, bem como recibos antigos de compra e venda e certidões de casamento, os rastros deixados pelo ofício de carpinteiro foram mesas, oratório, camas, suporte para termômetro – segundo ele o termômetro foi presente ganhado pelo pai de um dinamarquês há mais de cem anos e ainda hoje funciona- além do marca passo, espécie de mochila da época para carregar material escolar.

Encontra-se ainda sob sua guarda cartas trocadas pelo seu pai com os tios que residiam em Salvador, algumas delas, datadas de 1919, entre elas, chamam a atenção as que eram enviadas no período de luto, segundo o Senhor Walter, naquele período, exatamente na década de 1920 quando falecia algum ente de uma família todo o período que precedia o decreto do luto a comunicação era caracterizada com envelopes e folhas próprias para a escrita das cartas, ou seja, tanto as bordas do envelope quanto as do papel das cartas eram pretas como indicação do luto, segundo ele também a pessoa que

respondesse a carta deveria responder com o mesmo estilo de envelopes e papeis de carta durante o todo período que durasse o luto.

Entre as cartas, consta também um livreto manuscrito de um drama em um acto intitulado “O Caboclo de Sevilha” de autoria do Padre Jesuíta Luiz Gonzaga Cabral, com data de representação de 07 de abril de 1930, a medida que o texto do drama foi sendo lido seu Valter foi tomado por uma alegria e um entusiasmo como se estivesse representando naquele momento, reproduziu as suas falas e lembrava ainda da música que era cantada, o local onde a peça foi representada, descreveu com exatidão quem eram os outros personagens e o papel de cada um na peça.

De acordo com as ideias de Ong (1998), a memória é a capacidade de o ser humano reter e recordar o passado, sendo que a memória verbal é, compreensivelmente, um trunfo valorizado nas culturas orais, mas o modo como a memória verbal funciona através de formas artísticas na contemporaneidade é muito diferente daquele imaginado pelos indivíduos pertencentes à cultura escrita do passado.

O conhecimento exige um grande esforço e é valioso, e a sociedade tem em alta conta aqueles anciãos e anciãs que se especializaram em conservá-lo que conhecem e podem contar com as histórias dos tempos remotos. Pelo fato de armazenarem o conhecimento fora da mente, a escrita – e mais ainda a impressão tipográfica – deprecia a figura do sábio ancião, repetidor do passado, em favor de descobridores mais jovens de algo novo. (ONG, 1998, p. 52).

Segundo Bosi (1994), atribui-se à memória uma função decisiva no processo psicológico total, quando a recordação permite a relação do corpo presente com o passado e, ao mesmo tempo, interfere no processo atual das representações. Pela lembrança, o passado não só emerge das águas presentes, misturando-se às percepções imediatas, como também empurra, desloca estas últimas, ocupando o espaço todo da consciência. A memória aparece como força subjetiva, ao mesmo tempo profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora.

O casal fundador Alberto e Felícia

A cultura brasileira, composta de uma multiplicidade de fatores, é consequência do processo histórico que a produziu. Uma fusão nos costumes ocasionou o hibridismo cultural devido às contribuições dos povos que vieram para cá na época da colonização, os portugueses, ou dos que para cá foram trazidos, os africanos, como também dos

índios que já habitavam o Brasil na época da “invasão”, além de outros povos que deixaram marcas, influenciando vigorosamente na formação cultural brasileira, de tal forma que os costumes dos nativos, hoje em dia, são considerados retrógrados para RIBEIRO:

Todos nós, brasileiros, somos carne da carne daqueles pretos e índios supliciados. Todos nós brasileiros somos, por igual, a mão possessa que os supliciou. A doçura mais terna e a crueldade mais atroz aqui se conjugaram para fazer de nós a gente sentida e sofrida que somos e a gente insensível e brutal, que também somos. Descendentes de escravos e de senhores de escravos seremos sempre servos da malignidade destilada e instalada em nós, tanto pelo sentimento da dor intencionalmente produzida para doer mais, quanto pelo exercício da brutalidade sobre homens, sobre mulheres, sobre crianças convertidas em pasto de nossa fúria. (1995, p.120).

Sabe-se que os portugueses, os africanos e os indígenas foram os povos que mais contribuíram e deixaram marcas profundas na cultura nacional, nesse processo, a partir da junção das raças começa o surgimento de muitas vilarejos que tem seus mitos de fundação baseados em uniões de portugueses e índios, índios e negros, Portugueses e negros, como é o caso da antiga vila que será descrita a seguir

A antiga Vila Tiririca, ou Tiririca de Luizinho, situada no território de identidade de Irecê, pertenceu durante muito tempo ao município de Xique-Xique, no ano de 1989 foi emancipado e ganhou um novo nome, Itaguaçu topônimo indígena, Ita= Pedra Guaçu+ Grande, porém, segundo relatos orais dos moradores mais antigos o início do seu povoamento ocorre no Século XVIII, por volta do ano de 1725, através da junção de duas raças, a indígena e a portuguesa.

O município tem uma história rica, porém ainda pouco conhecida pelos próprios moradores que ali residem, o que impede que estes valorizem e divulguem suas histórias e memórias as novas gerações.

De acordo com os relatos orais de um dos seus moradores mais antigos, os primeiros moradores foram o casal formado pelo português Alberto Pires de Carvalho e a Índia Tapuia Felícia como é possível observar no relato que segue:

Na época, ah... tá... não tenho memória mais não, não sei não, na época, no final da história, tinha o Senhor Ernesto, Ernesto... Augusto da Rocha Medrado Castelo Branco e ele era dono dessas fazendas aqui tudo, e ele era herdeiro do conde da ponte. sabe... Então era dono dessas fazendas... e o Ernesto muito vivo, coronel de varanda daqueles tempos, o Alberto chegou e não deixava de trazer algum dinheiro e pretendeu morar na terra que chamava Tiririca ... Tiririca de Xique-Xique, na época Xique-Xique era menos vida porque era mais baixo do que aqui hoje que Xique-Xique passou a ser cidade em 1928, aqui veio passar a ser cidade há 22 anos na gestão de Ney e assim por diante... então ele ficando por ai no final o Ernesto entendeu

de tomar um dinheiro a ele emprestado, ele tinha dinheiro, ele emprestou o dinheiro ao coronel Ernesto, quando resolveu receber, o Coronel Ernesto muito vivo, muito gaiato, tinha mais não queria soltar dinheiro, mas era dono de muitas fazendas, muitas propriedades, disse:

-Eu tenho fazenda, tenho propriedades, se você quiser receber a propriedade a dívida em propriedade.

Ele disse:

-Eu quero receber.

Ele tinha essas fazendas como vem aqui em Tiririca, tinha a Fazenda Conceição no Mirorós, tinha as Pedras, lá em baixo no Rio São Francisco, fazenda Carnaúba, era a região toda, de Jacobina pra cá tudo era dele. Certo de que, porque esse Coronel Ernesto tinha cinquenta légua de terras doadas pelo Conde da Ponte, então ele recebeu essa conta e ficou aí essa propriedade, recebeu aqui, que disse que aqui era muito bom o olho d'água era um vertente de água muito famosa, ele muito preguiçoso, e disseram a ele que aqui tinha muita caça e tudo, ficou... Com uma data, viajando para Xique-Xique encontrou com um índia lá, um índia que foi pegada a dente de cachorro lá no Assuruá, Gameleira do Assuruá, naquela região, os vaqueiro do... do... do Machado da Silva, é foram no campo e pegou essa índia lá, tava os índio tirando coco de buriti lá em cima daquela serra e quando eles viram meteram os pés e as índias correram, oh como era...eram bruto demais, ficou essa mocinha de doze a quatorze anos, eles pegaram, pegaram e ela se mordendo, mordendo neles, bruta...bruta...bruta, levaram lá pra fazenda e chegou lá entregou a dona Josefa que era a mulher do Machado, ai eles foram zelar esta índia como um brinco, ainda assim eles pegaram assim e disseram vamos zelar e vamos domesticar e batizar porquê... certo de que, sei que ficou com ela ai, acho que ainda botaram na escola, ela ainda aprendeu ler, a índia era inteligente. Quando o Alberto chegou lá que viu, se embelezou e pediu ela em casamento ao Machado da Silva, ela achou que tava bom quis... quis também, então foram casar na Ilha do Miradouro que lá no Xique-Xique neste tempo não tinha nada, era um porto de pescaria ah...ah... como é que diz, o povoado era na Ilha do Miradouro no outro lado do Rio, eles foram casar e lá mesmo batizou ela com o nome de Felícia... Fe-lí-cia, ficou... Ficou de Xique-Xique pra aqui, de Xique-Xique pra aqui, nessas época ela era muito interesseira, se interessava de trabalhar e ganhar dinheiro e ele muito preguiçoso, então era, comprava animal naquele tempo, olha, nem burro não tinha era cavalo, botava as cargas nos animais e tocava no mundo fazendo compras e vendas, comprava o peixe no Xique-Xique, carregava os animais, tocava até Jacobina, ela andava tudo, trazia outras mercadorias como café e outros produtos que aqui não tinha, para vender ai na margem do rio São Francisco, nessa região, assim ficou, Nessas viagens de lá pra cá foi indo morreu na estrada... morreu de bexiga, aquela doença variola.. já ouviu falar?... (Walter Brito, 2018)

Itaguaçu não é apenas uma das primeiras povoações da região de Irecê, como também é considerada aquela que deu origem a outras pequenas cidades do território de Irecê, dentre elas, Uibaí, antiga Canabrava do Gonçalo, Central e Presidente Dutra, como é possível notar no relato a seguir:

Tiveram vinte e quatro filhos... vinte e quatro... tiveram alguns partos de dois, sabe... e ai criaram como uma onça, naquele tempo não tinha médico, não tinha nada, e criou tudo, certo de que, foi dispersando um pro canto, outro para outro, por Xique-Xique, por aqui, por Carnaúba, Uibaí, Uibaí tinha um quantidade de gente daqui, e ai morreu, foram deixar os trem que ela deixou lá os animais essa coisas, carregado que já vinha de lá pra cá, aquilo foi um sentimento muito grande, no fim da história, não sei se ele foi morrer no Xique-Xique ou na Barra ... ficou, mas nessa época os filhos dele já tava tudo criados, vinte e quatro filhos, dispersaram, foram uns pra um canto outros pra outro e foram por aqui mesmo morou um bocado, lá no Uibaí, Jacobina, Jacobina, Uibaí, Central, é Xique-Xique, a fazenda Pedra,

Carnaúba, ficou assim, ficou esse povo todo, eu até cito o nome dum bocado deles: o mais velho que era até meu bisavó, Xavier, é Francisco Xavier da Mata Pires, é... e tinha o Pedro Pires de Carvalho, este tinha o senzala de negros, ali, não sei onde os escravos, e tinha era muito, tinha uma por nome Augusta, outra por nome Deodata, tinha outa Ana, Aninha Pé de Couro, que esta mulher tinha um filho ai ne Xique-Xique, eles mataram o filho dela, ele bebia, desastrava e tal, naquele tempo só tinha gente e ela o que fez? Pedia proteção a um, pedia proteção a outro, não teve justiça, ela disse:

-Vou a Salvador pedir justiça ao Rei.

O rei era Dom Pedro II naquela época. Aninha Pé de Couro porque ela andava muito? De pé...e foi bater lá, gastou um mês pra lá outro mês pra cá ne pediu proteção ao Rei, o Rei não deu assunto, ela veio embora, ficou por isso mesmo, que tal? De onde já vem a justiça? E certo de que ficou ai, ai não teve proteção dispersaram tudo, foi embora. (Walter Brito, 2018)

O apagamento da memória de fundação do lugar é visível, de forma que nem no site da prefeitura municipal é possível encontrar referência aos nomes dos seus fundadores, no link denominado “Histórico Municipal” só é feita referência ao seu antigo nome, bem como os decretos que elevaram a Vila à distrito e depois à cidade, bem como significado do topônimo Indígena. Também não existe na cidade nenhuma rua, obra ou monumento dedicados aos seus primeiros fundadores.

Assim, fica evidente, a supremacia da cultura erudita sobre a popular, consequência das relações de poder que privilegiam a escrita, considerando-a imprescindível, e discriminam a oralidade, por constituir-se um recurso bastante remoto. De tal modo, é imperioso aceitar os novos costumes, sem desvalorizar os antigos, já que os conhecimentos transmitidos pelos anciãos por meio da oralidade, ainda que está para a sociedade contemporânea seja considerada retrógrada, têm muito a ensinar e é relevante para o homem contemporâneo, uma vez que este apesar de estar, cada dia mais, cercado por instrumentos que ocupam e tomam seu tempo, tem se tornado angustiado, perdendo, assim, sua capacidade de sonhar.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O narrador conta os fatos sob sua ótica, inventando e reinventando histórias carregadas de cultura e tradição, tornando-se sujeito do discurso ao colocar-se como alguém que testemunhou de alguma forma os fatos.

Pode-se perceber a memória é vista como elemento banal pela sociedade atual que desvaloriza a oralidade e, conseqüentemente, a memória oral construída a partir de narrativas orais. Assim, o Senhor Walter é um sujeito emblemático para a transmissão da cultura oral local através das suas memórias, pois além de ser um guardião do

patrimônio imaterial também resguarda um patrimônio material que contribui para a história local.

Nesta perspectiva, a discussão em questão, possibilita um olhar para a formação identitária do lugar, a partir da junção de dois grupos étnicos, um deles, o indígena considerado insignificantes para a sociedade, mas que na realidade constitui o hall das matrizes que contribuíram expressivamente tanto para a formação histórica quanto para o processo de formação das identidades.

Nenhuma cultura deve ser vista como superior, pois cada uma, com suas diferenças, corrobora para o enriquecimento cultural da outra. Todas juntas formam uma grande colcha de retalhos diversificados aludindo aos costumes, crenças, lendas, mitos e história escrita ou oral, que constroem o imaginário coletivo nacional.

Referências

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política**: O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: Lembranças dos velhos. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Lembrar Escrever Esquecer**: Verdade e memória do passado — São Paulo: Ed. 34, 2006.

_____. **Lembrar Escrever Esquecer**: Memória, história, testemunho— São Paulo: Ed. 34, 2006.

LE GOFF, Jacques, 1924 **História e memória** / Jacques Le Goff; tradução Bernardo Leitão ... [et al.] Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990. (Coleção Repertórios).

ONG, Walter J. **Oralidade e cultura escrita**: a tecnologização da palavra. Trad. Enid Abreu Dobranszky. Campinas SP: Papyrus, 1998.

RIBEIRO. Darcy, **O Povo Brasileiro**: A formação e o sentido do Brasil. São Paulo. Segunda edição. Companhia das Letras – 1995.

Site:

Disponível em: <http://www.itaguacudabahia.ba.gov.br/>, acesso em 09/07/2018

O DESAFIO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA PERSPECTIVA SOCIOINTERACIONISTA A PARTIR DA REFLEXÃO DOS OBJETIVOS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL FUNDAMENTADO NA BNCC

Antonio Valbert Alves Silva

Resumo: Este trabalho parte do estudo sobre o ensino de língua portuguesa na perspectiva sociointeracionista a partir da reflexão dos objetivos para o ensino fundamental com base na BNCC, que de acordo com Geraldi (1997), é muito mais importante estudar as relações que se constituem entre os sujeitos no momento em que falam do que simplesmente estabelecer classificação e denominações. Nessa perspectiva, o presente estudo, situa-se no quadro teórico dos estudos que fundamentam as diferentes perspectivas de ensino de língua portuguesa, destacando a sociointeracionista, com base em Bronckart (1999), na noção de gêneros do discurso de Bakhtin (1999) e, nas concepções do ensino de língua portuguesa de Geraldi (1997) e Soares (1998), dentre outros. Tem-se como objetivo refletir sobre questões relacionadas ao ensino de língua portuguesa no ensino fundamental com base nos postulados e recomendações da BNCC. Será utilizada uma abordagem metodológica qualitativa, numa perspectiva etnográfica, através de observações em sala de aula e de aplicação de questionários previamente elaborados para seis professores do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, da rede pública municipal. Na análise será considerado o ensino de língua na perspectiva sociointeracionista, destacando a importância dos objetivos da BNCC para consolidar esse ensino. Pretende-se também, a partir dos dados tomados pelo questionários aplicados aos professores, entender o novo caminho proposto pela BNCC e como se estabelece um diálogo com as concepções de ensino de linguagem. Para direcionar as análises serão usadas as categorias dos objetivos da língua portuguesa para o ensino fundamental do 6º ao 9º ano, com base na BNCC, o sociointeracionismo de Bronckart (1999), e os diálogos entre a BNCC e os princípios de letramento conforme Barton e Hamilton (1998). Por meio deste estudo, espera-se contribuir para que sejam superados os desafios postos pelo ensino de língua materna numa perspectiva que usa a linguagem como expressão do pensamento (associada aos estudos da gramática tradicional), para uma concepção de ensino que prima pela linguagem como forma de interação (associada às teorias da enunciação).

Palavras-chave: BNCC, ensino, língua portuguesa, sociointeracionismo.

INTRODUÇÃO

Atuando como professor orientador de Estágio Curricular Supervisionado no curso de Letras Licenciatura da Universidade Estadual do Maranhão – Campus Bacabal, desde o ano de 1999, tenho tido oportunidade de examinar as práticas dos alunos estagiários em diferentes contextos e nas modalidades do ensino fundamental e médio, ao longo desses anos. A partir desse exame e reflexões sobre as concepções de

linguagem adotadas no ensino de língua portuguesa, doravante chamada de LP, pelos futuros professores na formação iniciada, ainda se manifesta uma tendência em priorizar a concepção de linguagem como expressão do pensamento (aquela associada aos estudos da gramática tradicional).

A mesma tendência tem se constatado, em boa medida, nos professores das diferentes escolas públicas de educação básica na cidade de Bacabal-MA, os quais têm se constituído parceiros na realização do estágio curricular em suas respectivas salas de aulas, verdadeiro espaço de práticas pedagógicas.

É por esse viés de ensino de língua citado acima, que as aulas de leitura se reduzem ao simples processo de decodificação do texto, seguida de aplicação de questionários com perguntas fechadas, sem criatividade e sem liberdade para o aluno construir sentidos e expressar-se de forma crítica para desenvolver seu senso crítico, bem como para desenvolver plenamente a leitura com inferência e interpretação. Quando o ensino de língua trata de aspectos gramaticais, prevalece a vertente normativa em sua perspectiva prescritiva, impondo-se um conjunto de regras a ser seguido, em atividades que ressalte, nomeie e reconheça as estruturas, e que busca homogeneizar a língua materna, cristalizando a cultura do certo e do errado.

Sabendo que a perspectiva do ensino de LP no Brasil ainda se volta para a exploração da gramática normativa pelo viés prescritivo, a despeito de tantas mudanças ocorridas no campo social, político, educacional e epistemológico, faz-se necessário que se empreenda esforços para inserir novas perspectivas para esse ensino. Sendo assim, é urgente considerar a visão de linguagem defendida por Geraldi, pois segundo ele, a linguagem como interação levaria o professor a ultrapassar o ensino do código/da estrutura para contemplar os contextos em que ocorrem os usos da língua. Afirma o autor:

estudar a língua é, então, detectar os compromissos que se criam por meio da fala e as condições que devem ser preenchidas por um falante para falar de certa forma em determinada situação concreta de interação.

No ensino de língua, nessa perspectiva, é muito mais importante estudar as relações que se constituem entre os sujeitos no momento em que falam do que simplesmente estabelecer classificação e denominações. (GERALDI, 1997, p.42)

Posto as considerações iniciais, perguntamos: por que, a despeito de tantas teorias que subsidiam o ensino de LP, e as transformações ocorridas a partir dos PCNs e outros documentos que apontam este ensino na perspectiva da linguagem como forma de interação, o modelo prevalecente e hegemônico continua sendo o que adota a concepção de linguagem como expressão do pensamento? E por que, mesmo se conhecendo as diversas práticas, não acontece transformação das aulas de português? Como a Base Nacional Comum Curricular aborda questões do ensino de LP? E como propõe contribuir para que ocorram as transformações necessárias a partir das reflexões dos objetivos para o ensino de LP na educação básica?

Com o objetivo de refletir sobre essas questões levantadas acima e apontar caminhos, não como normas, mas como referências fundamentadas na BNCC, o texto está dividido em três partes: na primeira, apresentaremos o referencial teórico em que se baseia o estudo, situando-o no quadro teórico dos estudos que fundamentam as diferentes perspectivas de ensino de LP, destacando a sociointeracionista, contemplada nos postulados da BNCC; na segunda, descreveremos a metodologia usada para desenvolver a pesquisa; e por fim, apresentaremos e discutiremos os resultados de nosso estudo.

1. O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E SUA RELAÇÃO COM OS OBJETIVOS DA BNCC

Várias discussões têm se realizadas por pesquisadores, professores e a sociedade organizada na tentativa de aprofundar os conhecimentos no campo do ensino de LP com o objetivo de transpor as dificuldades e compreender os desafios por todos aqueles que se envolvem em compreender e aplicar as novas concepções para o ensino de linguagem. Os autores (GERALDI, 1997; SOARES, 1998) mostram que as concepções de linguagem são basicamente três:

- Linguagem como expressão do pensamento (associada aos estudos da gramática tradicional);
- Linguagem como instrumento de comunicação (associada ao estruturalismo e à gramática tradicional);

- Linguagem como forma de interação (associada às teorias da enunciação).

Soares (1988) propõe um esquema de ensino de língua portuguesa retratando as concepções elencadas em diferentes momentos da história brasileira, desde a colônia até o final do século XX. O esquema de Soares (1988) serve de parâmetro para que o ensino de LP no momento atual seja ressignificado na perspectiva sociointeracionista.

Quadro 1

Concepção de linguagem	Momento histórico	Organização sociopolítica	Objeto e objetivo de ensino	Perfil de aluno	Perfil de aluno
Linguagem com sistema	1500-1800	Brasil Colônia, Império e República	Estudos de gramática, retórica e poética visando ao (re) conhecimento da língua de prestígio	Oriundo da elite social, cultural e econômica	Gramáticas normativas e antologias de textos
Linguagem como instrumento de comunicação	1900 – primeira metade até os anos 1960	República e Ditadura Militar	Estudos de textos pragmáticos para formação de mão de obra para a indústria emergente	Oriundo das massas, que passaram a ter acesso à escola	Gramática e antologias integradas e primeiros livros didáticos

Linguagem como forma de interação.	1900 – segunda metade, especialmente as duas últimas décadas.	Abertura política – redemocratização.	Estudo do texto associado às condições de sua produção / utilização.	Visto como aquele que constrói suas habilidades e seus conhecimentos de língua em interação com os outros e com a própria língua.	Gêneros textuais diversos, de diferentes fontes.
------------------------------------	---	---------------------------------------	--	---	--

Fonte: Soares (1998).

Fundamentado na terceira concepção, a linguagem como forma de interação, Geraldi (1984) propunha que o ensino de língua portuguesa fosse estruturado em torno de três práticas articuladas de linguagem: leitura, produção de textos e análise linguística. Nessa perspectiva, este trabalho se fundamenta nos pressupostos teóricos do PCNs de LP (1998), os quais apresentam princípios organizadores dos conteúdos e critérios para a sequenciação destes conteúdos, além de organização didáticas especiais.

Pretende-se explorar conceitos fundantes sobre a concepção de linguagem como interação, num aporte que vem de Vygotsky (1986[1989]), Volochinov e Bakhtin (1929[1979]), passando pelo Interacionismo Sociodiscursivo de Bronckart e pelo viés da noção de gênero com destaque para (Volochinov, Bakhtin e Bronckart). Nessa concepção de ensino de língua nos baseamos também nos trabalhos de Geraldi e Rojo (2013) para discutir sobre a importância do letramento como prática social e no eixo da organização desse ensino em Schneuwly e Dolz (2004), associado aos objetivos propostos pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC.

O ensino de LP precisa fazer sentido para o aluno para que haja aprendizagem, isso se dá como resultado da interação dialética de um indivíduo com outro num determinado grupo social, nesse sentido, Vygotsky reflete a importância da dimensão social no processo de desenvolvimento do ser humano. Segundo o autor, essa interação

se dá desde o nascimento, entre o homem e o meio social e cultural em que se insere. Ou seja, o homem transforma e é transformado nas relações que se estabelecem nas interações, bem como através dos bens sociais e culturais produzidos nessas interações.

Nas duas últimas décadas do século XX e início do século XXI, o ensino de língua portuguesa tem passado por diversas transformações em consonância com as mudanças que acontecem na sociedade. Novas formas de agir e de interagir do homem têm contribuído para profundas mudanças na vida das pessoas em seus mais diferentes aspectos. Nesse contexto, surgem novas perspectivas de ensino, sobretudo o ensino LP que se pauta no sociointeracionismo. Nessa nova concepção de ensino, os professores se veem num desafio sem precedentes. Estudos têm avançado no Brasil na busca de reflexões sobre os letramentos múltiplos que podem proporcionar a formação de leitores críticos. Essa perspectiva, contribui para a transformação do ensino, e referencia os professores para esse novo olhar e novas atitudes frente aos desafios do ensino.

As mudanças que tem ocorrido nos mais diversos campos de atuação do ser humano, sobretudo no campo da linguagem, encontra eco na concepção defendida por Bakhtin (1997), o qual afirma que a linguagem somente pode ser analisada como uma produção concreta dos atos da fala, atos estes produzidos por indivíduos historicamente idealizados em que o fator ideológico e o fator expressivo não se contrapõem como instâncias antagônicas, mas como dimensões que interagem constantemente na produção do fenômeno integral semiótico.

A linguagem e sua relação com os gêneros textuais/discursivos podem ser vistas sob dois aspectos: como conhecimento e como instrumento social. Sendo assim, fala e escrita, como forma de manifestação da linguagem, ocorrem em ambientes sociais distintos e suas manifestações se diferem quanto às suas estruturas e funções. Posto as suas diferentes manifestações, a necessidade de delimitá-la e nomeá-la traduz-se de acordo com Bronckart (1999), na noção de gêneros do discurso de Bakhtin (1999).

Nas últimas décadas, educadores, pesquisadores têm se empenhado para desenvolver o ensino de LP de forma contextualizada, livre das amarras da perspectiva prescritiva, fazendo a inserção dos letramentos múltiplos. O que podemos observar é que os programas de ensino deveriam estar voltados para o levantamento de alguns tópicos importantes para serem trabalhados de acordo com o que falta ser atingido pelos

alunos. Portanto, a faceta da leitura e da escrita precisam ser sistematizadas e compreendidas como processos cognitivo, histórico, cultural e social a serem desenvolvidas em torno de possibilidades e alternativas voltadas para a reflexão crítica, capaz de levar os alunos a ter participação ativa nas diferentes situações de aprendizagem por meio da ação e interação.

Geraldi (2012) compartilhando a concepção da linguística da enunciação explica que “estudar a língua é, então, tentar detectar os compromissos que se criam por meio da fala e as condições que devem ser preenchidas por um falante para falar de certa forma em determinada situação concreta de interação” (GERALDI, 2002, p. 42). Desse modo, o professor deve oportunizar ao aluno o domínio do dialeto padrão sem, contudo, depreciar a sua forma de falar e de sua família. Geraldi (2012) considera um equívoco, no entanto, o ensino de LP voltado para a metalinguagem de análise da variedade padrão da língua.

Outro aspecto que precisamos considerar é a importância do procedimento “sequência didática”, sugerido por Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004) com o objetivo de favorecer a criação de textos precisos, atividades ou exercícios múltiplos e variados, através de uma sequência didática organizada de forma sistemática, a partir de um gênero textual oral ou escrito.

Para esse trabalho, faz-se necessário considerar os objetivos para o ensino de LP na educação básica segundo a BNCC, com destaque para os objetivos propostos para o ensino fundamental de 6º ao 9º ano. A BNCC (2016, p 87) apresenta os fundamentos do componente e referencia que o “ensino de LP deve proporcionar aos estudantes experiências que ampliem suas ações de linguagem, contribuindo para o desenvolvimento do letramento”.

Na tentativa de jogar luz e permitir reflexões sobre os desafios desse ensino na educação básica, vamos, na sequência, descrever a metodologia utilizada para desenvolver o presente estudo.

2. METODOLOGIA

Para responder às perguntas de nossa pesquisa, foram aplicados questionários a seis professoras de LP do 6º ao 9º anos de três escolas diferentes na cidade de Bacabal, estado do Maranhão. As professoras pesquisadas, 03 trabalham na Unidade Ensino fundamental José Ribamar Maranhão, 02 na Unidade de ensino fundamental Juarez Almeida e 01 na Unidade Integrada Frei Solano.

Escolhemos três escolas diferentes porque queríamos conhecer os diferentes perfis dos seus professores, bem como suas impressões sobre o ensino de LP, a partir do questionamento acerca de qual concepção é mais adotada no ensino de LP.

Como professor orientador de Estágio Curricular Supervisionado e estudante de doutorado em Linguística Aplicada da UNISINOS, imaginei que as referidas professoras pesquisadas teriam alguns conflitos para responder visando à perspectiva interacionista do ensino de língua.

Das seis professoras pesquisadas, 04 estão em atividades com o ensino de língua de 03 a seis anos, 01 tem apenas 08 meses de atividade e outra está com de 17 anos que leciona a disciplina. Todas possuem graduação em Letras e apenas 01 possui especialização em educação especial e inclusiva. Destaca-se ainda que as três escolas onde as professoras atuam pertencem à rede municipal de educação.

Os questionários aplicados às professoras pesquisadas foram estruturados com 13 perguntas abertas, com foco na temática do presente trabalho, visando à categorização das análises dos resultados através da seguinte configuração:

- a) Identificar o nível de formação das professoras pesquisadas e o tempo em que estão atuando no ensino de língua portuguesa no ensino fundamental;
- b) Constatar qual a principal concepção de ensino de língua portuguesa é adotada pelas professoras pesquisadas, e quais os principais materiais usados por elas;
- c) Perceber qual o nível de conhecimento sobre letramento, gêneros textuais/discursivos que as professoras possuem e como utilizam esses conhecimentos em suas práticas sociais;
- d) Identificar o nível de conhecimento das professoras sobre a Base Nacional Comum Curricular e, finalmente constatar quais são os principais desafios do ensino de LP para as professoras pesquisadas.

A aplicação do questionário tem como objetivo levantar considerações indispensáveis para se analisar as perguntas da pesquisa feitas no início deste trabalho, para demonstrar o conteúdo das respostas, não se utilizou nenhuma convenção, deu-se ênfase à integridade das respostas, pois expressam a percepção e a compreensão da temática levantada, cujo alvo é mostrar que os objetivos contemplados na BNCC para o ensino de LP no ensino fundamental podem contribuir para uma nova perspectiva de ensino.

Na sequência, apresentamos os resultados e as análises extraídas e fundamentadas nos conteúdos das respostas dadas pelas professoras pesquisadas.

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO

A Base Nacional Comum Curricular é um documento que foi construído a partir de um amplo debate posto na sociedade pelos entes responsáveis pela promoção da Educação Básica no Brasil. Sua construção é uma exigência colocada para o sistema educacional brasileiro pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996, 2013), pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (Brasil, 2009) e pelo Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), e deve se constituir como um avanço na construção da qualidade de educação.

A BNCC ora se apresenta como um documento de caráter normativo, ora como referência, ao se assumir o primeiro caráter, espera-se que ela seja balizadora do direito dos estudantes da educação básica, numa perspectiva inclusiva, de aprender e se desenvolver, e a partir do segundo caráter, se constitua referência para que as escolas e os sistemas de ensino elaborem seus currículos, constituindo-se instrumentos de gestão pedagógica das redes. Nessa perspectiva, deve estar articulada a um conjunto de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, que permitam a efetivação de princípios, metas e objetivos em torno dos quais se organiza.

Dentre o conjunto de áreas do conhecimento abordado pela BNCC, faz, neste trabalho, referência à área da linguagem, que segundo suas práticas, os sujeitos interagem no mundo, constroem significados individuais e coletivos. As práticas de linguagem são essenciais para a vida do ser humano, pois a partir delas, se constroem

referências e entendimentos comuns para a vida em sociedade e abrem possibilidades de expandir o mundo em que vive, ampliando os modos de atuação e de se relacionar.

No conjunto da área de linguagens, estamos nos referindo à LP, que na concepção da BNCC deve proporcionar aos estudantes da educação básica experiências que culminem com o desenvolvimento do letramento, e suas competências para ler, escrever, ouvir e falar em diferentes instâncias. A partir desse letramento, os estudantes sejam capazes de produzir textos usando as diferentes linguagens, adequado aos diversos contextos e situações, apropriando-se dos conhecimentos linguísticos bastantes relevantes para a vida em sociedade.

De acordo com a BNCC, a LP deve proporcionar aos estudantes o desenvolvimento da leitura através do contato com os diversos gêneros textuais, e desenvolver a escrita, a fala e a escuta por meio das atividades que estabeleça a relação entre fala e escrita. Nesse contexto do ensino de LP deve se reconhecer a importância da literatura, que se apresenta como um campo de atuação composto por gêneros narrativos e poéticos que circulam socialmente.

A presente pesquisa foi realizada com seis professores que atuam no ensino fundamental II (6º ao 9º ano), sendo assim, justifica-se elencar a seguir os objetivos do ensino de língua portuguesa conforme a Base Nacional Comum Curricular e como esses professores articulam esses objetivos em suas práticas educacionais.

São objetivos gerais do componente LP na Educação Básica, segundo a BNCC:

- Dominar, progressivamente, a norma padrão, sendo capaz de produzir análises sobre o funcionamento da LP, com atenção para algumas especificidades do português usado no Brasil e reconhecendo o papel da norma culta para o uso da língua oral e escrita.
- Planejar e realizar intervenções orais em situações públicas e analisar práticas envolvendo gêneros orais (conversa, discussão, debate, entrevista, debate regrado, exposição oral), assim como desenvolver escuta atenta e crítica em situações variadas.
- Planejar, produzir, reescrever, revisar, editar e avaliar textos variados, considerando o contexto de produção e circulação (finalidades, gêneros,

destinatários, espaços de circulação, suportes) e os aspectos discursivos, composicionais e linguísticos.

- Desenvolver estratégias e habilidades de leitura - antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos, elaborar inferências, localizar informações, estabelecer relações de intertextualidade e interdiscursividade, apreender sentidos gerais do texto, identificar assuntos / temas tratados nos textos, estabelecer relações lógicas entre partes do texto – que permitam ler, com compreensão, textos de gêneros variados, sobretudo gêneros literários.
- Ler e apreciar textos literários de diferentes culturas e povos, valorizando desde os autores da nossa tradição literária àqueles da cultura popular, bem como a literatura afro-brasileira, africana e obras de autores indígenas.
- Compreender que a variação linguística é um fenômeno que constitui a linguagem, reconhecendo as relações de poder e as formas de dominação e preconceito que se fazem na e pela linguagem e refletindo sobre as relações entre fala e escrita em diferentes gêneros, assim como reconhecer e utilizar estratégias de marcação do nível de formalidade dos textos em suas produções.
- Apropriar-se, progressivamente, de um vocabulário que permita ler/escutar e produzir textos orais e escritos, identificando e utilizando palavras novas, bem como seus sinônimos; consultando obras de referência para compreender o significado de palavra desconhecida, analisando a diferença de sentido entre palavras e refletindo sobre as escolhas feitas pelo autor para atender a uma finalidade de texto.

Nos anos finais do ensino fundamental, a BNCC instituiu quatro eixos de formação, a saber: letramento e capacidade de aprender, leitura do mundo natural e social, ética e pensamento crítico e solidariedade e sociabilidade. Nestes eixos estão agrupados os objetivos para o ensino de LP. Dos objetivos a seguir, somente o primeiro está agrupado nos quatro eixos, o que certamente nos faz refletir e discutir por que os outros objetivos não foram agrupados segundo o modelo do primeiro. Como se verifica em dois exemplos a seguir:

- Usar com autonomia diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas), valorizando-as como possibilidades de autoria na vida pessoal e coletiva (presente nos quatro eixos);
- Conhecer como se estruturam as manifestações artísticas, corporais e linguísticas e analisá-las, com vistas a potencializar sua capacidade de produção e interpretação das práticas de linguagem (presente nos três primeiros eixos);
- Compreender as práticas de linguagem como produtos culturais, portadores de valores, interesses, relações de poder e perspectivas de mundo que estruturam a vida humana (presente no 2º e 3º eixos).

Posto os objetivos da BNCC para o ensino de LP na educação básica, com ênfase nos anos finais do ensino fundamental, passemos as análises dos questionários aplicados às professoras, e como esses objetivos podem contribuir com um ensino de LP na perspectiva sociointeracionista.

3.1 O ensino de língua na perspectiva sociointeracionista: a importância dos objetivos da BNCC

As professoras foram questionadas inicialmente sobre qual concepção de linguagem adota para ensinar a língua portuguesa. 4 das 6 professoras (75%) responderam que adotam em suas aulas a concepção da linguagem como expressão do pensamento, as outras duas (25%) responderam que adotam as três concepções já descritas nesse trabalho. Esse posicionamento da maioria absoluta das professoras em relação à perspectiva adotada para o ensino de LP contribui para a perpetuação do ensino associado à gramática normativa.

Quando se reflete nas perguntas que nortearam esse trabalho, tais como: por que o ensino de LP que privilegia a concepção de linguagem como expressão do pensamento continua hegemônico? E por que não acontecem as transformações desse ensino? Certamente se admite que a concepção adotada pela maioria das professoras pesquisadas contribuem para as possíveis respostas a essas indagações. Por outro lado, pode-se também refletir no papel da BNCC para um novo ensino de LP.

A BNCC (2016, p. 327) afirma que no componente LP, amplia-se o contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação, partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências. Nesse sentido, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a etapa dão continuidade ao processo de apropriação da leitura, da escrita e da oralidade/sinalização. Esse contato e acesso aos diferentes gêneros textuais ficam mais evidentes quando se trabalha na perspectiva da linguagem como forma de interação. Esse fundamento trazido pela BNCC vai encontrar eco nos princípios estabelecidos nos letramentos de todos os envolvidos no processo ensino aprendizagem. Letramento aqui entendido como prática social e que segundo Barton e Hamilton (1998) “o letramento se localiza nas interações sociais entre as pessoas e, não, necessariamente em textos para ser compreendidos e analisados”. Assim sendo, o letramento, encontra-se associado ao contexto ou aos diferentes campos de atuação.

Quando questionadas sobre que materiais didáticos utilizam em suas aulas de LP? Cinco das seis professoras deram ênfase ao livro didático como principal material didático usado em suas aulas. Apenas uma respondeu que não utiliza o livro por não está disponível em sua escola. Embora, se reconheça a importância do livro didático para o ensino de LP, ele é insuficiente para atender e satisfazer as demandas dos objetivos contemplados na BNCC para o ensino de LP. O livro didático e outros materiais de caráter apostilado, segundo Rojo, embora busquem se adequar a referenciais e propostas curriculares mais recentes, mantêm-se ligados a certa “tradição” na abordagem de seus objetos de ensino. Portanto, o uso do livro didático como principal ou o único material didático reforça a reflexão do questionamento já abordado. Certamente, essa opção exclusiva desse material contribui para se chegar à resposta dessa indagação. Essa reflexão nos permite apresentar as contribuições a partir dos objetivos da BNCC articulados com outros materiais didáticos para que ocorram as transformações necessárias para o ensino de LP, como afirma Rojo (2000), citando Batista: o “livro didático e o materiais educacionais que dela resultam são pouco adequados para responder às exigências apresentadas pelo contexto educacional contemporâneo”.

Sendo assim, buscando construir um ensino de LP na perspectiva interacionista e dialogando com os pressupostos apresentados pela BNCC, faz-se necessário adotar outros materiais didáticos para percorrer esse caminho, tais como:

- Sequência didática;
- TICs (livros interativos);
- Livros didáticos digitais interativos;
- Projeto Didático de Gêneros (PDGs), dentre outros.

Quando perguntadas acerca de quais gêneros textuais são trabalhados em suas salas de aulas, cinco das seis professoras responderam que trabalham com gêneros narrativos e 01 respondeu que trabalha com gêneros textuais orais e escritos. Percebe-se que o conceito de gêneros textuais para a maioria das professoras está estritamente ligado aos gêneros literários. Pelas experiências relatadas das professoras, faz-se necessário distinguirmos nesse espaço, o aspecto terminológico entre gênero textual e tipo textual.

Partindo de um pressuposto básico de que é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto. Segundo Marcuschi (2005, p. 22) “usa-se a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para refletir os textos materializados que encontramos em nossa vida”. Os gêneros textuais são inúmeros, tais como: telefonema, sermão, carta comercial, romance, bilhete, bula de remédio, lista de compras, horóscopo, receita culinária, carta eletrônica, aula expositiva, dentre outros. Marcuschi (2005, p 22) também define a expressão tipo textual para designar uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em suma, os tipos textuais abarcam meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção.

A análise das reflexões sobre quais gêneros e experiências relatadas pelas professoras nos permite referenciar uma definição de gênero textual mais abrangente, para que o ensino de língua dialogue com os objetivos contemplados na BNCC.

3.2 Letramento e sua relação com a BNCC: novos desafios

Em seguida, procurou-se compreender a compreensão de letramento para a construção de um ensino de língua pelo viés sociointeracionista, pautado nos objetivos da BNCC. É importante ressaltar que letramento deve ser tomado não apenas relacionado às capacidades de ler e escrever, mas como afirma Kleiman (1991, p.178) “o letramento é visto como maneira de estruturação discursiva que afetam, como outras formas de falar sobre o mundo e a nossa própria relação com esse mundo”. Para Barton e Hamilton (1998) letramento é melhor entendido como um conjunto de práticas sociais; isso pode ser inferido a partir de eventos mediados por textos escritos. É nessa perspectiva que a BNCC propõe que deve ser estabelecido como objetivo do ensino de linguagem na educação básica, experiências que culminem com o desenvolvimento do letramento, e suas competências para ler, escrever, ouvir e falar em diferentes instâncias.

Ao solicitar que as professoras falassem sobre que entendem sobre letramento e prática social, a maioria se expressou definindo letramento como alfabetização, como se observa nas transcrições a seguir:

“Letramento é quando o indivíduo é capaz de ler e escrever e prática social é uma forma em que a sociedade se estrutura através de normas e costumes” (professora A).

“Letramento é o ato de ensinar a aprender a ler e escrever e prática social é o que a sociedade aceita” (professora B)

“Letramento é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, é a condição de apropriar-se da escrita e prática social é socializar as ideias, poder de argumentação, tirar conclusões próprias” (professora C).

“Letramento é ensinar a ler e escrever, fazendo com que essas habilidades tenha sentido para os alunos em sua vida e prática social é o comportamento que as pessoas têm dentro da sociedade visto como correto” (professora D).

“Letramento é quando uma pessoa consegue aprender a ler e escrever e prática social é quando o ser consegue se integrar ao grupo que participa” (professora E).

“Letramento consiste no domínio da linguagem falada e escrita, assim como a prática de leitura e a compreensão das funções da linguagem e prática social se refere ao uso de uma determinada linguagem dentro dos grupos sociais, esta, por muitas vezes, fora desses grupos perdem o valor, ou seja, o sentido” (professora F).

Não se pode reduzir o sentido de letramento, pois concordando com (Kleiman, 1995), esse sentido deve ser ampliado para as práticas e eventos relacionados com uso, função e impacto social da escrita. Essa concepção não se limita às práticas que envolvem apenas o ato de ler e escrever do texto escrito, mas que esteja presente

também na oralidade como evento de letramento muito comum na vida dos seres humanos.

A partir das reflexões levantadas pelas professoras acerca de letramento e prática social, fica evidente qual é o ensino de LP nas séries finais do ensino fundamental precisa passar por transformações. E um dos desafios para esse ensino, segundo Street (1984) é:

desvincular os estudos da língua escrita dos usos escolares, a fim de marcar o caráter ideológico de todo uso da língua escrita e distinguir as múltiplas práticas de letramento da prática de alfabetização, tida como única e geral, mas apenas uma das práticas de letramento de nossa sociedade, embora possivelmente a mais importante, até mesmo pelo fato de ser realizada pela também mais importante agência de letramento, a instituição escolar.

Estamos diante de um contraste estabelecido entre alfabetização e letramento, que segundo (Kleiman, 2007, p. 2) “limitou a relevância do impacto do conceito de letramento para o ensino e aprendizagem aos primeiros anos de contato do aluno com a língua escrita”. Em consonância com autora podemos dizer que enquanto professores alfabetizadores se preocupam com as melhores formas de tornar os seus alunos letrados, os professores de língua materna se preocupam com as melhores formas de introduzirem os gêneros. Criando-se uma falsa dicotomia, pois os alunos nos diferentes níveis de escolaridade estão em constante processo de letramento.

Assumir o letramento como objetivo do ensino de LP é reconhecer os postulados dos objetivos da BNCC para transformar esse ensino de forma que o professor possa entender, compreender e atuar no ensino de LP pela perspectiva sociointeracionista. Nessa perspectiva, a linguagem emerge da interação social. Essa afirmação encontra apoio nas palavras de Bronckart, em uma definição geral da linguagem:

[...] a linguagem humana se apresenta, inicialmente, com uma produção interativa associada às atividades sociais, sendo ela o instrumento pela qual os interactantes, intencionalmente, emitem pretensões à validade relativa às propriedades do meio em que essa atividade se desenvolve. A linguagem é portanto, primeiramente uma característica da atividade social humana [...] (BRONCKART, 2012, p.34)

Tendo em vista o que diz Bronckart sobre a linguagem como característica das atividades sociais humanas, pode-se dizer que o conceito de linguagem, como meio de interação social entre os seres humanos é o elemento que se filia aos projetos de letramentos, indispensáveis para o ensino de LP.

Quando as professoras foram questionadas acerca do conhecimento da BNCC, duas das seis pesquisadas afirmaram não ter nenhum conhecimento sobre a Base Nacional Comum Curricular e quatro responderam conhecer superficialmente, através de debates na TV e algumas leituras. As respostas das professoras revelam a necessidade de se criar espaços nas escolas de educação básica para discussão e estudos da BNCC, pois o conhecimento desse documento por parte dos professores é vital para as mudanças que precisam acontecer na educação brasileira, sobretudo na área de linguagem.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Gostaria de ressaltar a importância dos objetivos para o ensino de LP elencados na Base Nacional Comum Curricular como elemento de referência, para que se façam profundas reflexões a partir da perspectiva do sociointeracionismo. Espera-se que a partir desse ensino, os alunos no atual cenário da sociedade sejam capazes de construir e de transformar seu mundo, conforme propõe os Referencias Curriculares:

É nas aulas de língua materna que o estudante cria condições, enquanto detentor de uma voz social, de colocar-se como sujeito capaz de interagir com a sociedade, percebendo-a crítica e analiticamente, provocando soluções para os conflitos instaurados na mesma. (Referencias Curriculares de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental do Estado do Maranhão, 2010, p.37).

A BNCC e seus objetivos para o ensino de LP priorizam as relações sociais entre os seres humanos, com destaque para a inserção dos gêneros textuais/discursivos no construto dos conteúdos para os anos finais do ensino fundamental, bem como para toda educação básica. Nessa perspectiva, o ensino de LP ganha uma ressignificação e desperta um maior interesse por parte dos educandos. Afirma Carnin (2014):

No cenário educacional brasileiro, parece existir um consenso de que o trabalho com a língua(gem) em sala de aula deve ser realizado por meio de tarefas que levem o(s) aluno(s) a (re)conhecerem, apropriarem-se de e produzirem diferentes textos. Esses textos devem, também, fazer parte do mundo social em que os alunos estão inseridos, de forma que os papéis que a linguagem exerce nesses espaços possam servir ao aluno como referência para o desenvolvimento de sua(s) capacidade(s) interacionais. (CARNIN, 2014, p 21).

Esse entendimento é recorrente na BNCC, bem como em seus objetos e em outros documentos que organizam a educação brasileira. Entretanto, não basta que os

alunos sejam conduzidos e motivados a produzirem textos, essas atividades precisam fazer sentido para eles, precisam compreender os diferentes gêneros textuais e desenvolver uma postura crítica para inferir, interpretar o seu mundo através da leitura e da escrita para resolver problemas e ao mesmo tempo participar da vida social.

No presente trabalho, fez-se um destaque para os materiais que podem ser usados no ensino de LP, primando assim pela sua diversidade e estratégias metodológicas, conforme pode ser observado e constatado nos objetivos elencados acima, com a finalidade de enfatizar a concepção no ensino de língua a partir da perspectiva sociointeracionista da linguagem.

O ensino de LP na educação básica, em especial, nos anos finais do ensino fundamental deve proporcionar aos estudantes experiências que ampliem suas ações de linguagem, contribuindo para o desenvolvimento do letramento. Nesse trabalho, deu-se ênfase ao letramento como um conjunto de práticas sociais, situando essas práticas socialmente e historicamente. Procurou-se estabelecer um elo dessas práticas de letramentos com que está posto na BNCC e nos objetivos para o ensino de língua materna.

Espera-se mais da escola, como a principal agência de letramento. Vivemos em tempos pós-modernos, exige-se mais das pessoas, exige-se mais dos alunos e professores, necessitamos de novos letramentos ou de sua compreensão. Além de ensinar a ler e escrever, espera-se que a escola de hoje, prepare o aluno para interagir com o outro, no contexto de ensino de língua e da interdisciplinaridade, espera-se que possa agir efetivamente no mundo globalizado.

Portanto, precisamos conhecer os objetivos da BNCC para o ensino de LP nos anos finais do ensino fundamental. Além de conhecê-los, faz-se necessário refletir em seus aspectos interacionais e nas possibilidades de contribuição que foram apresentados nesse trabalho, cujo propósito é de superar os desafios postos pelo ensino de língua materna numa perspectiva que usa a linguagem como expressão do pensamento (associada aos estudos da gramática tradicional), para uma concepção de ensino que prima pela linguagem como forma de interação (associada às teorias da enunciação).

REFERÊNCIAS

BAHHTIN, Mikhail. M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. M. **Estética da criação verbal**. 3. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

BARTON, D; HAMILTON, M. Understanding Literacy as social practice. In: BARTONS, D. Local Literacies – **Reading and writing in a community**. London and New York: Routledge, 1998.

Base Nacional Comum Curricular: 2ª versão revista. MEC, abril. 2016.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um Interacionismo Sociodiscursivo**. Tradução: Anna R. Machado. Apoio técnico: Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

_____. **Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um Interacionismo Sociodiscursivo**. Tradução: Anna R. Machado. Apoio técnico: Péricles Cunha. 2ª edição. São Paulo: EDUC, 2012.

DIONISIO, Ângela Paiva et ali (Orgs.). Gêneros textuais & ensino. MARCUSCHI, L. Antonio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. 3 edição. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 19-36.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. IN: DOLZ, J.; SCHEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na Escola**. Tradução e Organização de Roxane Rojo e Gláís Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. P. 95-128.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. São Paulo: Ática, 1997. p. 39-46.

_____. Prática de leitura na escola. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2002, p. 88-102.

GUIMARÃES, Ana Maria de Matos, et ali (Org.). Práticas de letramento: caminhos e olhares inovadores. CARNIN, Anderson. **Formação inicial, construção de objetos de ensino e transposição didática: do saber ao saber fazer**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

KLEIMAN, Ângela B. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32, nº 53, p. 1-25, dezembro de 2007.

Referenciais Curriculares de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental do Estado do Maranhão, SEDUC, 2010.

ROJO, R. Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: ROJO, R. (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000, p.27-38.

_____. Materiais didáticos no ensino de línguas. In: MOITA-LOPES, L. P. **Linguística aplicada na modernidade recente: festchrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 163-195.

SEF (1998). Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Brasília, MEC/SEF.

SOARES, Magda Becker. Concepções de linguagem e o ensino de língua portuguesa. In: Bastos, Neusa Barbosa (Org.). **Língua Portuguesa: história, perspectivas, ensino**. São Paulo: Educ, 1998. P. 53-71.

STREET, Brian V. Literacy in theory and practice. Cambridge, Cambridge University Press, 1984. 242 p.

VYGOTSKY, L.S. (1986[1989]). **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes.

VOLOCHINOV, V, N. e BAKHTIN, M (1979). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec.

DIVERSIDADE E LINGUÍSTICA APLICADA NO ENSINO DE LÍNGUA ESPAÑHOLA

Dayse Chaves Pereira

RESUMO: Este artigo tem como intuito mostrar uma análise de como o livro didático influencia numa forma interdisciplinar no ensino de Língua Espanhola, trazendo conteúdos atuais e temas transversais, que dizem respeito às teorias da Linguística Aplicada, quando aproxima o campo educacional com o meio social, visando um conhecimento mais amplo sobre a sociedade para os alunos e um fazer pedagógico voltado para a ideia de discussões de opiniões, ultrapassando assim as barreiras disciplinares e trazendo questões relevantes para o desenvolvimento crítico e reflexivo do aluno. Considerando que desde 1991, Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai pertencem a um bloco econômico, o MERCOSUL (Mercado Comum do Sul) sendo o Espanhol a língua oficial desses países, e o fato desta língua se apresentar cada vez mais presente no cotidiano nacional devido aos nossos vizinhos hispanofalantes e as recentes imigrações aumentam a sua importância para os brasileiros e isso nos conduz à necessidade de um maior conhecimento da mesma. Por isso, o ponto de partida deste estudo é o fato da Língua Espanhola, assim como toda língua natural, apresentar uma multiplicidade de manifestações sociais possíveis de se trabalhar em sala de aula, sendo necessário compreender os elos entre língua e cultura e entre língua e sociedade que são de extrema importância para os professores de língua estrangeira. As relações que envolvem o processo de ensino-aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira Moderna no contexto da sala de aula e o fato de se tratar de um estudo que envolve outros campos como História, Sociologia e Geografia, suscitaram meu interesse nesse trabalho. Utilizarei para esta análise um capítulo do livro didático de Língua Espanhola do primeiro ano do Ensino Médio dos autores Luciana Maria de Almeida de Freitas e Elzimar Goettenaur de Marins Costa, que trata do tema diversidade e propõe uma atividade pessoal e coletiva a ser discutida em sala de aula, ressaltando a importância dada às questões que envolvem a língua pelo livro didático ao introduzir o social no processo de ensino-aprendizagem e dando a oportunidade de interação e diálogo sobre essas questões de diversidade.

Palavras-chave: Ensino de Língua Espanhola, Linguística Aplicada, Interdisciplinariedade, Diversidade.

INTRODUÇÃO:

Consideramos que todas as práticas de linguagem partem de um “eu”, se dirigem a um “você” e são produzidas em um “aqui” e em um “agora”, ou seja, são situadas em um lugar e em um momento, o ensino de língua estrangeira deve partir não somente do aspecto gramatical, mas também fazem uma relação desse fator com os sujeitos ativos e com as questões que envolvem a língua.

Observamos, então, uma necessidade de olhar o processo de ensino-aprendizagem pelas teorias de Linguística Aplicada, que almeja criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem papel central (Moita Lopes, 2006, p.

14), trazendo discussões para dentro da sala de aula sobre temas transversais que fazem parte do contexto do aluno e da língua estudada.

Temos como papel fundamental o livro didático que se mostra um grande aliado do professor na hora de contextualizar os estudos linguísticos referente a língua estrangeira com diversos temas sociais a serem discutidos, fazendo uma relação com outros componentes curriculares como História, Geografia e Sociologia, promovendo ao aluno o desenvolvimento do seu lado reflexivo e formador de opiniões.

Analisaremos uma atividade do livro didático da Língua Espanhola Moderna que trata sobre diversidade e como esta apresenta uma relação explícita com os conceitos de Linguística Aplicada.

O LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA

Partindo dos pressupostos da sociedade atual no que diz respeito à necessidade do conhecimento e da fluência em uma segunda língua, vemos que é preciso dar uma maior relevância ao ensino de línguas. Diante disso, é notório vermos a grande procura pelo inglês na hora de escolher aprender uma segunda língua devido ao seu grande valor internacional. Mas, no Brasil, a geografia nos aproxima do contato mais direto com países que falam a Língua Espanhola, e isso juntamente com a nossa participação econômica no MERCOSUL nos faz repensar na importância desse idioma.

Para Sedycias (2005, p.19) os objetivos do MERCOSUL são:

[...] criar formas de estender as atuais dimensões dos mercados nacionais e potencializar, sobre esta base, o desenvolvimento econômico com justiça social e desenvolver o uso dos recursos disponíveis na região, preservando o meio ambiente e melhoria dos meios transportes e comunicação.

Remetendo-me à história, tanto a Língua Portuguesa como a Língua Espanhola, surgiram com a evolução do latim vulgar peninsular, embora constituídas historicamente a partir de romances diferentes, guardam, em si, grandes aspectos de similitude nos campos formais e semânticos. Temática abordada por inúmeros estudiosos, essa proximidade tipológica acarreta grandes efeitos na aprendizagem de língua espanhola pelos brasileiros. Moreno Fernández (2005, p.21) avalia tal proximidade “como fomentadora de atitudes favoráveis dos brasileiros com relação à cultura hispânica”.

Seguindo esta linha de raciocínio sobre a importância do Espanhol, vale ressaltar o contato próximo que nós brasileiros temos com a cultura de países hispânicos, fator que contribui ainda mais para a valorização desse idioma.

No que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem temos o livro didático que traz o conteúdo impresso e disponibiliza um CD de áudio que auxilia o professor na hora de trabalhar as destrezas da língua. Outro aspecto que merece relevância e que se mostra presente no material didático de Língua Espanhola, disponibilizado pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é a abordagem de temas transversais de forma contextualizada com os conteúdos disciplinares, que trazem ao contexto escolar discussões e um melhor conhecimento sobre os temas que interagem com a língua.

Assim, vemos o livro didático como ferramenta primordial para o trabalho docente, pois além de auxiliar o professor, traz os conhecimentos científicos de uma determinada área e possui todo um aparato bibliográfico a disposição dos envolvidos. Mas é importante termos uma análise do contexto social no processo metodológico, considerando a complexidade e as diversas realidades, para que assim seja compreensível para o aluno e que ele venha a utilizar esse conhecimento em seu cotidiano.

Desta forma, não se pode desconsiderar o entendimento de Paulo Freire sobre o fazer pedagógico: “Na medida em que compreendemos a educação, de um lado reproduzimos a ideologia dominante, mas de outro proporcionamos, independente da intenção de quem tem o poder, a negação daquela ideologia [...] pela confrontação entre ela e a verdade” (Freire, 1987, p. 28-9). Tornando o ensino mais didático e participativo, dando oportunidade de construção de diálogos e reflexões sobre o tema contextualizado com o ensino de Língua Espanhola.

A aprendizagem de uma nova língua (L) desse ângulo precisaria se dar numa matriz comunicativa de interação social. Codificar e decodificar informações como num jogo de espelho seria por demais redutivo e insuficiente (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 8).

Como pontua Almeida Filho é importante a interação dos sujeitos que fazem parte do contexto da língua, assim o conhecimento cultural e o linguístico seriam partes complementares no processo de ensino-aprendizagem.

HISTÓRICO DA LINGUÍSTICA APLICADA

O campo da LA começou enfocando a área de ensino/aprendizagem de línguas, na qual ainda hoje tem grande repercussão. Essa área se inicia então como resultado dos avanços da Linguística como ciência no século XX, constituindo-se como o estudo científico do ensino de línguas estrangeiras.

Daí decorreram duas compreensões para a concepção de LA, sendo que as duas entendidas como aplicação de Linguística. Afinal, aplicar linguística não era de certa forma muito diferente do que outros campos estavam fazendo ao usarem os princípios do estruturalismo linguístico na Antropologia e na Semiótica, por exemplo. Por um lado, aplicava-se linguística a descrição de línguas, como é o caso dos livros de Souza e Silva e Koch, de 1983, intitulados *linguística Aplicada ao Português: sintaxe e morfologia*; e, por outro, ensino de línguas, notadamente estrangeiras. Foi assim que a LA começou.

É somente com o trabalho de Widdowson, também no final dos anos 1970, que apareceu a distinção entre LA e aplicação de Linguística. Escrevendo como linguista aplicado, Widdowson vai colocando um questionamento severo a vertente aplicacionista, seu pensamento proporciona um avanço: a um só tempo nos livramos da relação unidirecional e aplicacionista entre teoria linguística e ensino de línguas e abrimos as portas para outras do conhecimento de forma a se operar de modo interdisciplinar.

Mais além a LA abandona a restrição de operar somente em investigação em contextos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras (notadamente, inglês, embora ainda preponderante) e tradução, o campo começa a pesquisar contextos de ensino e aprendizagem de língua materna, no campo dos letramentos, e de outras disciplinas do currículo.

Ao compreender a linguagem como constitutiva da vida institucional, a LA passa a ser formulada como uma área centrada na resolução de problemas da prática de uso da linguagem dentro e fora da sala de aula, ou seja, “a preocupação [é] com problemas de uso da linguagem situados na práxis humana” (MOITA LOPES, 1996, P.3), para além da sala de aula de línguas. E o interesse passa a ser “a situacionalidade cultural, institucional e histórica da ação humana” (WERTSCH, 1991, p. 8), que é

levada a termo pelo discurso/interação. Uma percepção que só pode ser incorporada à LA por conta de seu olhar interdisciplinar.

Ela é indisciplinar tanto no sentido de que reconhece a necessidade de se constituir como disciplina, mas como área mestiça e nômade, e principalmente porque deseja ousar pensar de forma diferente, para além de paradigmas consagrados, que se mostram inúteis e que precisam ser desaprendidos (FABRICIO, 2006) para compreender o mundo atual. Ou, como diz Stuart Hall (1996) em relação à teorização pós-colonial: um modo de pensar que tem como objetivo ultrapassar/ violar limites ou tentar “pensar nos limites” ou “para além dos limites”. Uma LA que, talvez seja mais bem entendida como transdisciplinar, no sentido de que deseja atravessar as fronteiras disciplinares, continuamente se transformando.

Essa LA que entendo como “um modo de criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem papel central” (MOITA LOPES, 2006, p. 14) perde o caráter solucionista que acompanhou a LA por muitos anos (LA como uma área que tentava solucionar problemas) devido a uma forte tendência positivista do que muitos chamam de LA modernista (PENNYCOOK, 1998).

ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO

Assumimos, então, o percurso investigativo transdisciplinar característico da Linguística Aplicada (Moita Lopes, 2006), em que a LA se consolida como campo de pesquisa científica, mas articulada e subsidiada por diferentes disciplinas. Desse modo, apresenta o caráter transdisciplinar do linguista aplicado caracterizado pela preocupação com o social.

Analisaremos a seguir as possíveis discussões propostas por uma atividade extraída do livro didático de Língua Espanhola Moderna das autoras Luciana Maria Almeida de Freitas e Elzimar Goettenauer de Marins Costa direcionada ao primeiro ano do Ensino Médio:

El estilo del género Haz las cuestiones de respuesta escrita en el cuaderno.

1 Lee el texto siguiente, uno de los materiales divulgados en la campaña "Yo soy tú", y realiza las cuestiones.

Decálogo de la Diversidad

Vive la diversidad
www.yosoytúdiversidad.es
#osytu

YO SOY TÚ

1. Todos y todas somos diferentes, pero iguales ante la ley.
2. No juzgues a las personas antes de conocerlas. Evita los prejuicios.
3. Respeta a las demás personas para que te respeten a ti.
4. Aprende a combatir la discriminación porque puede afectar a cualquiera, a ti también.
5. No creas que nadie es perfecto. Tú tampoco lo eres.
6. Rechaza la intolerancia. Compartiendo y dialogando, ganamos todas las personas.
7. La riqueza está en la diversidad, y tú formas parte de ella.
8. Sé tú mismo o tú misma. No temas lo diferente ni ser diferente.
9. No te calles ante la discriminación, ¡denunciala!
10. Apuesta por la igualdad y la diversidad.

a ¿Qué consejo te parece más difícil seguir? ¿Por qué?
b Compara tu respuesta con las de tus compañeros. ¿Coinciden?

Campaña "Yo soy tú"

Percebemos que o livro didático faz uma abordagem dos conteúdos em uma visão social, pela qualidade, organização e dinamização dos conteúdos, pelo tipo de abordagem da língua valorizando a cultura e a diversidade linguística. Outro aspecto importante é a sequência lógica da seleção e organização dos conteúdos, facilitando o processo ensino e aprendizagem.

A partir da atividade o autor propõe, na primeira questão, como texto a ser analisado a capa de uma campanha, da qual ele cita dez maneiras de expressar a diversidade, iniciando com o tema 'Yo soy tú', instigando no ser humano a necessidade de se colocar no lugar do outro. Ele expõe pessoas de culturas, raças, cor e gêneros diferentes, mostrando que somos diferentes na fisionomia, porém iguais em outros aspectos.

No item 1 da campanha, 'todos y todas somos diferentes, pero iguales ante la ley', traz para o diálogo em sala de aula uma questão que se faz presente no contexto da sociedade, onde há discursos que dizem que os mais ricos são superiores aos mais

pobres ou que atribuem funções ou características inferiores aos negros em comparação aos brancos, sendo há leis que dizem o contrário fazendo com que os alunos discutam essa questão e opinem sobre seu ponto de vista.

No tópico 2, ‘no juzgue a las personas antes de conocerlas. Evita los prejuicios’, ressalta o ato que não se deve julgar antes de conhecer o outro e sua cultura, evitando constrangimentos, principalmente em sala de aula, que é um ambiente muito diversificado.

O item 7, cita a parte central da mesma: ‘La riqueza está en la diversidad, y tú formas parte de ella’, onde as autoras propõem uma reflexão sobre a heterogeneidade que se manifesta a partir do ser individual, trazendo uma meditação de como se forma o diferente.

Analisando a questão *a*, é a que mais causa impacto nos leitores, onde irão repensar sobre seus valores e posições ideológicas e seus pensamentos em relação ao próximo. Na questão *b*, as autoras propõem a partir da comparação das respostas de cada aluno promove um debate de suas ideias e pontos de vista acerca do tema diversidade.

Observando o texto da questão de modo geral, diante do tema diversidade, o livro didático busca fomentar as opiniões dos leitores e o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo do aluno, através dos temas que acompanham não só no contexto escolar, mas, também, fora dele, como no ambiente familiar ou social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que diz respeito ao ensino de Espanhol é importante considera-la como uma língua histórica e cultural que está em constante evolução e na sua capacidade de determinar diferentes possibilidades de percepção do mundo, desse modo observamos com a análise do livro didático que o ensino de Língua Espanhola trás para a sala de aula não somente o conhecimento linguístico mas também propõe um olhar transdisciplinar típico da Linguística Aplicada, quando trás o contexto social para debate em sala de aula, rompendo as barreiras disciplinares e fazendo um elo da Língua Espanhola com outras áreas de estudo.

Além disso, as atividades dos livros didáticos objetivam um fazer pedagógico diferente, buscando fazer um aprendizado enriquecedor para a formação pessoal e para o desenvolvimento reflexivo do indivíduo para que novos horizontes se abram tanto

para os professores quanto para os alunos de Espanhol, de forma contextualizada com o ensino da língua estrangeira.

REFERÊNCIAS:

- ALMEIDA FILHO, J.C.P. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.
- Análise linguística no ensino de língua... (PDF Download Available). Available from: https://www.researchgate.net/publication/315299306_Analise_linguistica_no_ensino_de_lingua_materna_uma_abordagem_sistematico-funcional_Linguistic_analysis_in_mother_language_teaching_a_systemic_functional_approach [accessed Jun 13 2018].
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*: Lei nº 9.394/96 – 24 de dez. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acessado em: 25/11/2011
- Fabricio, B. F. *Linguística Aplicada com espaço de desaprendizagem*: redescritões em curso. In: Moita Lopes, L.P. (Org.) *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz eTerra,1987.
- Freitas, Luciana Maria Almeida de. Sentidos em lengua española / Luciana Maria Almeida de Freitas, Elzimar Goettenaur de Marins Costa. – 1. Ed. – São Paulo : Richmond, 2016.
- HALL, S. Who need's 'identity'? In. Hall, S; P. du (EDs). *Questions of Cultural Identity*. Londres: Sage, 1996.
- MOITA LOPES, L.P. da (Org.) *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.
- MORENO FERNANDEZ, Francisco. *El Español en Brasil*. In: SEDYCIAS, João (Org). *O Ensino do Espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo: parábola Editoria, 2005. p. 14-34.
- PENNYCOOK, A. A Linguística Aplicada nos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I.; Cavalcante, M . (Orgs.) *Linguística Aplicada e Transdisciplinariedade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998
- SEDYCIAS, João. *O Ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*.São Paulo:Parábola Editorial, 2005.
- WERTSCH, J. *Voices of the Mind*. Cambridge, Mass : Harvard University: Press, 1991.
- WIDDOWSON, H. G. The Partiality and Relevance of Linguistic Description. In: *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford University Press, 1979b.

**LEITURAS, TEXTOS, INTERTEXTOS E O DESEJO DO LEITOR:
CAMINHOS PARA O ENSINO DA LITERATURA NO INSTITUTO DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO – IEMA**

Ellen Kelly Lima de Souza

Resumo:

Este trabalho objetiva levantar dados que visem comprovar as implicações das práticas no ensino da literatura no âmbito do IEMA que podem, ou potencializar a formação de leitores, ou distanciar ainda mais esse leitor dos livros, os quais possibilitam ao jovem a circulação crítica e conscienciosa no meio social. O referencial teórico que apoia o presente estudo parte da autora Marisa Lajolo, que oferece diferentes entendimentos sobre o conceito de literatura (2001) e questiona a prática dos professores frente ao desafio de desenvolver o hábito de ler nos alunos (1999); segue com Regina Zilberman, que discute sobre a estética da recepção (1989) e sobre a leitura literária e o papel da literatura na escola (2008) e culmina com a estética da recepção de Jauss (1981), a qual se constitui, na presente pesquisa, como ponto alto da ação pedagógica para o ensino da literatura e consequente formação de leitores. Após as considerações teóricas, respostas a um questionário destinado aos professores do IEMA são analisadas, seguido de entrevista que visa confrontar as respostas do questionário a partir da determinação das opiniões e sentimentos dos participantes a cerca dos fatos pesquisados. Em segundo momento está prevista a observação de sala de aula, com instrumento próprio de coleta de dados. Tendo em mãos esses resultados, sugere-se a intervenção com o uso da estética da recepção proposta por Jauss (1981), através da literatura juvenil.

Palavras-chave:

Ensino de literatura; IEMA; Literatura Juvenil; Leitura.

Introdução

O Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IEMA é escola de ensino médio integrado ao técnico com funcionamento em tempo integral. Seu modelo pedagógico prevê estudantes autônomos, solidários e competentes para o ensino superior, para o empreendedorismo e para o mercado de trabalho. Sabe-se, porém, que para tanto, é necessário que esse jovem consolide competências e habilidades de leitura e escrita que sejam capazes de oportunizar a circulação desse jovem de forma crítica e conscienciosa em seu meio social. Dessa forma, o IEMA, compreende a importância da presença de estratégias que visam esse objetivo e busca valorizar o ensino de Literatura nas Unidades Plenas do Instituto, fomentando a prática de leitura entre seus estudantes por meio de projetos, feiras e trabalhos científicos.

Contudo, o ensino de Literatura no IEMA enfrenta dificuldades de fruição. Um dado relevante que confirma as dificuldades dos professores em trabalhar com a compreensão da estética, com a interpretação com base nos textos literários e com o ato de ler, simplesmente, é o resultado do diagnóstico de entrada dos estudantes do primeiro

ano. Esse resultado revela os graves entraves que o ensino médio enfrenta no ensino de Literatura e na formação do leitor, uma vez que os estudantes ingressam nessa etapa da educação com habilidades insuficientes para a competência de leitura literária. Assim sendo, cabe ao instituto encontrar caminhos para o ensino de literatura e para o fomento da leitura literária, com o objetivo de formar jovens autônomos, solidários e competentes, com senso crítico e ativos em seu meio social. E como esse objetivo só pode ser alcançado se o jovem dominar as habilidades de leitura, essa investigação visa evidenciar quais práticas pedagógicas se constituem caminhos para o ensino de literatura eficaz no IEMA.

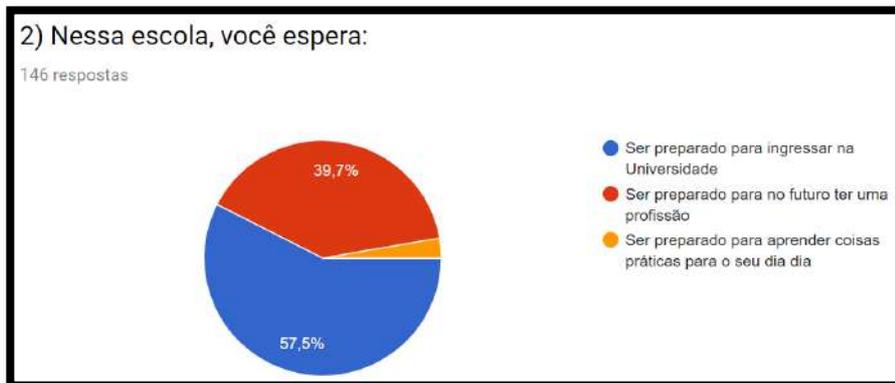
Dados relevantes e metodologia

Ao investigar, no ato da matrícula, a situação socioeconômica das famílias e as expectativas dos adolescentes classificados, e logo em seguida diagnosticar, por meio de avaliação objetiva, os conhecimentos em Português e Matemática, com base nos descritores do ensino fundamental, torna-se possível traçar um perfil dos jovens ingressantes do IEMA a fim de adequar as estratégias de ensino para cada necessidade. Esse processo inicial subsidia o fazer pedagógico durante todo o processo, pois sem ele o trabalho não teria ponto de partida, as metas não seriam construídas com base em dados reais, e haveria mais lentidão para reconhecer o perfil de cada turma. Com isso, identifica-se o primeiro passo na direção do caminho mais adequado para o ensino pautado nas diferenças. Considerando que cada turma tem seu ritmo de aprendizagem e que cada aluno de uma dada turma também possui o seu próprio ritmo.

Seguindo no reconhecimento do perfil dos adolescentes ao ingressar no IEMA, alguns dados chamam a atenção e norteiam a práxis. Um questionário de expectativas foi respondido em 2018 por 147 estudantes, o qual revelou um público de jovens ansiosos por serem preparados para ingressar na universidade, que afirmaram que durante sua vida escolar nunca mataram aula e que em geral sempre prestavam atenção, apesar de terem tido poucos professores como “modelo” profissional e pessoal. Interpretou-se também que aqueles adolescentes reconheciam que o que têm aprendido na escola tem tudo a ver com o que eles necessitam para a vida, que ler livros estava na

segunda opção das atividades que faziam parte do seu lazer e que as famílias eram presentes e acompanhavam o seu desenvolvimento escolar, conforme se pode comprovar nas figuras abaixo:

Figura 1: Questionário de expectativas do estudante - 2018



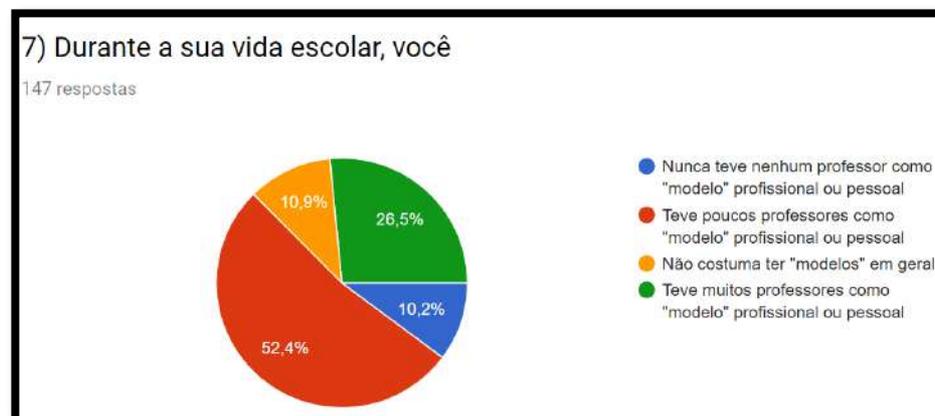
Fonte: arquivo da autora

Figura 2: Questionário de expectativas do estudante - 2018



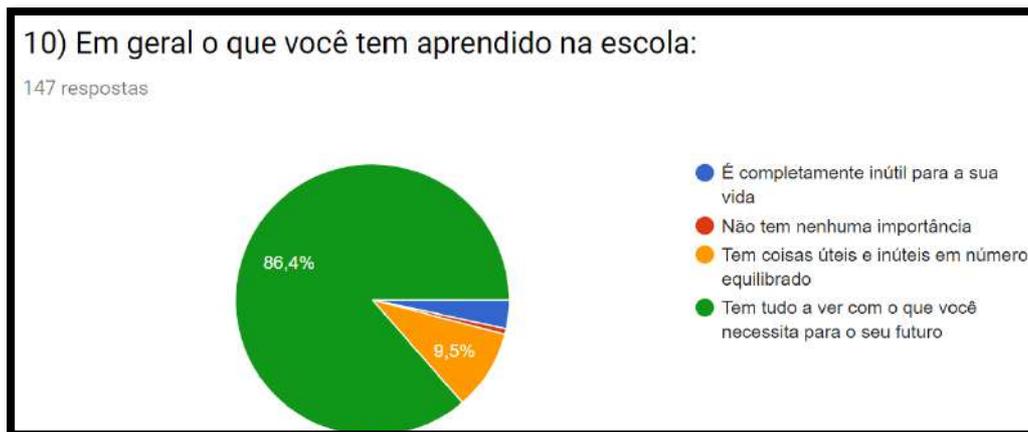
Fonte: arquivo da autora

Figura 3: Questionário de expectativas do estudante - 2018



Fonte: arquivo da autora

Figura 4: Questionário de expectativas do estudante – 2018



Fonte: arquivo da autora

Figura 5: Questionário de expectativas do estudante – 2018



Fonte: arquivo da autora

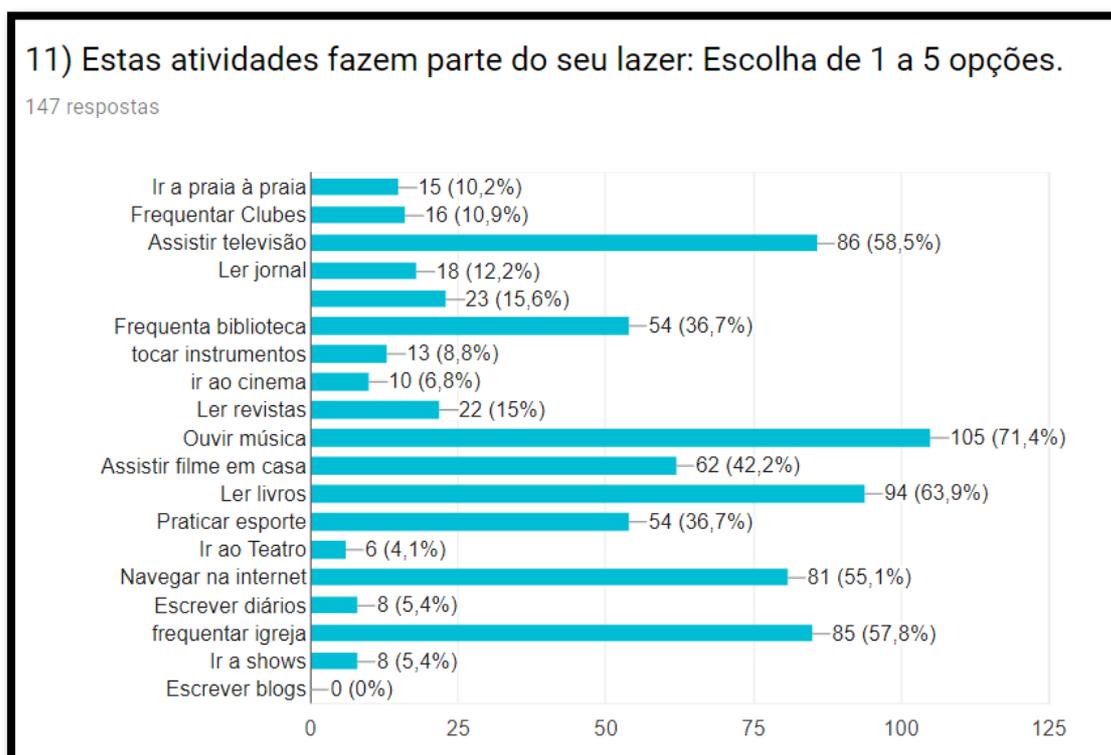
Tomar como ponto de partida essas informações possibilita à escola o trabalho com a teoria progressista de currículo, a que se preocupa com o desenvolvimento da democracia, colocando o aprendiz com suas expectativas e experiências no núcleo das atenções, preparando-o para a vida em sociedade. Essa teoria atacava fortemente a concepção de currículo clássico humanista que se estabeleceu na educação universitária da Idade Média e do Renascimento. Conforme Silva, 1999:

O modelo progressista, sobretudo aquele “centrado na criança”, atacava o currículo clássico por seu distanciamento dos interesses e das experiências das crianças e dos jovens. Por estar centrado nas

matérias clássicas, o currículo humanista simplesmente desconsiderava a psicologia infantil.

Ancorados nesse propósito, é que o questionário de expectativas é valorizado como ponto de partida para o desenvolvimento da práxis que desenvolverá leitores literários no IEMA. E um dado importante extraído dessa pesquisa é que a leitura de livros se constituía, em 2218, uma das atividades de lazer prioritárias.

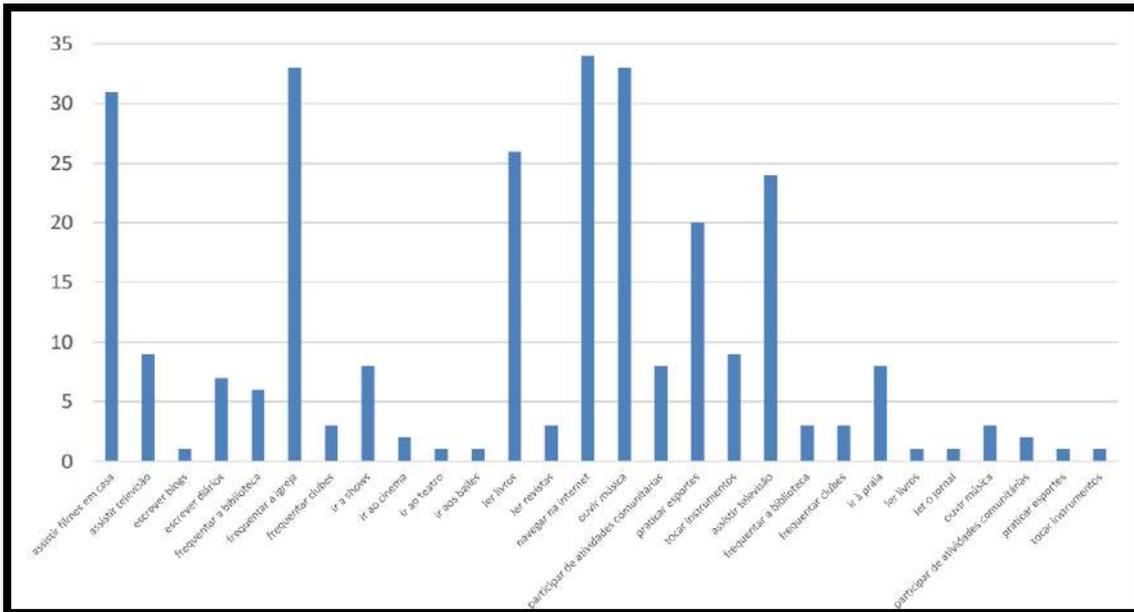
Figura 5: Questionário de expectativas do estudante - 2018



Fonte: arquivo da autora

Porém, a mudança de perfil de 2018 para 2019 em relação às escolhas das atividades que fazem parte do lazer daqueles que estavam ingressando no IEMA no último ano, chamou a atenção da equipe escolar:

Figura 7: Questionário de expectativas 2019



Fonte: arquivo do Instituto

As preferências em 2019 segue a ordem de “navegar na internet” como atividade principal dos jovens, seguido de “ouvir música” e “frequentar a igreja”, passando por “assistir filmes em casa”, e só então, em quinto lugar na prioridade, é que “ler livros” se encontra. Apesar do quantitativo de candidatos a essa pesquisa ser um número inferior ao da pesquisa feita em 2018, soou para a equipe escolar como um sinal de alerta.

Aliada a essa constatação, nova investigação foi realizada com os estudantes que ingressaram em 2019. Se a leitura de livros não é mais a preferência dos jovens, como o ensino de literatura e a formação de leitores literários sobreviverão a esse fato? A pesquisa tomou como pontos importantes questionamentos a respeito do conceito e da importância da literatura no ensino médio, sobre as práticas leitoras durante sua vida e como ele avalia as aulas de literatura da UP Pindaré. De igual modo, os professores também tiveram a oportunidade de discorrer o seu entendimento sobre literatura e sobre qual o papel exercido por ela na escola, como se dá na prática o seu trabalho com literatura e quais os principais desafios encontrados por eles nessa tarefa. O intuito foi proporcionar reflexão entre estudantes e professores a respeito do horizonte de expectativas dos leitores e refletir sobre os caminhos que passariam a ser trilhados após a leitura e a discussão desses dados. O público alvo dessa investigação são os alunos do curso de Recursos Pesqueiros e Agropecuária, a seleção tomou como critério outro dado

relevante, o resultado da avaliação diagnóstica de entrada, que para essas duas turmas a média de acertos foram as mais baixas, como é possível observar nas imagens abaixo:

Figura 8: Figura 8: Resultado da avaliação diagnóstica – 2019

MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA	
1.	Interpretar com base nos textos (literários e não literários)
2.	Reconhecer a unidade temática do texto
3.	Reconhecer os elementos contextuais, organizacionais e linguísticos dos textos
4.	Reconhecer, nos textos, o valor expressivo e efeito de sentido de recursos linguísticos
5.	Estabelecer relação entre termos de um texto a partir da repetição, ou substituição, ou sequenciação de um termo que contribui para a progressão e continuidade das ideias
6.	Reconhecer, distinguir fato e/de opinião
7.	Realizar transformações gramaticais, observando suas conseqüências expressivas e de sentido

Fonte: arquivo do Instituto

Figura 9: Resultado da avaliação diagnóstica – turma 101 - 2019

ALUNO	Habilidade 1	Habilidade 2	Habilidade 3	Habilidade 4	Habilidade 5	Habilidade 6	Habilidade 7
ALUNO 1	Intermediário	Intermediário	Básico	Intermediário	Básico	Intermediário	Avançado
ALUNO 2	Básico	Básico	Básico	Intermediário	Insuficiente	Insuficiente	Básico
ALUNO 3	Avançado	Intermediário	Básico	Intermediário	Intermediário	Insuficiente	Intermediário
ALUNO 4	Básico	Intermediário	Básico	Insuficiente	Básico	Insuficiente	Básico
ALUNO 5	Intermediário	Básico	Intermediário	Intermediário	Insuficiente	Intermediário	Básico
ALUNO 6	Avançado	Intermediário	Intermediário	Intermediário	Avançado	Insuficiente	Insuficiente
ALUNO 7	Básico	Avançado	Insuficiente	Insuficiente	Insuficiente	Insuficiente	Intermediário
ALUNO 8	Avançado	Intermediário	Insuficiente	Intermediário	Insuficiente	Insuficiente	Básico
ALUNO 9	Avançado	Intermediário	Intermediário	Intermediário	Intermediário	Avançado	Avançado
ALUNO 10	Avançado	Básico	Insuficiente	Básico	Básico	Básico	Intermediário
ALUNO 11	Básico	Básico	Básico	Básico	Insuficiente	Intermediário	Avançado
ALUNO 12	Avançado	Básico	Básico	Intermediário	Intermediário	Básico	Avançado
ALUNO 13	Intermediário	Intermediário	Básico	Insuficiente	Insuficiente	Intermediário	Básico
ALUNO 14	Intermediário	Intermediário	Insuficiente	Insuficiente	Básico	Intermediário	Básico
ALUNO 15	Intermediário	Básico	Insuficiente	Básico	Básico	Intermediário	Avançado
ALUNO 16	Avançado	Intermediário	Insuficiente	Básico	Intermediário	Avançado	Intermediário
ALUNO 17	Intermediário	Básico	Insuficiente	Básico	Insuficiente	Básico	Insuficiente
ALUNO 18	Insuficiente	Insuficiente	Básico	Básico	Básico	Básico	Básico
ALUNO 19	Básico	Intermediário	Insuficiente	Básico	Básico	Insuficiente	Básico
ALUNO 20	Básico	Intermediário	Insuficiente	Básico	Básico	Insuficiente	Intermediário
ALUNO 21	Intermediário	Avançado	Básico	Insuficiente	Intermediário	Insuficiente	Avançado
ALUNO 22	Básico	Intermediário	Básico	Intermediário	Insuficiente	Insuficiente	Intermediário
ALUNO 23	Intermediário	Básico	Insuficiente	Básico	Intermediário	Básico	Intermediário
ALUNO 24	Básico	Intermediário	Intermediário	Intermediário	Avançado	Avançado	Avançado
ALUNO 25	Avançado	Intermediário	Insuficiente	Intermediário	Intermediário	Intermediário	Intermediário
ALUNO 26	Intermediário	Intermediário	Intermediário	Básico	Intermediário	Intermediário	Básico
ALUNO 27	Intermediário	Intermediário	Básico	Básico	Básico	Avançado	Intermediário
ALUNO 28	Intermediário	Intermediário	Básico	Básico	Intermediário	Básico	Intermediário
ALUNO 29	Intermediário	Básico	Insuficiente	Avançado	Básico	Básico	Intermediário
ALUNO 30	Intermediário	Básico	Básico	Básico	Básico	Básico	Intermediário
ALUNO 31	Avançado	Básico	Básico	Básico	Insuficiente	Insuficiente	Básico
ALUNO 32	Intermediário	Intermediário	Básico	Insuficiente	Intermediário	Intermediário	Avançado
ALUNO 33	Insuficiente	Básico	Insuficiente	Básico	Intermediário	Básico	Básico
ALUNO 34	Básico	Avançado	Básico	Básico	Intermediário	Básico	Básico
ALUNO 35	Intermediário	Avançado	Avançado	Intermediário	Intermediário	Básico	Intermediário
ALUNO 36	Básico	Insuficiente	Intermediário	Insuficiente	Básico	Básico	Intermediário
ALUNO 37	Básico	Básico	Insuficiente	Intermediário	Básico	Básico	Intermediário
ALUNO 38	Básico	Básico	Insuficiente	Intermediário	Básico	Básico	Intermediário

Fonte: arquivo do Instituto

Figura 10: Resultado da avaliação diagnóstica – turma 102 - 2019

ALUNO	Habilidade 1	Habilidade 2	Habilidade 3	Habilidade 4	Habilidade 5	Habilidade 6	Habilidade 7
ALUNO 1	Intermediário	Básico	Básico	Intermediário	Insuficiente	Avançado	Básico
ALUNO 2	Avançado	Intermediário	Insuficiente	Básico	Insuficiente	Insuficiente	Intermediário
ALUNO 3	Insuficiente	Insuficiente	Insuficiente	Insuficiente	Intermediário	Intermediário	Intermediário
ALUNO 4	Intermediário	Avançado	Insuficiente	Básico	Intermediário	Básico	Intermediário
ALUNO 5	Avançado	Básico	Básico	Insuficiente	Básico	Básico	Básico
ALUNO 6	Avançado	Intermediário	Básico	Intermediário	Avançado	Intermediário	Avançado
ALUNO 7	Intermediário	Intermediário	Insuficiente	Básico	Básico	Insuficiente	Intermediário
ALUNO 8	Intermediário	Intermediário	Básico	Insuficiente	Intermediário	Básico	Intermediário
ALUNO 9	Avançado	Intermediário	Básico	Básico	Intermediário	Insuficiente	Insuficiente
ALUNO 10	Básico	Básico	Insuficiente	Avançado	Básico	Insuficiente	Básico
ALUNO 11	Intermediário	Básico	Básico	Básico	Básico	Intermediário	Avançado
ALUNO 12	Básico	Intermediário	Básico	Avançado	Intermediário	Básico	Avançado
ALUNO 13	Intermediário	Intermediário	Básico	Básico	Avançado	Avançado	Avançado
ALUNO 14	Avançado	Avançado	Insuficiente	Intermediário	Insuficiente	Insuficiente	Avançado
ALUNO 15	Intermediário	Intermediário	Básico	Básico	Básico	Insuficiente	Básico
ALUNO 16	Básico	Insuficiente	Básico	Básico	Básico	Básico	Básico
ALUNO 17	Básico	Avançado	Básico	Intermediário	Insuficiente	Insuficiente	Intermediário
ALUNO 18	Avançado	Intermediário	Avançado	Intermediário	Intermediário	Básico	Avançado
ALUNO 19	Insuficiente	Básico	Básico	Básico	Básico	Insuficiente	Intermediário
ALUNO 20	Insuficiente	Básico	Básico	Básico	Básico	Insuficiente	Intermediário
ALUNO 21	Intermediário	Intermediário	Básico	Intermediário	Insuficiente	Básico	Intermediário
ALUNO 22	Avançado	Intermediário	Básico	Básico	Básico	Intermediário	Intermediário
ALUNO 23	Intermediário	Avançado	Intermediário	Avançado	Básico	Intermediário	Intermediário
ALUNO 24	Intermediário	Básico	Básico	Intermediário	Intermediário	Básico	Insuficiente
ALUNO 25	Intermediário	Intermediário	Insuficiente	Intermediário	Básico	Avançado	Intermediário
ALUNO 26	Intermediário	Intermediário	Insuficiente	Intermediário	Básico	Insuficiente	Intermediário
ALUNO 27	Intermediário	Intermediário	Básico	Insuficiente	Básico	Intermediário	Avançado
ALUNO 28	Básico	Avançado	Insuficiente	Básico	Intermediário	Intermediário	Intermediário
ALUNO 29	Avançado	Intermediário	Básico	Básico	Avançado	Intermediário	Avançado
ALUNO 30	Avançado	Básico	Intermediário	Básico	Básico	Intermediário	Avançado
ALUNO 31	Básico	Básico	Básico	Básico	Intermediário	Insuficiente	Intermediário
ALUNO 32	Intermediário	Básico	Intermediário	Básico	Intermediário	Básico	Intermediário
ALUNO 33	Básico	Básico	Insuficiente	Intermediário	Insuficiente	Básico	Avançado
ALUNO 34	Avançado	Intermediário	Intermediário	Básico	Intermediário	Avançado	Avançado
ALUNO 35	Intermediário	Básico	Básico	Básico	Básico	Intermediário	Intermediário
ALUNO 36	Avançado	Avançado	Intermediário	Básico	Intermediário	Insuficiente	Avançado
ALUNO 37	Básico	Intermediário	Básico	Intermediário	Básico	Básico	Básico
ALUNO 38	Intermediário	Básico	Intermediário	Intermediário	Intermediário	Básico	Intermediário
ALUNO 39	Intermediário	Intermediário	Básico	Básico	Avançado	Insuficiente	Intermediário
ALUNO 40	Avançado	Avançado	Intermediário	Avançado	Intermediário	Avançado	Básico
ALUNO 41	Básico	Básico	Básico	Insuficiente	Básico	Insuficiente	Avançado

Fonte: arquivo do Instituto

Conforme apontam os resultados para as turmas pesquisadas, reconhecer os elementos contextuais, organizacionais e linguísticos dos textos, reconhecer e distinguir fato e/de opinião, estabelecer relação entre termos de um texto a partir da repetição, ou substituição, ou sequenciação de um termo que contribui para a progressão e continuidade das ideias e reconhecer, nos textos, o valor expressivo e efeito de sentido de recursos linguísticos, se constituem as tarefas mais difíceis de serem realizadas pelos estudantes. É certamente pela falta dessas habilidades que a fruição e o gosto pela leitura literária não fazem parte das prioridades de lazer desses jovens. Por isso voltaremos a falar sobre os resultados da pesquisa que investigou as práticas leitoras dos adolescentes antes do IEMA para que seja possível um tracejamento de estratégias capazes de transpor esse entrave e seguir na meta de formar jovens leitores de literatura a partir de seus horizontes de expectativas e das suas perspectivas enquanto leitores iniciantes.

Horizonte De Expectativas Dos Estudantes

A estética da recepção se preocupa com o leitor, com o seu sistema de referências bem como com a sua experiência após o ato da leitura. O sistema de referências do leitor contempla o conhecimento prévio que o leitor possui do gênero e toda a bagagem experiencial vivida por esse leitor que o possa colocar como elemento integrante do circuito literário. Assim sendo, a obra artística só poderá ser considerada como tal se houver relacionamento dinâmico entre autor, obra e leitor e se o horizonte de expectativas do leitor for quebrado.

Em linhas gerais, a ruptura na expectativa de horizontes dos leitores indica que mudanças de comportamentos acontecerão no leitor. A esse respeito, Adler (2017) informa que é importante compreender prioritariamente o que significa leitura:

É uma palavra extremamente ambiciosa, pode ter uma infinidade de significados: ler para obter informações; simplesmente para se divertir e relaxar; ou para entender, uma leitura por meio da qual elevo minha mente de uma compreensão menor para outra maior. (p. 9)

É dessa leitura que a estética da recepção se ocupa, “são leituras que implicam atos de interpretação, de análise, de apreensão do conteúdo do livro” (Adler, 2017, p 11) e que por essa razão o leitor e o seu sistema de referências se tornam tão importantes para a indicação do valor estético de um texto. Assim, a preferência dos leitores toma o foco e determina quais obras literárias terão maior repercussão.

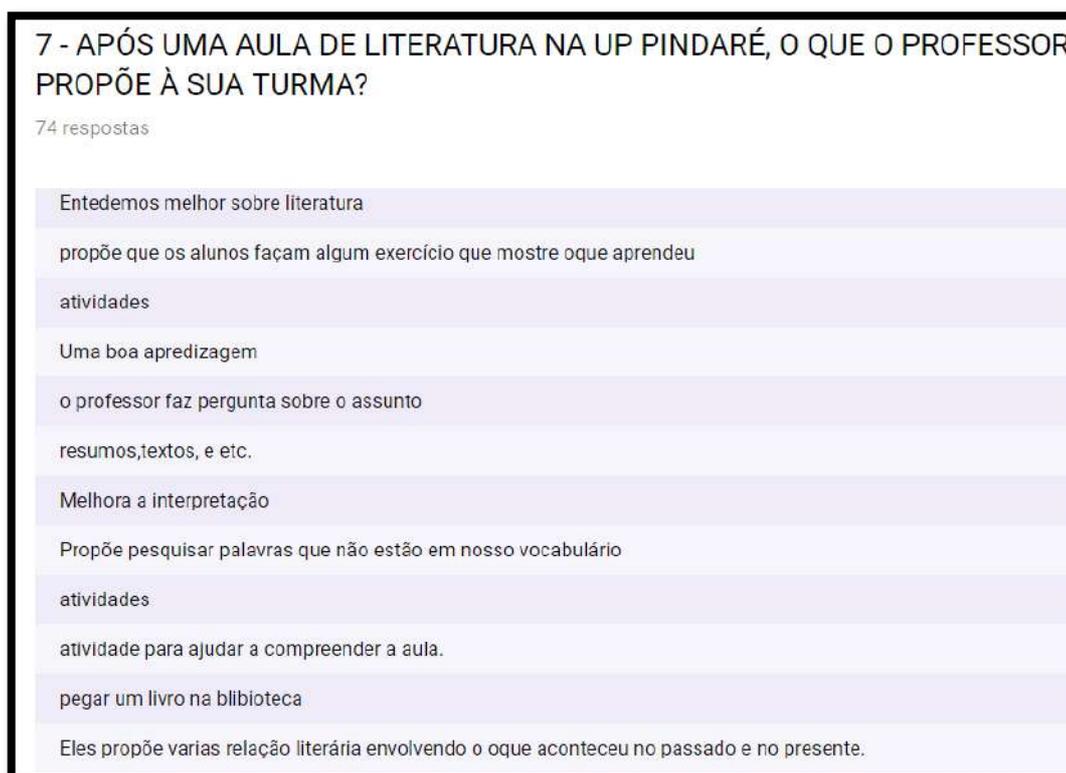
Porém, vale ressaltar que o horizonte de expectativas do leitor é indicativo do que será literatura de massa, ou de mera diversão, daquilo que será considerado texto com valor estético. Ou seja, havendo satisfação e conforto, o texto se enquadra como sendo literatura de massa; ocorrendo a mudança de horizonte, a elevação da mente de uma compreensão menor para outra maior, esse horizonte foi quebrado e novos comportamentos poderão surgir quando você acaba a leitura. A esse respeito Adler (2017) continua a reforçar o quão importante é o leitor se lançar às mudanças de horizontes:

Se você me acompanha nessa distinção entre ler como diversão ou entretenimento, só para informação; e ler para compreender, adquirir conhecimento, aprofundar sua mente, elevá-la, passando de um nível mais baixo para outro mais alto, então, acho que é extremamente importante, para todos nós, encontrar uma série de livros que estejam acima de nossas mentes. Porque, se uma pessoa somente lê livros que estão no mesmo nível da sua mente, não pode elevá-la; mas, se, o

livro representar um desafio, o tipo de livro que a pessoa, de início, só entende parcialmente, e precisa trabalhar para entender mais, este provavelmente pode elevá-la. Você não pode se aperfeiçoar com o que se encontra no seu nível ou mesmo abaixo dele.

Tomando essa sugestão de Adler como algo que corrobora com a teoria da estética da recepção, tem-se em evidência mais uma preocupação dessa teoria: o que acontece com o leitor após a fruição da obra de arte. De acordo com a pesquisa realizada por esse estudo com os estudantes das salas participantes nessa investigação, o ensino de literatura na UP tem se esquivado da tarefa de aproveitar o sistema de referência dos jovens leitores para a partir daí proporcionar experiência estética durante e depois da fruição literária. Conforme respostas dos estudantes:

Figura 11: Pesquisa sobre o sistema de referências dos jovens



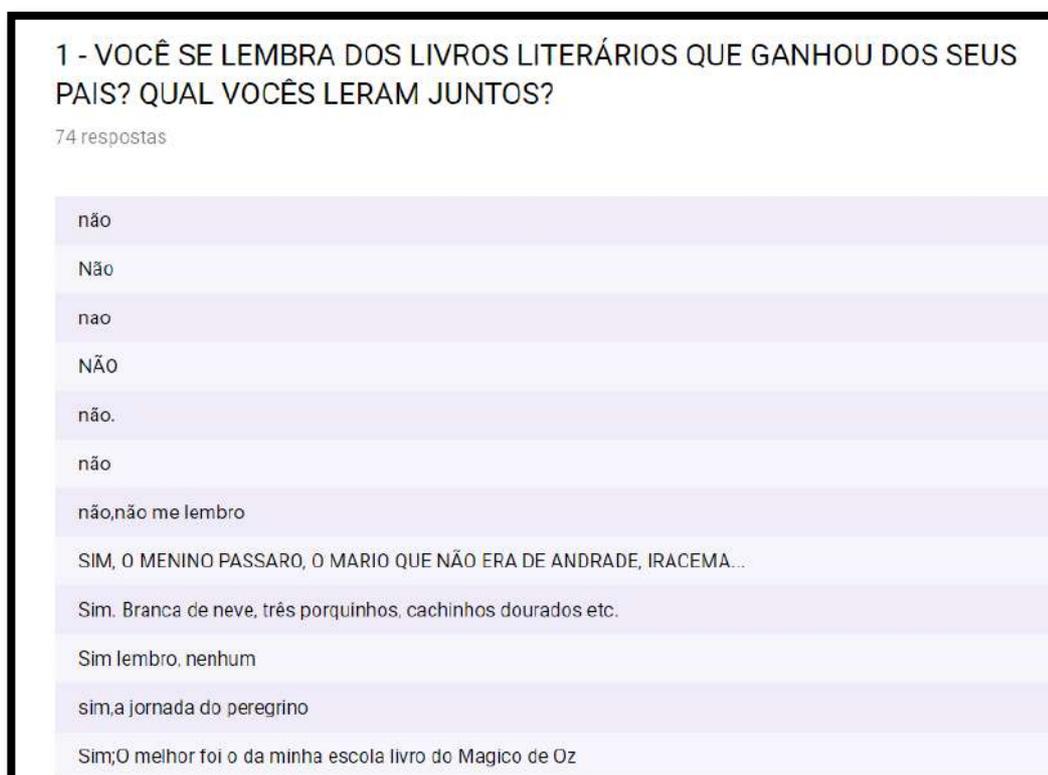
Fonte: arquivo da autora

74 estudantes realizaram a pesquisa. Dentre estes, 14 alunos informaram que os professores fazem trabalho de interpretação e de compreensão dos textos lidos. 6 alunos indicaram que atividades ligadas à gramática são exigidas. 46 alunos informaram que outras atividades são requeridas e 9 estudantes não compreenderam a pergunta.

Apesar de a maioria dos alunos avaliarem bem o ensino da literatura na UP, de concordarem que as aulas estimulam sua formação leitora e que é importante que haja aulas de literatura no ensino médio, o fato de ter ficado evidenciado que outras atividades, distantes da fruição desejada, que coloca o leitor em diálogo com o autor, são tidas como prioridade, torna o ensino de literatura fragmentado e deficiente.

Aliado a isso, outra implicação para a fruição literária nas aulas de literatura é que o sistema de referência dos estudantes, ou seja, os conhecimentos de mundo deles, o conhecimento prévio do gênero, da forma, da temática e da oposição entre as linguagens poética e pragmática, se encontram em nível básico ou até mesmo insuficiente nesses personagens. De acordo com a pesquisa:

Figura 12: Pesquisa sobre o sistema de referências dos jovens



Fonte: arquivo da autora

Para essa pergunta, apenas 15 alunos afirmaram que tiveram experiências literárias na infância com o estímulo da família, para 57 alunos que afirmaram não ter tido qualquer experiência literária e ainda 1 aluno que informou não lembrar.

Vale ressaltar que sem essa experiência e esse conhecimento prévio acerca dos textos literários a fruição por parte do leitor ganha complexidade e dificuldade, levando, dessa forma, para a sala de aula, demandas que deveriam ter sido trabalhadas no ensino fundamental.

Na continuidade da investigação sobre o sistema de referência dos estudantes pesquisados, foi possível obter uma noção de como o processo de leitura e reconhecimento dos textos literários se deram no ensino fundamental. De acordo com a pesquisa:

Figura 12: Pesquisa sobre o sistema de referências dos jovens



Fonte: arquivo da autora

E aqui finaliza a investigação com os estudantes. Para essa última pergunta as respostas foram preocupantes do ponto de vista da primeira instância da teoria da estética da recepção, a interação entre literatura e leitor, já que apenas 20 alunos afirmaram que tiveram experiências literárias na infância com o estímulo da escola, para 51 alunos que afirmaram não ter tido qualquer experiência literária e ainda 3 alunos que informaram não lembrar.

Ainda assim é possível que a fruição literária aconteça para esse público e que a elevação da mente e consequentemente a quebra do horizonte de expectativas possa acontecer. Para tanto, é imprescindível que um outro ator entre nesse cenário, os mediadores de leitura, que no âmbito escolar podem ser os próprios professores de literatura.

Antes de falarmos sobre a mediação e o fazer pedagógico do professor de literatura, falaremos sobre a definição de literatura a partir de Marisa Lajolo (1982). Ela explica que “obra literária é um objeto social. Para que ela exista é preciso que alguém a escreva e que outro alguém a leia. Ela só existe enquanto obra neste intercâmbio social” (p. 18). Esclarece ainda que a escola teve papel preponderante para que algumas obras fossem reconhecidas como clássicas, já que era nesse espaço social que as obras circulavam com o propósito de serem “úteis na consecução dos objetivos escolares” (p. 23). Dessa forma, é importante reconhecer que a definição de literatura ganha novas roupagens a cada tempo e a cada grupo social, mas que os critérios para esse enquadramento podem ser encontrados ainda nos dias de hoje como, “o tipo de linguagem empregada, os temas e assuntos de que trata a obra” (p. 25). Ela alerta ainda mas que a literatura de um período mantém profunda relação com as suas obras, podendo estas sofrerem inovações e mesmo assim continuarem sendo conceituadas como literatura. Ainda sobre a tentativa de conceituar literatura a autora afirma que

A forma latina literatura nasce de outra palavra igualmente latina: littera, que significa letra, isto é, sinal gráfico que representa, por escrito, os sons da linguagem. O parentesco letras/literatura continua em expressões como cursos e academias de letras, homens letrados, belas-letras, e tantas outras. Insinua-se por aí, uma estreita relação entre a palavra literatura e anoção de língua escrita [...] (Lajolo, 1982, p. 31)

Portanto o caminho esperado é apontar como a literatura foi diferentemente concebida em diferentes momentos da história. A partir daí, iniciar os jovens do primeiro ano do ensino médio na prática leitora a partir de leituras próximas do seus horizontes de expectativas a fim de ampliar e provocar a ruptura desse horizonte. Para tanto, a literatura juvenil se constitui como o corpus adequado para esse início.

A literatura juvenil

A literatura juvenil é responsável pelo aquecimento na produção editorial em nosso país e já movimenta um crescente número de autores e leitores desse gênero, o que explica a preocupação, cada vez mais afluída, de colocar as obras

à prova quanto à sua autonomia estética e quanto a sua capacidade humanizadora, segundo uma problematização que recusa qualquer abordagem pasteurizada e apaziguadora, deixando emergir sem pudor vasta gama de forças contraditórias e nem por isso menos legítimas.(CECCANTINI & PEREIRA (2008, p.9)

Compreender o gênero juvenil como uma literatura menor expressa preconceito, uma vez que essas narrativas possuem estratégias capazes de atrair o jovem leitor, ainda em formação, proporcionando-lhe educação humanizadora, contato com o artístico, e a oferta de uma leitura com graus de complexidade e estética tão bem desenvolvidos quanto aos encontrados em literaturas para adultos. A estudiosa Vera Aguiar (2012) chama a atenção para o papel da literatura na vida do jovem:

Há, assim, que chamar a atenção para a função da leitura literária como espaço que pode desacomodar os jovens, reféns dos apelos da massificação. Tanto a concepção de herói quanto os mecanismos compositivos do texto mobilizam os leitores para comportamentos audaciosamente criativos e maneiras inusitadas de ler e interpretar o mundo. (p. 113)

A autora dá ainda o direcionamento para a conceituação e caracterização da literatura destinada aos jovens, definição que se constitui na presente pesquisa como o foco da investigação nesse primeiro capítulo:

A literatura juvenil, portanto, além de adequar-se aos leitores quanto à temática, ao discurso e à estrutura, deve manter o encantamento diante dos segredos da existência, intensificando os sentimentos que a curiosidade desperta. Só assim ela vai cumprir com a função humanizadora da literatura e da arte. (p. 122)

Assim sendo, se faz importante compreender as especificidades dessa literatura que é destinada aos jovens leitores, sujeitos ainda em formação e partícipes de uma transição conflituosa entre a idade infantil e a idade adulta, mas que já sentem a necessidade de descobrir a sua identidade e o seu lugar no mundo, uma vez que juventude não se define apenas tendo a faixa etária como critério, mas também através da inserção desse sujeito na sociedade.

Considerações finais

Assim, ao professor de literatura são apresentados alguns caminhos para o seu trabalho: a) o reconhecimento junto ao seu aluno de que a literatura está a serviço do contexto do leitor, da sua época, do seu tempo. Que defini-la é perda de tempo, uma vez que ela se molda às realidades de seus leitores. b) Que a estética da recepção se constitui a sugestão proposta por esta investigação como sendo a intervenção adequada aos estudantes de ensino médio por ser ela valorizadora dos conhecimentos prévios dos jovens em relação às suas experiências de leitura e por se preocupar com o que acontece com o leitor após a fruição da obra literária. c) O trabalho inicial com a literatura juvenil como corpus adequado ao objetivo de formar leitores a partir dos seus horizontes de expectativas.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de, CECCANTINI, João Luís, PENTEADO MARTHA, Alice Áurea. *Narrativas Juvenis: geração 2000*. São Paulo, SP: Cultura Acadêmica Assis, SP: ANEP, 2012.

AGUIAR, Vera Teixeira de. **Realidade além dos limites**. In: AGUIAR, Vera Teixeira de, CECCANTINI, João Luís, PENTEADO MARTHA, Alice Áurea. **Narrativas Juvenis: geração 2000**. São Paulo, SP: Cultura Acadêmica Assis, SP: ANEP, 2012. (p.107-122)

CECCANTINI, João Luís, PEREIRA, Rony Farto. **Narrativas juvenis: outros modos de ler**. São Paulo: Editora UNESP; Assis, SP: ANEP, 2008.

LAJOLO, Marisa. **O que é literatura?** Brasiliense, 1984.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte, Autêntica, 1999

ZILBERMAN, Regina. *Estética da recepção e história da literatura*. São Paulo: Ática, 1989. p. 35. (Série Fundamentos, 41)

DE PALAVRAS E IMAGENS: O PERSONAGEM EM ABRIL DESPEDAÇADO, DE ISMAIL KADARÉ E WALTER SALLES

Deivanira Vasconcelos Soares²

Esse artigo faz uma análise dos personagens Gjorg e Tonho na lida com a solidão no espaço/tempo narrativo do romance *Abril despedaçado* (1978) e do filme homônimo (2001), respectivamente, do romancista albanês Ismail Kadaré e do cineasta brasileiro Walter Salles. Perscruta-se o diálogo entre as narrativas, elencando as aproximações e/ou distanciamentos entre o personagem Gjorg, do romance, e o personagem Tonho, adaptado para o filme. Assim, a análise dos personagens protagonistas é feita sob a perspectiva da apresentação e construção imagética por meio de descrições e caracterização, escolhas do romancista ou diretor; a partir dos planos de filmagem e da expressividade interpretativa do ator; pela observação do ser inserido nos espaços de extrema violência, do gelo das montanhas albanesas ao árido e seco do Nordeste do Brasil; bem como dos personagens (Gjorg e Tonho) na solidão de contar o tempo que lhes resta para viver. Toma-se como teoria as contribuições de Antonio Cândido (1985) sobre a personagem de ficção. Essa proposta analítica quer também contribuir em observações sobre Adaptação, em vista do filme citado, fundamentada pelas teorias de Hutcheon (2013), Stam (2009) e Plaza (2003), passeando, conseqüentemente, pelo território do dialogismo e da intertextualidade.

Palavras-chave: Literatura, Cinema, Adaptação, Personagem

Introdução

Abril despedaçado (1978) é um romance do escritor albanês Ismail Kadaré que conta a trágica história de Gjorg, um montanhês que vive sob os limites do tempo e da *vendeta*. O protagonista dessa narrativa se aproxima, em sua desdita, dos heróis trágicos de Shakespeare e Ésquilo, entre outros. Mas ao contrário de um Hamlet, que caminha para o fim trágico, sob o castigo da *Moirá*, numa forma de punição e busca da *catarse*, com uma cegueira edipiana, Gjorg, ciente da sua função no cíclico caminho da morte, vive, a par de sua finitude, como parte da subserviência ao *Kanun*. Ele vive com seus pequenos questionamentos calados pelo peso das regras.

² Mestra em Letras, com área de concentração em Teoria Literária, pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) (2019). E-mail: dv.vasconcelos@hotmail.com.

Orientador: Gilberto Freire de Santana – Professor Adjunto da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL), docente permanente do Curso de Mestrado em Letras da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Possui Doutorado em Letras em Teoria Literária pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2011).

A história se passa num persistente martelar em que as personagens, de alguma forma, estão aprisionadas em cumprir os tempos e os preços previstos pelo *Kanun*, pois “a vingança se converteu em mercadoria” (KADARÉ, 2007, p. 156). As imagens criadas pela narrativa mostram um cenário de gelo, em seguida de degelo, de quase primavera que se nega a chegar, mas para Gjorg é só o tempo do fim. A marca da morte o acompanha, na forma da tarja preta no braço, para pagar o preço do sangue, para alimentar a tradição, enquanto permanece na sua *kullë/casa/família* em uma camisa de sangue amarelado. Tudo na sua aldeia e em si mesmo o faz lembrar o tempo de matar e de morrer, de pagar pela morte, de cobrar por ela, de manter suas feridas vivas, abertas no seio dos clãs. Um cenário de crueza trágica e consciente, mas forte, mais forte do que todos.

Esse gancho temático da morte, da vingança, dos tempos que determinam a presença planejada do fim traz a ambientação do *Abril despedaçado*, de Ismail Kadaré, dos montes malditos albaneses para as terras secas do Nordeste do Brasil de 1910. Assim, *Abril despedaçado* (2001), filme de Walter Salles, dialoga e adapta a tragédia de Gjorg para as famigeradas disputas do perde vida e ganha terra protagonizada por Tonho. O filme, além de trazer a figura de Gjorg (em Tonho) para a tela, apresenta ainda um irmão, Menino, o pai de Tonho, e a mãe, com mais vida e maior participação na obra cinematográfica. Formam a família Breves que se esvai em tocaias, deixando para traz a ideia fugidia de honra e quadros na parede que enfileiram as perdas e a valorização da morte.

No filme, a disputa por terras entre os Breves e os Ferreira apresentam patriarcas que se comparam ao *Kanun*, na persistência, no poder insuperável, na grandiosidade inatingível de garantir que as etapas das vinganças sejam cumpridas. De um lado os Ferreiras se enriquecem às custas do sangue dos próprios filhos, mantêm, pela figura patriarcal o domínio da vingança e esmaga e faz sumir, com ferrenho empenho, os Breves, que o são também no sobrenome/sobrepeso que carregam. Estes, também com seu patriarca empenhado em viver de honra, entrega os filhos e a terra, um por um, para que morram e também cumpram o papel de alimentar a tragédia.

Dessa maneira, essa pesquisa faz uma averiguação da trágica temporalidade que envolve os *corpus*, romance e filme, destacando os elos entre o literário e a adaptação

filmica, voltando-se para o dialogismo intertextual/transtextual. Além disso, propõe-se a discutir a pertinência da adaptação cinematográfica e das mais diversas possibilidades de diálogos entre textos diferentes, entre mídias distintas, como criação, em constante diálogo com outras. Assim, com o fim de estudar os personagens Gjorg, no romance, e Tonho, no filme, esse artigo faz um passeio pelo *espaço-temporalidade e solidão* em uma análise que apresenta os personagens numa perspectiva espaço/temporal no literário, bem como tece-se um olhar para a adaptação em vista dos elementos narrativos no audiovisual e do crescimento dos personagens nas narrativas.

Espaço-temporalidade e solidão

A mais recorrente forma de adaptação é aquela que parte de um romance para o cinematográfico, concordam com esse fato, vários autores. Normalmente essas obras se fazem em diálogos que acomodam, afora o texto, a cultura, o tempo, o espaço, as personagens em todo o novo contexto de atuação. Sendo assim, “a adaptação molda novos mundos mais do que simplesmente retrata/trai mundos antigos” (STAM, 2006, p. 25).

Diz-se assim já se voltando para a indispensável, no entanto, superada discussão sobre fidelidade, e se apossando, por consequência, das inferências sobre interpretação e releitura. Diante disso, o que Walter Salles propõe em seu *Abril despedaçado* (2001), como já afirmado indiretamente aqui, não é uma reprodução do texto de Kadaré, antes uma adequação da narrativa a uma totalidade de dizeres do Brasil, uma reconfiguração à diversas questões culturais peculiares do país, bem como, ao disposto no tópico anterior, uma formação polifônica de dizeres por/e através outras obras.

Os apontamentos postos na sequência se farão por meio de recortes de cenas do livro *Abril despedaçado*, de Ismail Kadaré, em análise, de certa forma comparativa, com os recortes correspondentes da obra cinematográfica de Walter Salles. Nessas inferências, aspectos diversos da intertextualidade, intermedialidade e interculturalidade serão considerados como aporte para o dizer do filme brasileiro em diálogo com a narrativa albanesa. Por esse entendimento, a análise se fará considerando que “uma adaptação, assim como a obra adaptada, está sempre inserida em um contexto – um

tempo e um espaço, uma sociedade de uma cultura; ela não existe num vazio”. (HUTCHEON, 2013, p. 192). Além disso, ao se falar em literatura e cinema também se fará observações que consideram as singularidades das duas mídias em suas linguagens próprias e suas sugestões de significado.

Começa-se as notas comparativas entre as obras dispendo sobre os espaços/tempo onde elas se fazem: A narrativa literária situa-se numa “paisagem que parecia ainda mais sombria” (KADARÉ, 2007, p. 58), entre neves e chuvas insistentes pedras e romãzeiras queixosas, num quase crepúsculo permanente e uma noite que se negava a chegar, março “meio risonho, meio gelado, com aquela perigosa luminosidade alpina que só aquele mês possuía” (KADARÉ, 2007, p. 17) e abril que viria com uma dor azulada. “A maior parte do caminho era quase um deserto”, como os montanhese solitários que por ali andavam, as pessoas dali eram “quase sem substância, como tudo o mais naquele dia nebuloso” (KADARÉ, 2007, p. 21).

Na narrativa cinematográfica, remontando através das cores, equivalências ora explícitas ora sutis, tem-se o sombrio que se faz não somente pela quase ausência de luz de uma casa (dos Breves) tragada pela escuridão, pelos fantasmas que ali habitam (Imagem 1a), mas também pelo sombrio solar árido que ao redor da casa aprisiona o que deveria ser o inverso (Imagem 1b). Assim a perigosa luminosidade alpina se faz em ameaçadora luminosidade nordestina, para se equiparar na dor azulada do Menino (Imagem 1c) que em peregrinação crepuscular caminha para o cadafalso.

Tendo em vista o espaço, Cândido Vilares Gancho diz que ele tem a função de delimitar o território de ação dos personagens, situá-lo num meio, de modo que haja uma relação entre espaço e sujeito, “quer influenciando suas atitudes, pensamentos ou emoções, quer sofrendo eventuais transformações provocadas pelas personagens” (2006, p. 27). Numa apresentação mais intimista do espaço, ele ganha a terminologia de ambiente, exatamente para compreender, como a descrição de *Abril* propõe, a projeção dos conflitos vividos pelo personagem/Gjorg. Na narrativa, a descrição do espaço se mistura com o tempo e as mudanças naturais provocadas por este, o espaço/ambiente no tempo que o faz outro.

Nesse sentido, a descrição das montanhas albanesas e a exposição do árido sertão nordestino se misturam, quase sempre, com a composição da imagem das pessoas que as habitam, vivem todos, o espaço e os sujeitos, inseridos uns nos outros como partes de um todo, em um tempo de mudanças quase imperceptíveis. A narrativa já apresenta o espaço como determinante subjetivo do personagem, os dois em transformação provocadas pela temporalidade. Tudo é frio e indica finitude e indefinição nas exposições vagas do narrador. As descrições se dão de forma que a narração se sobrepõe, indicando mais o ser narrado na relação com seu meio do que mesmo o espaço em si. Espaço e personagem se esvaem num tempo de quase primavera.

Assim é delineado o *Rrafsh* do mês de março e o despedaço de abril, enquanto Gjorg caminhava pelas estradas, passando por povoados tão silenciosos quanto ele mesmo ou o caminho que seguia:

Sob a chuva miúda, sucediam-se quebradas sem nome, ou cujos nomes ele não conhecia, uma após outra, descarnadas e tristes. As cristas dos montes mal se distinguiam por trás delas, através de seu véu, a silhueta pálida de uma única montanha, multiplicada como uma miragem, e não um amontoado de cumes, um mais descalvado que o outro. A névoa tornava as montanhas imateriais, contudo, surpreendentemente, assim pareciam ainda mais opressivas que nos dias claros, quando nenhuma máscara ocultava seus penedos e abismos. (KADARÉ, 2007, p. 21)

Essas indicações espaciais em ficção apontam para um ser Gjorg embrenhado no meio no qual vive, talvez com uma visão limitada da montanha e de seus enigmas e assustado diante de tanta falta de entendimento do lugar onde vive, e até dele mesmo. O uso dos adjetivos tão usuais em descrições toma um caminho de languidez, beirando a inexistência ou mesmo uma existência mascarada por uma dor sempre presente nos seus. As descrições que envolvem chuva, neve e a escuridão daqueles dias também indicam esse ser dentro de um tempo indefinido. Um tempo e espaço que o fazem só, do meio, e no nada de si que é solidão.

Ao falar do espaço, Santos e Oliveira, em *Sujeito, tempo e espaço ficcionais*, trazem-no como, tendo em vista as narrativas contemporâneas, um cruzamento de planos espaço-temporais experienciados pelo sujeito, dando-se, dessa forma, espaço, sujeito e tempo numa interligação que varia entre a completude e a quase

impossibilidade de definição de um separado do outro. O sujeito é apresentado dentro do espaço ao qual pertence de forma que “só compreendemos que algo é ao descobrirmos onde, quando, como – ou seja: em relação a quê – esse algo está” (2001, p. 68).

Além disso, os mesmos autores também apresentam o espaço como resultado de subjetividades, portanto, parte da interpretação do leitor. Dessa maneira, os significados ditos por dado elemento espacial no texto são apontados como percepção individual, não como uma realidade ficcional definitiva, concreta e objetiva. Assim, dizem que a

a literatura costuma interrogar a certeza que possuímos quando acreditamos na concretude dos espaços. Não se trata de negar a existência do espaço físico, mas de chamar atenção para o fato de que é possível dissociar, do espaço físico, o modo como ele é percebido. Trata-se, assim, de questionar a crença de que estabelecemos uma relação direta, estritamente direta, com o mundo que está à nossa volta. (SANTOS; OLIVEIRA, 2001, p. 69)

Essas afirmações, quando voltadas para a apresentação do espaço/tempo em *Abril despedaçado* (1978 - romance), indicam uma aproximação entre a teoria e as possibilidades subjetivas que a obra sugere, dado que as “montanhas malditas” são sempre apresentadas envoltas de muitas sensações dos personagens que as olham e as sentem, portanto, aqui se diz, elas são como uma extensão do sofrimento, da lida com a morte, uma extensão das sensações térmicas. No contexto do literário, “o termo “espaço”, em si mesmo, é mais abstrato do que o de “lugar”, [...] ele é, portanto, eminentemente abstrato”. (AUGÉ, 1994, p. 77). Captar o espaço nessa narrativa é lidar com o extremo de frio, de dor, é observá-lo pela insuficiência do olhar de Gjorg e de um narrador comovido com o que diz.

Para fechar as indicações espaciais no romance, oferecido de modo geral como “zona da morte, ali onde as leis da morte imperam sobre as da vida”, ou “zona sombria”, (KADARÉ, 2007, p. 57) é válido destacar o que Yves Reuter diz sobre o espaço e suas contribuições para o significado da narrativa: “os lugares se organizam, formam sistemas e produzem sentido” (REUTER, 1995, p. 59). Assim, as estradas sombrias na narrativa, que apresentam um Gjorg numa incansável busca, na maior parte do romance, podem sugerir tanto a solidão sempre enfatizada, quanto a caça por um resquício de sentido para a vida. A estrada é narrada no texto sempre fria, cinzenta,

longa, imprevisível, as aldeias às margens, silenciosas, os montanheses encontrados no caminho, solitários. Tudo em volta dialoga com a falta de substância própria, como consciência de si e do mundo, diz-se, na formação do personagem.

No filme, a estrada se apresenta como dupla (Imagem 2a/b), reforçando a ideia de que há outras possibilidades para Tonho, quase impossíveis no romance pela insistência de Gjorg andar, repetidamente, pela Estrada Grande. No entanto, na maior parte da história filmica, Tonho sempre transita pelo caminho que o leva ao mesmo lugar, ou melhor, que o traz de volta ao mesmo lugar. O personagem usa, sempre, a via esquerda da bifurcação (Imagem 2a) para ir e vir de Riacho das Almas aos lugares mais próximos, é engolido pela vegetação seca como é sua vida. Este, então, representa um caminho que aprisiona porque não desliga o personagem de suas raízes. No desfecho do filme, porém, depois de Tonho viver toda a sua desventura, da quebra simbólica do ciclo da morte, quando Clara oferece a ele a libertação com a retirada da tarja preta, e, em seguida, quando do sacrifício do irmão Pacu, ele parte, dessa vez pela estrada oposta (Imagem 18b) à que sempre andou, em meio a uma vegetação menos seca e esverdeada, referendando a estação outra escolhida para chegar ao mar. Assim, os espaços, a passagem do tempo, a mudança de estação e o desbotar e esverdear das árvores mudam, assim como o personagem e/ou mudam para que Tonho também o faça.

Os personagens vivem na “zona da morte”, vivem, portanto, na lida entre o espaço e o tempo que lhes resta para viver, e andam incansavelmente para pagar pela morte e para encontrar o motivo de ter vivido. A montanha, de tão elevada, apresenta ao leitor um lugar e tempo muito distante do “modo de vida da civilização”, como bem destaca Bessian Vorps, no romance. São personagens elevados e distantes, nas suas solidões e finitudes.

Ainda para perscrutar a existência quase vazia de Gjorh, a casa, segundo Chevalier, significa “o ser interior, seus andares, seu porão e sótão simbolizam diversos estados da alma. [...] a casa é também um símbolo feminino, com sentido de refúgio, de mãe, de proteção, de seio maternal” (2001, p. 197). Esse espaço na narrativa reforça a já personalidade sombria e solitária de Gjorg, ele é o ser sem aconchego, sem lar, sem mãe. O clima silencioso e de falas estritamente necessárias e sempre voltadas para as

regras da *vendeta* fazem com que se prolongue e adentre na casa a sina do personagem.

A estadia na casa simboliza o tempo de preparo para a *vendeta* ou de cobranças pela demora da vingança. Essas imagens da mãe e da casa, no filme, ganham maior destaque, no entanto reforçam o discurso iniciado no romance. Assim como para Gjorg, a casa de Tonho não tem aconchego, nem o acalenta de suas angústias. Nesse espaço, é sempre lembrado, pelo pai, pela mãe e pelos assombrosos retratos de mortos na parede, que ele precisa vingar a morte de seu irmão Inácio, que ele tem um tempo findo. Esse espaço no filme é de silêncio e tem todas as falas e rezas voltadas para o tempo da morte.

A casa dos protagonistas, espaço que por regra devia significar aconchego ou conforto só o faz num relance de olhar longínquo, da irmã, (no romance) ou nas negativas de Menino com relação a vingança, (no filme) como duas estrelas além do horizonte. No mais, era a mais íntima das opressões na figura de um pai que os repreendia e freava seus mais verdadeiros questionamentos.

O pai o lembra de cobrar o sangue do irmão, e provoca aos olhos do filho a imagem de um “mundo inteiro ensanguentado, a alva neve tingida de encarnado, as manchas crescidas que a tudo maculavam” (KADARÉ, 2007, p. 38), tudo isso em uma persona que “não ousava confessar nem a si mesmo que não tinha vontade de matar” (KADARÉ, 2007, p. 38). Assim, para sobreviver nesse cenário de quase não-lugar, ele sobe a escada de madeira, fica “como uma pedra num canto da casa” (p. 17) e olha a vida correr na aldeia por uma estreita janela. O espaço e o tempo em contradição a vida.

Abertos ou fechados, os espaços na história de Gjorg não indicam o menor horizonte, não confortam o personagem em nenhuma paisagem, não lhe dão o menor amparo em sua angústia de estar na *vendeta*, antes limitam sua vida finda. O espaço nessa narrativa é mesmo parte da obra fúnebre que Gjorg criara, na qual é vilão e vítima, é parte, também, de um extremo de frio das montanhas da qual “dir-se-ia um Bessian Vorps, o *Rrafsh* ficava no céu, e não no norte da Albânia” (KADARÉ, 2007, p. 55), nem mesmo o lugar nas alturas livrava os montanhese de suas sórdidas regras da morte.

Em uma forma de construir dizeres sobre o espaço ou na busca de defini-lo, atenta-se ainda uma vez à exposição de Bessian Vorps sobre o que era aquele lugar, o não lugar, dir-se-ia, pois a vida e a morte andam sempre de mãos dadas, laçadas por um espaço e tempo impregnados de tradições mais fortes que qualquer luz, primavera, horizonte:

Pois, conforme ouvi em algum lugar, enquanto muitos povos reservam as montanhas para as divindades, os nossos montanheseiros, sendo eles próprios moradores das alturas, foram obrigados ou a expulsar os deuses ou a se adaptar para poder conviver com eles. Assim se explicaria este mundo meio real, meio fantástico do Rrafsh, tal como o dos tempos homéricos. E assim se explicaria a criação dos semideuses como o *amigo*. (KADARÉ, 2007, p. 65)

No filme de Walter Salles, a transposição do espaço se dá, de modo geral, no extremo oposto do clima imagético sugerido/vivido na Albânia da narrativa de Kadaré. Os extremos opostos se aproximam pois que, a secura de Riacho das Almas dialoga com a neve, acinzentando o olhar, e o sol escaldante, como a neblina que rodeia Gjorg, impede/encandeia a vista do horizonte. Aqui, ela ganha aspectos de sol constante, de seca, calor, chão pisado, areal tomado de garranchos, e tem-se na tela personagens totalmente embrenhados em suas realidades, tal qual um Gjorg nas montanhas. Também na adaptação, apresenta-se, em toda a narrativa, a solidão essencial composta por Ismail Kadaré. Exibe-se um Tonho, assim como Gjorg, que se nega, no íntimo, mas totalmente entregue às necessidades das vinganças entre as famílias.

Walter Salles situa sua história numa paisagem do sertão brasileiro, para tanto, mesmo tendo em vista a ideia central do *Abril* albanês, busca formas de mantê-la íntima do cenário nacional. Assim, “em nome da relevância, os adaptadores buscam a recontextualização ou ambientação ‘correta’. Isso também é uma forma de transculturação”. (HUTCHEON, 2013, p. 197). Assim, as duas narrativas tematizam em seus espaços, o tempo recortado entre março e abril, no romance, e entre fevereiro e abril, no filme, para apresentar esses seres em um espaço e tempo opressores.

Assim sendo, para se fazer uma adaptação, deve-se levar também em consideração o público que a receberá, bem como a situação de realidade ficcional que se quer no produto final. Se se quisesse adaptar a totalidade da história do livro, por exemplo, o diretor teria de situar sua narrativa em um cenário frio e áspero como o

apresentado em volta de Gjorg. Ao contrário disso, a relação transcultural entre as obras garante à produção brasileira, além do diálogo com o texto de Kadaré, uma busca certa por narrativas violentas resultantes de disputa por terras que, historicamente, cessaram vidas de inúmeras famílias no interior do Brasil. Regidas por outras regras, às vezes não tão austeras como as do *Kanun*, porém, ambas dispostas a defender uma honra desmedida como se natural fosse o exercício da brutalidade.

É assim que o contexto brasileiro, em suas vivências, determina as mudanças na produção fílmica de Walter Salles. Pelo enredo que se encaminha, por um lado, com imagens totalmente buscadas na ficção de Kadaré, à exemplo do que se desenvolve pela presença da camisa e do amarelar do sangue, e das cores da montanha e do sertão, por outro lado, quando se empenha na busca por uma adequação da narrativa fonte para o novo contexto, tal como a bolandeira, o balanço e o relógio que demarca e relembra os recortes temporais na vida dos protagonistas.

Esse caminhar por entre a realidade cultural do Brasil, para Linda Hutcheon (2013), condiciona o significado e, para Stam traz à tona questões de narratologia comparativa, elucidando a busca por um entendimento de acepções a partir de perguntas como: “que eventos da história do romance foram eliminados, adicionados, ou modificados na adaptação e, mais importante, por quê?” (STAM, 2006, p. 40)

À essa pergunta, coloca-se as imagens do sertão, mostrando os espaços da história de Tonho que se justifica como a resposta mais desnuda da realidade de seca no Brasil em diálogo com o que também é morte na Albânia. A neve e a seca como símbolos da falta de vida que cerca os protagonistas. Kadaré situa sua história nos montes albaneses, região do *Rrafsh*, Salles encontra seu espaço narrativo numa parte bem representativa do homem e do sertão brasileiro.

O Riacho das Almas apresentado pelo narrador cinematográfico, o Menino/Pacu, nas primeiras falas, conotam, assim como o espaço da narrativa literária, uma falta, a solidão, a seca, mas além disso, sugere, em vários pontos, como já afirmado anteriormente, a ideia de possíveis resquícios de esperança (a primavera que tarda no romance), de que apesar desse lugar ser tão insípido, de levar em terra esturricada sua gente, quem sabe um dia, poderá se encher de águas outras e assim possibilitar novos

rumos para suas histórias. No romance se espera a primavera, no filme, a chuva, que simbolizam a esperança e a mudança no cenário de morte.

Ismail Xavier, em seu *Discurso cinematográfico* (2005), fala de uma imagem transmitida pela câmera, dentro de um enquadramento, que comunica uma mensagem cheia de coerência a partir do plano, do olhar dos personagens ou mesmo da movimentação desses dentro do espaço. Esse conjunto imagético é como uma escrita descritiva e intrincada que compreende e apresenta o cenário, o personagem, o clima da história e mesmo a possibilidade de mudança. Nesse sentido, o filme, em si, além dos inúmeros diálogos que faz perceber, é “sempre um fato de linguagem, um discurso produzido e controlado, de diferentes formas por uma fonte produtora” (XAVIER, 1983, p. 14).

Assim sendo, é válido enfatizar, que nessa adaptação, não se deve considerar apenas a transculturalidade, ainda é preciso que seja dada atenção ao fato de que as linguagens de suporte das narrativas são diferentes e usam signos que se querem unidos, mas que por vezes se isolam numa constante disputa por espaço e consagração. A densa descrição no romance, dá lugar, no filme, a uma descrição que se faz, às vezes, em apenas uma imagem. Ou numa sequência delas. O valor da palavra ou da imagem não cabem nessa discussão, mas é preciso que se aponte o signo cinematográfico em sua apresentação, assim como se faz com as palavras do literário.

As descrições do *Rafsh*, ora são feitas pelo narrador de terceira pessoa, incluindo sempre na imagem criada uma ligação muito íntima entre o meio e os personagens, ora são feitas por um personagem observador que dá sua visão daquele espaço, também o descrevendo a partir da vida das pessoas dali. Essas descrições se estendem por toda a história ganhando sempre uma vaga no meio do narrado. Nesse *Abril* cinematográfico, o espaço é apresentado por uma câmera estrategicamente colocada com o fito de mostrar/provocar múltiplos sentidos, possibilitando o espectador/leitor se defrontar com imagens que, dado o enquadramento, a luz/fotografia, a *mise-en-scène*/encenação, dizem e muito dos personagens e do seu labutar. Ao invés das montanhas se vislumbra serras (Imagem 3a); da neve, um escaldante areal (Imagem 3b); cada plano, sequência, fotograma a indicar que o pequeno núcleo familiar caminha para a morte, vive isolado numa narrativa quase

mítica, quase na impossibilidade de se esquivar dos caminhos impostos pelo tempo, pela tradição.

A sequência inicial do filme é acompanhada da fala do Menino, que reitera o lugar, e conseqüentemente também as pessoas que o habitam. O Menino diz: “Nós vive em Riacho das Almas, fica no meio do nada, de certo mesmo só precisa de ter ciência de que fica em cima do chão e debaixo do sol”. Essa fala, narra a imagem que se vê, como se a história, também, pelo uso da palavra quisesse conotar de forma precisa a existência desse não lugar e dessas vozes que só falam o necessário para garantir a andança da vida-morte. Esse falar mitifica e isola esse espaço no tempo e no espaço no qual se situam, tal qual acontece nas falas de Bessian Vorps sobre o *Rrafsh*. |

O fotograma mostra um chão sem vida, de um cinza ou marrom que mais parece terra no deserto, centralizada está a casa, e ao lado esquerdo, a bolandeira (Imagem 4). Ao fundo um monte/serra que isola o horizonte, tornando o lugar mais distante, mais acima daquela realidade. No fotograma (Imagem 19a), entre o monte e o túmulo de Inácio, está o abismo, todo o despenhadeiro que separa os Breves de qualquer possibilidade do novo. Essa natureza, ansiosa por resquícios de vida, que cerca os Breves, para Jennifer Van Sijll (2017) traz metáforas que não podem ser ignoradas. A montanha que cerca o espaço onde vivem os Breves mais parece uma muralha que os separa do mundo dos vivos. O abismo entre a muralha e os Breves é a única visão que eles têm em meio ao delírio da vingança.

Assim, essa natureza que envolve as personagens das duas narrativas, no filme se apresenta como reflexo não só das coisas ruins, mas também, como se propõe e em outros, a simbologia das possíveis esperanças urgentes. Como, por exemplo, a chuva (Imagem 5), que traz uma quebra à seca predominante e é recebida pelo Menino em um ritual, que além de molhar a terra, o ser, possibilita uma ruptura na “muralha” e segura que os cerca, representa um trespassar a exatamente o personagem que mais questiona as formas de viver da família, e que, por assim dizer, já tem em si a simbologia da quebra, do novo, da busca por uma história outra que não tenha mais como foco a morte, mesmo que para findá-la se habita de

morte. A chuva aparece em contradição ao sol que vinha castigando aquela gente. Vem como uma indicação de que o espaço passará a ter novo aspecto.

Em cenas outras, o filme de Walter Salles transmuta as andanças de Gjorg, nas montanhas malditas e geladas, para os caminhos abertos seguidos por Tonho; debaixo da lua (Imagem 6a), que, aqui, ameniza o sofrimento e torna o protagonista parte da noite; como refém do sol (Imagem 6b), que o inclui na paisagem sem vida. Não é só nas peregrinações solitárias que os personagens Gjorg e Tonho convergem em suas vivências, mas também na absorção do clima de extremo frio ou quentura nos ambientes externos e de certa indiferença e isolamento dentro das casas onde moram. Gjorg se esconde num canto, enquanto Tonho habita em meio ao lugar quase totalmente escuro ou apenas iluminado por lascas de uma luz de vela (Imagem 6c).

Por essas pequenas marcas que formam o todo narrativo em *Abril despedaçado*, filme, tem-se um conjunto de diversas significações possíveis quanto ao que se pretender contar/mostrar. Nesse sentido, Jullier e Marie dizem que “cada arte, cada meio de comunicação tem suas possibilidades expressivas cujas metáforas

estilísticas enfatizam os atrativos e a força” (2009, p. 57). Numa obra filmica, os significados vão desde os figurinos (Imagem 7a) que se comunicam com a vegetação que perdeu a cor e é sem vida, ao girar dos bois (Imagem 7b), que o fazem sem lógica, soltos/aprisionados nas suas ações.

Assim, os personagens nos espaços/tempos se interligam nesses dizeres que são do todo das narrativas e que significam para além das individualidades. É o conjunto do

Abril despedaçado, literário e filme, que garantem catarses nos leitores/espectadores e provocam mesmo transformações singulares em seus personagens.

Considerações finais

O romance *Abril despedaçado*, de Ismail Kadaré faz uma retomada da tragédia e apresenta uma especificidade trágica das montanhas albanesas. Não uma tragédia resultante da ira de alguma divindade por uma desmedida humana, mas uma tragédia seguida à risca e às claras por uma comunidade inteira. Às claras porque todos sabem dos passos dos “heróis” trágicos daquele ateliê da morte e estão ali para garantir que o tradicionalismo seja mantido. Como *Moiras*, todos, velam pelo cumprimento do destino mais cruel e desnudo de personas como Gjorg, o protagonista.

O protagonista Gjorg vive o absurdo do código que vigora em sua aldeia, não se vê com escolhas, é uma marionete que não consegue externar seus mais simples questionamentos. Ele é parte/agente e vítima da cena fúnebre da qual participa. Ao indagar-se: “sou livre?”, esbarra com a falta de perspectiva, vive guiado pelos cordéis do *Kanun* (cânon, código de direito consuetudinário) onde e pelo qual não existe escolha.

O conjunto ficcional do romance, também, apresenta Bessian Vorps, um estudioso com curiosidade intelectual sobre a vida e a cultura do povo das montanhas, porém, encantado com o maldito que envolve o Rrafsh, dize-o, nem bom nem mal, “terrível, absurdo, absurdo e fatal. Como tudo o que é grandioso” (KADARÉ, 2007, p. 65). Esse grandioso poder que envolve e nebulosa toda a vida nas montanhas, que cala e apequena Gjorg diante da tradição, alheia e silencia Diana Vorps, cala-a diante da tragédia. Como se também eles, os visitantes recém-casados, Bessian e Diana Vorps, curiosos, tivessem que pagar o tributo que todos pagam por viverem ali.

O filme *Abril despedaçado*, de Walter Salles, tematiza essa mesma tragédia, do literário de Ismail Kadaré, no entanto, a faz com a pulsação necessária à ambientação Nordeste. O trágico de Tonho, o protagonista transmutado de Gjorg, é vivido em sua cena particular, impulsionada pela briga por terras entre as famílias Ferreira e Breves, garantida pelas exigências de um patriarca que, também, como o *Kanun*, é rígido para manter o tradicionalismo e defender, acima de tudo, a honra.

Referências

ABRIL Despedaçado. Direção: Walter Salles. Brasil-França-Suíça: Imagem Filmes, 2001, DVD (95min). NTSC, son., color., port.

AUGÉ, Marc. **Não-lugares**: Introdução a uma antropologia da supermodernidade. Tradução de Maria Lúcia Pereira. Campinas, SP: Papirus, 1994.

CÂNDIDO, Antônio. **A personagem de ficção**. São Paulo: Editora perspectiva, 1985.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos**: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. Rio de Janeiro: José Olympio, 2001.

HUTCHEON, Linda. **Uma teoria da adaptação**. Tradução André Cechinel. 2. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2013.

JULLIER, Laurent; MARIE, Michel. **Lendo as imagens do cinema**. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Senac São Paulo, 2009.

KADARÉ, Ismail. **Abril despedaçado**. São Paulo: Companhia da Letras, 2007.

REUTER, Yves. **Introdução à análise do romance**. Tradução de Ângela Bergamini. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SANTOS, Luís Alberto Brandão; OLIVEIRA, Silvana Pessoa. **Sujeito, tempo e espaço ficcionais**: introdução à teoria da literatura. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

STAM, Robert. **Introdução à teoria do cinema**. Tradução Fernando Mascarello. 5. ed. Campinas, SP: Paripus, 2013. Coleção campo imagético.

VAN SIJLL, Jennifer. **Narrativa cinematográfica**: contando histórias com imagem em movimento: as 100 convenções mais importantes do mundo do cinema que todo cineasta precisa conhecer. Tradução de Fernando Santos. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

XAVIER, Ismail. **O discurso cinematográfico**: a opacidade e a transparência. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

ESSAS DIFERENTES MULHERES EM *UM ÚTERO É DO TAMANHO DE UM PUNHO*: REPRESENTAÇÕES DO FEMININO

Cindy Conceição Oliveira Costa³

Resumo: O presente artigo foi desenvolvido tendo em vista que a poesia brasileira contemporânea vem se mostrando cada vez mais consistente e com uma gama de autores que trazem temas e estéticas pertinentes para os estudos literários. Como, por exemplo, as questões de gênero, que podem ser observadas no livro objeto desta pesquisa. Em *Um útero é do tamanho de um punho* (2012), Angélica Freitas faz uma retomada da estética da poesia modernista em seus versos livres, linguagem coloquial, na mistura de erudição com o popular, na inovação linguística e na sua comicidade irônica. Mas, a temática principal que será analisada é a feminista e de gênero – que são mostradas utilizando como recurso, especialmente, a crítica irônica dos padrões e convenções acerca do ser feminino. Os objetivos que nortearam a presente pesquisa, foram, no geral: analisar as diversas representações femininas presentes nos poemas de *Um útero é do tamanho de um punho* (2012); e de modo específico: estudar a biobibliografia de Angélica Freitas; compreender a produção da poesia brasileira contemporânea; investigar os estudos de gênero e como eles têm sido mostrados na crítica literária feminista. Sendo uma pesquisa bibliográfica, utilizou-se como aporte teórico: Schøllhammer (2009), Dick (2012), Compagnon (1999), Bellin (2011), Lauretis (1994), Scott (1995), entre outros.

Palavras-chave: Gênero; Crítica feminista; Poesia brasileira contemporânea; Um útero é do tamanho de um punho.

INTRODUÇÃO

A poesia brasileira contemporânea, dos anos 1990 para cá, ainda é escassa em estudos críticos – e, em se tratando dessa poesia escrita por mulheres e que traz inquietações, indagações e questões de gênero, ainda menos. Segundo Lúcia Zolin (2009, p. 217), desde a década de 1960, com o desenvolvimento do pensamento feminista, a mulher vem se tornando objeto de estudo nas diferentes áreas do conhecimento – Sociologia, Psicanálise, História, Antropologia, e no âmbito da Literatura e Crítica Feminista. Os estudos sobre a crítica feminista surgem, com o advento dos movimentos feministas, a partir de 1970.

³ Graduada em Licenciatura Plena em Letras-Português pela Universidade Estadual do Piauí – Campus Parnaíba. Atuou como bolsista do PIBID 2016/2018 e como voluntária do PIBIC 2016/2017, realizando pesquisas sobre Literatura Brasileira Contemporânea. Atualmente trabalha como professora de Gramática e Língua Portuguesa na rede privada de ensino em Parnaíba-PI. E-mail: cindyoliveira87@gmail.com.

Orientadora: Lucélia de Sousa Almeida - Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Piauí e Doutora em Letras pela Universidade de Brasília. Membro do Grupo Literatura e Cultura (UnB). Tem experiência na área de Letras, Estudos do Discurso, Literatura Brasileira, Estudos Bakhtinianos e da Linguagem. Orientadora deste trabalho. E-mail: almeida.lucelia@hotmail.com.

É a partir desse período que a tradição literária feminina, muitas vezes esquecida pela história da literatura, começa a ser estudada e reconhecida por sua relevância literária e até mesmo social. Foi exatamente nesse contexto que começaram a se intensificar os estudos de gênero. Pois, a constatação de que “a experiência da mulher como leitora e escritora é diferente da masculina implicou significativas mudanças no campo intelectual, marcadas pela quebra de paradigmas e pela descoberta de novos horizontes e perspectivas.” (*Ibid.*, p. 217). Desse modo, para realizar a presente pesquisa foram utilizados como aporte teórico autores como: Schøllhammer (2009), Dick (2012), Compagnon (1999), Bellin (2011), Lauretis (1994), Scott (1995), Butler (2003), entre outros.

Se tratando dos objetivos que nortearam a presente pesquisa, eles foram, no geral: analisar as diversas representações femininas presentes nos poemas de *Um útero é do tamanho de um punho* (2012); e de modo específico: estudar a biobibliografia de Angélica Freitas; compreender a produção da poesia brasileira contemporânea; investigar os estudos de gênero e como eles têm sido mostrados na crítica literária feminista. Desse modo, quanto à sua metodologia, a pesquisa produzida no presente artigo possui caráter explicativo, quanto aos seus objetivos; bibliográfico, quanto ao seu procedimento; é básica, quanto a sua natureza; e apresenta uma abordagem qualitativa.

AAUTORA

Angélica Freitas nasceu na cidade de Pelotas, no Rio Grande do Sul, no dia 08 de abril de 1973. Fez faculdade de jornalismo pela UFRGS, morando, assim, por alguns anos em Porto Alegre. Muda-se para São Paulo, onde começou a trabalhar como repórter para o jornal O Estado de S. Paulo e na revista Informática Hoje. Em 2006, deixa a capital paulista e inicia uma série de viagens, visitando países como a Argentina, Bolívia e Holanda. Dessas viagens, Angélica adquiriu experiências de situações que muito se refletem em seus poemas – como afirma em entrevista à Revista TPM, ao ser questionada sobre a existência de experiências que a inspiraram para escrever o seu livro. Ela conta a sobre a vez em que acompanhou uma amiga que iria fazer um aborto na Cidade do México:

Senhoras religiosas, católicas, chegaram em uma van e ficaram lá, tentando dissuadir quem faria o aborto. Rezaram, falaram com uma voz super mansa, mas o discurso era forte. Quase que uma intervenção traumática. Era super agressivo. E mesmo depois que as mulheres decidiam entrar pra realizar o aborto, esse grupo ainda continua lá para pressionar os parentes, rezando com megafone, insistindo. É *trash* mesmo. Essa foi uma parte super importante da experiência pra amadurecer a ideia do livro. Depois dela, comecei a pesquisar na internet sobre o corpo da mulher. Cheguei em tudo quanto é tipo de texto. Queria saber quais palavras eram usadas, até material de medicina consultei. Daí cheguei na frase “um útero é do tamanho de um punho fechado”. Fiquei com ela na cabeça e acabei escrevendo o poema que dá título ao livro em uma sentada só. É o poema mais longo do livro, talvez o maior que já escrevi. (FREITAS, 2012, s/p.)

A autora teve seus escritos reunidos em um livro, pela primeira vez, em uma antologia de poesia brasileira contemporânea que foi publicada na Argentina, com o título de *Cuatro poetas recientes del Brasil* (2006). Em 2007 publica *Rilk Shake*, um de seus livros mais conhecidos. Os poemas de Angélica foram traduzidos e publicados em diversos países, tais como Espanha, México, Estados Unidos, Alemanha e França.

Publica em 2012, pela editora Cosac Naify, o livro *Um útero é do tamanho de um punho*, objeto desta pesquisa, alcançando grande sucesso de crítica e público, tornando-a finalista do Prêmio Portugal Telecom de 2013. Nesse livro, como afirma a repórter Natacha Sanchêz (2012), a escritora trata da mulher, das inquietações e do feminino como uma convenção, como um padrão a ser seguido. Angélica escreve sobre esses assuntos usando poemas de forma certa, seus versos são de entrega, expõem fragilidades, mas que ao mesmo tempo, fazem o leitor se sentir nocauteado. Além de poeta, Freitas também é tradutora e editora – trabalhando na revista de poesia contemporânea *Modo de Usar & Co*, bem como publicou poemas orais disponíveis na internet em sua página do *Myspace*.

POESIA BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA

Na introdução de *Ficção brasileira contemporânea*, Erik Schøllhammer (2009, p. 09) explica que a questão primeira a qual seu livro busca nos fazer pensar é em como entender o termo “contemporâneo” e como fazer uma definição e recorte da ficção numa perspectiva temporal. Dentro dessa pergunta sobre o que seria o contemporâneo, aparecem concepções do que esse termo pode caracterizar e se ele seria um substituto

para “pós-moderno” ou se esse termo poderia caracterizar uma determinada relação entre o momento histórico e a ficção e, mais amplamente, entre a literatura e a cultura.

Schøllhammer explica que o filósofo italiano Giorgio Agamben, tentou responder à essa pergunta do que é o contemporâneo, através da leitura que Roland Barthes fez de Nietzsche, chegando à conclusão de que “o contemporâneo é o intempestivo”. O que significa que o verdadeiro contemporâneo não é aquele que se identifica com seu tempo, ou que com ele se sintoniza plenamente, mas sim aquele que:

[...] graças a uma diferença, uma defasagem ou um anacronismo, é capaz de captar seu tempo e enxergá-lo. Por não se identificar, por sentir-se em desconexão com o presente, cria um ângulo do qual é possível expressá-lo. Assim, a literatura contemporânea não será necessariamente aquela que representa a atualidade, a não ser por uma inadequação, uma estranheza histórica que a faz perceber as zonas marginais e obscuras do presente que se afastam de sua lógica. (2009, p. 09-10).

Esse raciocínio mostra que o “ser contemporâneo” é a capacidade de “se orientar no escuro”, e a partir disso ter arrojo para reconhecer e se comprometer com esse presente do qual não se é capaz de igualar-se. Desse modo, no que diz respeito à figura do escritor contemporâneo, segundo Schøllhammer, ele parece estar impulsionado por uma urgência de estar ligado à realidade histórica, apesar de consciente da impossibilidade de entendê-la nas suas especificidades.

Dentro dessa perspectiva, o poeta e estudioso André Dick (2012, p. 98-99), questiona, em um de seus trabalhos, a existência de uma poesia contemporânea no Brasil. O autor explica que se se levar em consideração a mídia (TV, jornais e revistas), ela existe de uma forma muito discreta. Mas se for direcionado o olhar à universidade, há sempre novos trabalhos sobre poesia – entretanto, não necessariamente sobre a contemporânea. Para ele, qualquer poeta não consegue, em um curto espaço de tempo, estabelecer algum tipo de recepção mais natural, de acordo com os trabalhos que vai realizando, e nem mesmo consegue que seu trabalho seja incluso de maneira efetiva em debate.

Segundo o autor, na poesia se prolifera uma arte ideia, também, de casta, pois autores que se ligam originalmente a determinado autor da tradição, são considerados melhores do que outros, e “pesquisadores de determinados poetas querem mantê-los no topo da área da qual fazem parte, o que traria poder, representatividade, pois aquela linguagem precisa se perpetuar e circular, o que precisa ser contrabalanceado.” (DICK,

2012, p. 99). Dessa maneira, o simples elogio à tradição, como afirma Dick (2012, p. 100), é, de certo modo, um caminho redutor: pois, para o autor, é preciso tentar subvertê-la. Todavia, isso não é algo simples, uma vez que quando ela é subvertida, logo é vista como parte de uma nova tradição que a antecedeu. Nesse sentido, de acordo com Compagnon (1999, p. 43):

A tradição literária é o sistema sincrônico dos textos literários, sistema sempre em movimento, recompondo-se à medida que surgem novas obras. Cada obra nova provoca um rearranjo da tradição como totalidade (e modifica, ao mesmo tempo, o sentido e o valor de cada obra pertencente à tradição).

O caminho percorrido pelos textos literários da contemporaneidade seria esse, de movimento e rearranjo. Dos poetas brasileiros contemporâneos que inovaram e subverteram essa tradição, Dick (2012, p. 112), cita: Ana Cristina Cesar, que fazendo parte da geração mimeógrafo dos anos 1970, foi uma das primeiras a trazer para o âmbito brasileiro a influência de poetas norte-americanos, como Sylvia Plath. Segundo o autor, Ana C. foi, antes de tudo, uma poeta que buscou dar forma às suas experiências.

Outros exemplos, da poesia brasileira a partir dos anos 1990: Josely Vianna Batista, com seus livros *Ar* (1991) e *Corpografia* (1992), dialogando também com Sylvia Plath; Ronald Polito, com sua ironia e pessimismo em *Solo* (1996) e *Vaga* (1997); Annita Costa Malufe, e sua poesia que, segundo André Dick (2012, p. 122), traz cenários do dia a dia, mas sob uma perspectiva fragmentada, rompendo com a *sintaxe comum*, sendo percebido claramente em seu livro *Fundos para dias de chuva* (2004), também utilizando o recurso da metalinguagem; Eucanaã Ferraz e seus versos claros e paradoxais em *Desassombro* (2011) e *Sentimental* (2012); Alice Sant'Anna, explorando o cotidiano em *Rabo de baleia* (2013) e o subjetivismo em *Pé do ouvido* (2016).

Conforme Dick (2012, p. 115), é cobrado da poesia brasileira contemporânea uma tentativa de se equiparar em qualidade a dois dos maiores poetas de língua portuguesa: Carlos Drummond de Andrade e João Cabral de Melo Neto. O primeiro, mais bem aceito dentro da academia e pelo público, é constantemente apontado como parâmetro para a produção de alguns poetas. Seus versos livres, com elementos de sátira e bom humor, são vistos por muitos como a verdadeira síntese do que se esperava dos poetas póstumos a ele. Entretanto, segundo o autor:

Pode-se pensar que a maioria dos poetas contemporâneos respeita os mais diversos caminhos da poesia – o que não significa, caso se saiba filtrar, um vale-tudo. Não há mais o preconceito que havia de uma geração com outra. O modernismo foi mais assimilado na dicção de alguns, a poesia concreta ou a poesia marginal na dicção de outros, mas todos esses elementos se misturam às vezes – e, quando efetivos, de maneira equilibrada. Não costuma haver uma negação à leitura de poetas tão diversos entre si, nem de determinadas correntes, mesmo que se escolham alguns caminhos e se discorde de outros. (*Ibid.*, p. 116).

Portanto, esses novos poetas fazem uma conjunção entre linguagem, experiência e tradição, o que leva a acreditar que a poesia contemporânea possui uma aceitação maior de diálogo entre correntes, concentrando nas “poéticas possíveis”, sem reduzi-las a um único caminho que fosse incontestável. (DICK, 2012, p. 126). Desse modo, as inovações, mesclas e a autenticidade dessa nova poesia traz questões muito interessantes para serem discutidas, como no caso de Angélica Freitas – que traz em sua poesia as questões de gênero e o papel da mulher na sociedade, o modo como ela é vista e em como espera-se que ela seja.

A CRÍTICA FEMINISTA E OS ESTUDOS DE GÊNERO: A MULHER COMO CONSTRUÇÃO

Desde a década de 1970, o feminismo e os estudos de gênero têm causado comoção no cânone e na crítica literária tradicional. Pois, propõem um novo modelo de análise literária que, segundo Bellin (2011), leva em consideração o gênero de autoria das obras, o gênero do leitor e as questões que se relacionam com o papel da mulher enquanto leitora e escritora. Ainda de acordo com as asseverações da autora, as relações da literatura com o mundo social mostram de que forma as representações de gênero estão conexas com valores, atitudes e crenças enraizadas na sociedade.

A crítica feminista americana Elaine Showalter (1994, p. 44 *apud* BELLIN, 2011, p. 06), não acreditava que essencialmente existisse uma linguagem diferente nos escritos femininos – mas, sim, uma cultura da mulher. Ou seja, uma teoria que engloba ideias a respeito do corpo, da linguagem e da psique da mulher, e que a interpreta em relação aos contextos sociais aos quais elas recorrem. Por isso, os estudos de gênero são importantes tanto para se analisar a relação das mulheres na/com a literatura, quanto na

sociedade em si, já que na maioria dos casos, esses escritos são representações do que acontece na realidade.

O conceito de gênero pode ser definido, segundo Joan Scott (1995), como uma construção social, cultural e simbólica de feminilidade e masculinidade, define-se em oposição ao sexo – que acaba por se limitar à identidade biológica dos sujeitos. Desse modo, “O uso de ‘gênero’ enfatiza todo um sistema de relações que pode incluir o sexo, mas não é diretamente determinado pelo sexo, nem determina diretamente a sexualidade.” (*Ibid.*, p. 76). Dessa maneira, os indivíduos não se compõem unicamente pela diferença sexual, mas sim por diferentes representações culturais.

Essas representações, conforme Bellin (2011, p. 06), constituem os sistemas de gênero, como o de “homem” e “mulher”, que se conhece. Para um indivíduo ser considerado como mulher, pressupõe-se a existência de valores considerados tradicionalmente femininos, como a maternidade, empatia, sensibilidade e solidariedade. Como explica Bellin (2011, p. 06-07), essas características são fruto de construções sociais, inculcadas através da “educação e do aprendizado de atitudes e valores ao longo da vida do indivíduo, o que mostra que não podemos perceber as diferenças entre homens e mulheres como uma mera diferença sexual”.

Desse modo, as concepções culturais de masculino e feminino como duas categorias complementares e que ao mesmo tempo se excluem reciprocamente – nas quais todos os indivíduos estão classificados – segundo Teresa de Lauretis, formam, “dentro de cada cultura, um sistema de gênero, um sistema simbólico ou um sistema de significações que relaciona o sexo a conteúdos culturais de acordo com valores e hierarquias sociais.” (1994, p.211). Essas relações se dão por meio de diferentes instâncias sociais, como: literatura, cinema, mídia, religião, família, escola – e todos os aparelhos ideológicos que contribuem na formação das identidades. Assim, o surgimento da categoria gênero marca uma grande conquista das feministas contemporâneas, no que diz respeito a:

[...] estabelecer novas compreensões teóricas acerca dos questionamentos que caracterizam o feminismo, introduzindo novos debates sobre posturas e comportamentos e relativizando os postulados tradicionais de dominação e submissão entre os sexos. [...]. Em primeiro lugar, as teóricas de gênero rejeitaram a ideia de *diferença sexual* que estava no centro das primeiras análises feministas. Essa diferença representava uma simples oposição de sexo, isto é, a mera diferença entre o homem e a mulher. O conceito de

diferença sexual implica a existência da categoria *mulher*, baseada na identidade biológica e em uma “essência” feminina relacionada, por exemplo, à maternidade. Os estudos de gênero rejeitaram tais ideias essencialistas ao afirmar que as características ditas intrinsecamente “femininas” e “masculinas” não são inerentes aos sexos e sim construídos na esfera social. (BELLIN, 2011, p. 07).

A partir dessa perspectiva, o gênero também é um tipo de construção social, que o indivíduo constrói ao lado de seu desenvolvimento em contato com a sociedade. Desse modo, conforme Toril Moi (1988, p. 55), uma leitura feminista não poderia ser neutra ou imparcial, mas sempre política, tendo em vista que “todos hablamos desde una determinada posición conformada por factores culturales, sociales, políticos y personales⁴.” Em concordância com essa visão, todos falam a partir de perspectivas tanto de gênero, quanto de raça ou classe, que se tornam aspectos de profunda relevância a serem levados em consideração em uma análise literária. Por isso, o uso da categoria gênero na análise de algum texto ficcional, sempre irá fazer com que ele adquira um significado político. Pois, como explica Judith Butler (2003, p. 20), se tornou “impossível separar a noção de ‘gênero’ das interseções políticas e culturais em que invariavelmente ela é produzida e mantida.”

Por conta de todos esses aspectos, segundo assevera Frighetto (2015, p. 12), é que se tornou necessário criar um paradigma conceitual que abarcasse a experiência da mulher como modelo de interpretação de mundo que fez com que surgisse o conceito de escritura feminina. Pois, essa categoria combina tanto marcas psicolinguísticas e estilísticas, quanto as especificidades perceptivas presentes nela, como marcas de transgressão ao nível da expressão linguística. Portanto, no ato de ler textos dentro de uma perspectiva feminista, eles estão sendo interpretados em concepções políticas, as quais estão relacionadas com a ideologia e com as relações de poder da/na sociedade em que estão inseridos ou que representam.

AS REPRESENTAÇÕES DO FEMININO EM *UM ÚTERO É DO TAMANHO DE UM PUNHO*

⁴ Tradução livre: “Todos falamos de uma determinada posição moldada por fatores culturais, sociais, políticos e pessoais.”

Em *Um útero é do tamanho de um punho* (2012), pode ser percebida uma retomada da estética da poesia modernista em seus versos livres, linguagem coloquial, na mistura de erudição com o popular, na inovação linguística e na sua comicidade irônica. Mas, a temática principal que será analisada é a feminista e de gênero – que são mostradas utilizando como recurso, especialmente, a crítica irônica dos padrões e convenções acerca do ser feminino. Seus poemas abordam as representações do feminino divididas em sete partes: “Uma mulher limpa”, “Mulher de”, “A mulher é uma construção”, “Um útero é do tamanho de um punho”, “3 poemas com o auxílio do Google”, “Argentina” e “O livro rosa do coração dos trouxas”. Nessas diferentes partes, são misturadas as características próprias da estética da poesia contemporânea: o diálogo com a tradição poética e com o popular em suas anedotas cotidianas.

Logo no primeiro poema, nos deparamos com a afirmação: “porque uma mulher boa/ é uma mulher limpa/ e se ela é uma mulher limpa/ ela é uma mulher boa/ há milhões, milhões de anos/ pôs-se sobre duas patas/ a mulher era braba e suja/ braba e suja e ladrava” (FREITAS, 2012, p. 08). Nesse trecho, pode-se perceber uma animalização do corpo e da essência da mulher, pois, para a sociedade, uma mulher limpa tem de ser, acima de tudo, mansa e subserviente: “[...] não ladra mais, é mansa/ é mansa e boa e limpa” (*Ibid.*, p. 08). Essa questão da animalização continua presente nos versos seguintes, em que a mulher é equiparada a um porco “as orelhas o focinho/ a barriga os joelhos/ até o rabo em parafuso/ os mindinhos e artelhos” (*Ibid.*, p. 10). Um porco é um animal em que se aproveita praticamente todas as suas partes quando consumido, ao comparar a mulher ao porco, tem-se a intenção de dizer que o seu corpo também é para consumo, para ser aproveitado pelos outros, em todas as suas partes e que por ser mansa ela permite que isso aconteça.

No poema seguinte, mostra-se um outro tipo de representação. Ao invés da mulher passiva, ele trata daquela que luta por uma voz que precisa ser ouvida: “era uma vez uma mulher/ e ela queria falar de gênero/ era uma vez outra mulher/ e ela queria falar de coletivos/ e outra mulher ainda/ especialista em declinações/ a união faz a força/ então as três se juntaram/ e fundaram o grupo de estudos/ celso pedro luft⁵” (*Ibid.*, p.

⁵ Celso Pedro Luft (1921-1995) foi um grande estudioso da língua portuguesa, formado em Letras Clássicas e Vernáculas. Foi professor da UFRGS (universidade onde Angélica Freitas estudou), além de ter sido o marido de Lya Luft, outra importante escritora brasileira.

11). Essas mulheres são mulheres que lutam, que se manifestam, que têm consciência de si e da causa feminista, que participam de grupos de estudo e estão em contato com a academia – diferente daquelas que não tiveram essa oportunidade – e por isso mesmo continuam sendo passivas.

Como explica Zolin (2009, p. 219), existem categorias utilizadas para caracterizar o comportamento feminino em face dos parâmetros estabelecidos pela sociedade patriarcal: a *mulher-objeto*, que é definida pela submissão, pela resignação e pela falta de voz, como no primeiro poema; e a *mulher-sujeito*, caracterizada pela insubordinação, pelo seu poder de decisão, dominação e imposição, vista no segundo. No poema intitulado “uma canção popular (séc. XIX-XX)”, é declarado o seguinte:

uma mulher incomoda
é interdita
levada para o depósito
das mulheres que incomodam
loucas louquinhas
tantãs da cabeça
ataduras banhos frios
descargas elétricas
são porcas permanentes
mas como descobrem os maridos
enriquecidos subitamente
as porcas loucas trancafiadas
são muito convenientes
interna, enterra
(FREITAS, 2012, p. 12).

Esse poema, utilizando como recurso a rima e a despretensão característica das canções populares, traz uma reflexão sobre o que muitas vezes acontecia com as mulheres dos séculos XIX e XX: a loucura ou histeria. Muitas vezes, por estarem depressivas e sufocadas com a sua condição passiva e reservada ao lar, eram consideradas loucas e levadas a hospícios e instituições – um exemplo clássico desses casos na literatura é o conto “Papel de parede amarelo” (1892), de Charlotte Perkins Gilman. Voltando ao poema, percebe-se, mais uma vez, a comparação da mulher com um animal, nos versos “porca permanente” e “as porcas loucas trancafiadas”, e que o fato delas estarem nesse estado de repressão é conveniente para os seus maridos, pois eles eram como seus donos, detinham o poder tanto de interná-las, quanto de enterrá-las, quando não conseguiam se recuperar.

No seguinte, Angélica Freitas traz com ironia e ressignificando uma cantiga infantil, os seguintes versos: “uma mulher gorda/ incomoda muita gente/ uma mulher

gorda e bêbada/ incomoda muito mais/ uma mulher gorda/ é uma mulher suja/ uma mulher suja/ incomoda incomoda/ muito mais/ uma mulher limpa/ rápido/ uma mulher limpa” (FREITAS, 2012, p. 13). A ironia presente aqui, como na maioria dos outros poemas, se dá pela repetição das coisas que a sociedade profere em relação à mulher, que nesse caso é a mulher gorda, aos padrões de beleza que querem impor a elas, e até mesmo à ridicularização que esse tipo de mulher sofre. Seguindo adiante, tem-se o poema intitulado “mulher de vermelho”, que a autora traz sob uma perspectiva masculina:

o que será que ela quer
essa mulher de vermelho
alguma coisa ela quer
pra ter posto esse vestido
não pode ser apenas
uma escolha casual
podia ser um amarelo
verde ou talvez azul
mas ela escolheu vermelho
ela sabe o que ela quer
e ela escolheu vestido
e ela é uma mulher
então com base nesses fatos
eu já posso afirmar
que conheço o seu desejo
caro watson, elementar:
o que ela quer sou euzinho
sou euzinho o que ela quer
só pode ser euzinho
o que mais podia ser
(*Ibid.*, p. 25).

Nele, pode-se perceber uma crítica a um dos problemas mais vivenciados pelas mulheres na contemporaneidade e que está sempre em pauta no feminismo: o assédio e a violência. Nesse, como em muitos casos, o homem subentende que a roupa que a mulher está usando é unicamente para chamar a sua atenção e não uma questão de gosto e vontade de usá-la. Esse tipo de atitude tem causado desconforto e até mesmo medo em boa parte das mulheres, resultando muitas vezes em violências como o estupro. Quando o eu lírico fala “então com base nesses fatos/ eu já posso afirmar/ que conheço o seu desejo”, ele mostra claramente o machismo enraizado em seu pensamento. O poema intitulado “mulher depois” mostra o relato de uma mulher trans que vai em busca de sua cirurgia de redesignação sexual:

queridos pai e mãe
tô escrevendo da tailândia

é um país fascinante
tem até elefante
e umas praias bem bacanas
mas tô aqui por outras coisas
embora adore fazer turismo
pai, lembra quando você dizia
que eu parecia uma guria
e a mãe pedia: deixem disso?
pois agora eu virei mulher
me opere e virei mulher
não precisa me aceitar
não precisa nem me olhar
mas agora eu sou mulher
(FREITAS, 2012, p. 28).

Com esse poema pode ser constatado que a autora inclui a mulher trans como uma das representações de mulheres presentes em seu livro. Mas, nem sempre isso acontece, pois como explica a pesquisadora transfeminista Hailey Kaas: “as feministas que escreveram sobre questões trans*⁶ geralmente relegaram as mulheres trans* à categoria homem/masculina, ignorando o fato de que a sociedade as trata como mulheres, estando sujeitas, por isso, às formas comuns de machismo.” (2015, p. 02). Desse modo, a mulher trans seria mais uma categoria de representação do ser feminino, tendo em vista que a identidade da mulher é construída socialmente e a partir de suas vivências.

Quando Angélica Freitas declara em um de seus poemas que “a mulher é uma construção” (FREITAS, 2012, p. 36), ela pode estar falando justamente dessa condição, ou melhor, de quais são as condições que constituem a construção da identidade de uma mulher. Ela inclusive brinca com a ideia de construção, no sentido de construção civil (um prédio, conjunto habitacional), quando o eu lírico diz: “a mulher basicamente é pra ser/ um conjunto habitacional/ tudo igual/ tudo rebocado/ só muda a cor/ [...] a mulher é uma construção/ maquiagem é camuflagem/ [...] nada vai mudar -/ nada vai mudar -/ a mulher é uma construção” (*Ibid.*, p. 36-37). Com isso, pode-se entender essa brincadeira com a construção como uma metáfora para a identidade da mulher que é construída, moldada, pintada. A maquiagem como uma camuflagem pode ser interpretada como um modo de se encaixar nos padrões ou fazer parte de algo. Visto que, como afirma Frighetto (2015, p. 09), a mulher é, antes de tudo, uma construção porque a categoria

⁶ O asterisco diz respeito a um guarda-chuva que engloba várias identidades, entre elas transexuais, transgêneros, travestis e outrxs. (KAAS, 2015, p. 01).

mulher seria um construto ideológico que confina os indivíduos desse gênero e que limita as suas escolhas.

O poema que dá título ao livro, é também o mais extenso, por esse motivo aqui serão analisadas apenas algumas partes dele. Logo no início é declarado o seguinte “um útero é do tamanho de um punho/ [...] todos os médicos couberam num útero/ o que não é pouco/ uma pessoa já coube num útero/ não cabe num punho/ quero dizer, cabe/ se a mão estiver aberta/ [...] ter alguém na palma da mão/ conhecer como a palma da mão” (FREITAS, 2012, p. 47). Nesses trechos, é personalizada a capacidade geradora do útero, de formar indivíduos compostos de discernimento e razão, algo que em poucos casos está relacionado com a mulher. É como se ela fosse capaz de gerar o médico, o intelectual, mas não de se equiparar a eles no âmbito intelectual.

Para Frighetto (2015, p. 03), as expressões “ter alguém na palma da mão” e “conhecer como a palma da mão”, simbolizam o contato humano das relações de conhecimento e poder. Mais adiante, na estrofe: “úteros famosos:/ o útero de frida kahlo/ o útero de golda meir/ o útero de maria quitéria/ o útero de alejandra pizarnik/ o útero de hilary clinton/ [o útero de diadorim]” (FREITAS, 2012, p. 48), percebe-se que mesmo personalidades importantes da literatura, arte, política, e até mesmo uma personagem ficcional, estão fadadas a serem resumidas aos seus úteros, às suas características femininas biológicas – mesmo que essas mulheres tenham protagonizado grandes feitos.

A quinta sessão intitulada “3 poemas com o auxílio do Google”, é composta por uma sequência de poemas intitulados: “a mulher vai”, “a mulher pensa” e “a mulher quer”. No primeiro, a autora descreve a vida normal de uma mulher e os eventuais acontecimentos que permeiam a sua vida, no âmbito dos sentimentos, da espiritualidade, e da rotina, mostrando no final um certo sentimento de esperança quanto às suas conquistas: “[...] a mulher vai no fim sair com outro/ a mulher vai ganhar um lugar ao sol/ a mulher vai poder dirigir no afeganistão” (*Ibid.*, p. 55). O segundo, trata das convenções sociais que são impostas na vida de uma mulher, como as de: “[...] a mulher pensa que deve ser uma ‘supermãe’ perfeita/ a mulher pensa primeiro nos outros/ a mulher pensa em roupas, crianças, viagens, passeios/ [...] a mulher pensa no que poderia ter acontecido/ [...] a mulher pensa emocionalmente” (*Ibid.*, p. 56). O

terceiro, trata dos desejos de realizações que permeiam o imaginário feminino, de diferentes idades e condições sociais: “[...] a mulher quer casar/ [...] a mulher quer segurança/ a mulher quer mexer no seu e-mail/ a mulher quer estabilidade/ [...] a mulher quer ser valorizada e respeitada/ a mulher quer se separar/ [...] a mulher quer se suicidar” (*Ibid.*, p. 57). O final mostra que, a pressão social e agitação da contemporaneidade, aliada a não realização desses desejos, pode causar frustrações que podem acabar em depressão e até mesmo suicídio.

O segundo poema da sexta parte do livro, intitulada “Argentina”, traz reflexões acerca das relações de gênero, dos papéis atribuídos a homens e mulheres, de um modo despretensioso:

II.
os churrascos são de marte
e as saladas são de vênus
me dizia uma amiga que os churrascos
cabem aos homens porque são feitos
fora de casa
às mulheres as alfaces
às alfaces as mulheres
que alguém se rebele e diga
pela imediata mudança de hábitos
assar uma carne no forno
seria um paliativo não seria uma solução
que suem as lindas na frente da churrasceria
e que piquem elas as folhas verdes
(FREITAS, 2012, p. 60).

Na afirmação de que os churrascos cabem aos homens porque são feitos fora de casa, mostra que ainda hoje a mulher é condicionada ao lar. Os versos “assar a carne no forno/ seria um paliativo não seria uma solução” (que lembram o famoso poema “José”, de Carlos Drummond), brincam com a ideia de que fazer o mesmo que os homens fazem, mas ainda dentro de casa, ou sem autonomia, seria apenas algo que amenizaria o verdadeiro problema, e não uma solução prática. Desse modo, quando é dito “que suem as lindas na frente da churrasceria/ e que piquem elas as folhas verdes”, é como se o eu lírico estivesse dizendo que as próprias mulheres precisam tomar partido para que essas mudanças aconteçam.

A última parte do livro, ilustrando essas diferentes representações femininas presentes nele, tem-se os seguintes versos: “as mulheres são/ diferentes das mulheres/ pois/ enquanto as mulheres ficam/ em casa/ lavando a louça/ e criam os filhos/ mais tarde chegam/ as mulheres/ estão sempre cansadas/ vão ver televisão” (*Ibid.*, p. 66-67),

eles mostram a existências daquelas mulheres que ficam em casa para cuidar dos afazeres e cuidar dos filhos, mas também daquelas que trabalham fora e chegam em casa tarde, esgotadas.

Dessa maneira, a partir da afirmação de Frighetto (2015, p. 11), de que o gênero está ligado à identidade e que ela é constituída do complexo entrecruzamento de aspectos como a consciência de si, o sexo, o desejo e as disposições culturais de um determinado momento – os poemas analisados em *Um útero é do tamanho de um punho* mostram exatamente esses aspectos, sob todas as formas, e em diferentes mulheres.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O livro *Um útero é do tamanho de um punho* (2012) mostra-se como uma homenagem a todas as mulheres, de todas as épocas, inclusive às trans e lésbicas, desconstruindo a representação apenas de mulheres heterossexuais, bem como famosas e mulheres comuns. Os poemas selecionados representam essa tomada de consciência que o feminismo proporcionou para as mulheres da contemporaneidade e que a Crítica Feminista tornou possível dentro da Literatura.

Como explica Judith Butler (2003, p. 18), se por um lado, a representação serve como termo operacional no seio de um processo político que busca estender visibilidade e legitimidade às mulheres como sujeitos políticos; por outro lado, essa representação também é a função normativa de uma linguagem que revelaria ou distorceria o que é tido como verdadeiro sobre a categoria das mulheres. Assim, representar a mulher na literatura precisa ir muito além de estereótipos e funções pré-estabelecidas.

A obra em questão se mostra fiel à diversidade na representação dessas mulheres e demonstra que apesar dos avanços em direção à igualdade entre os gêneros, “a distinção entre mulheres – desde que contemplem as diferenças de raça, etnia, classe social, região, idade, entre outros aspectos – é necessária diante de demandas específicas a um grupo ainda confinado à condição de ‘minorias’.” (FRIGHETTO, 2015, p. 13). Ainda mais em uma sociedade como a brasileira, em que a tradição patriarcal ainda considera que a mulher possui um papel secundário dentro da sociedade – o que

acarreta ainda muitos obstáculos que aos poucos estão sendo ultrapassados pelas mulheres, nos diferentes setores da vida social e pessoal.

REFERÊNCIAS

BELLIN, Greicy Pinto. A crítica feminista e os estudos de gênero: um passeio pelo território selvagem. *Revista FronteiraZ*, São Paulo, n. 7, dez. 2011. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/fronteiraz/article/download/12201/8846>>. Acesso em 12 nov. 2018.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

COMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

CORTÊZ, Natacha. Um útero é do tamanho de um punho. *Revista TPM*. 26.10.2012. Disponível em: <<http://revistatpm.uol.com.br/entrevistas/um-utero-e-do-tamanho-de-um-punho.html>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

DICK, André. Poesia brasileira contemporânea: algumas notas. *Eutomia – Revista de Literatura e Linguística*. v. 1, n. 09, 2012. ISSN: 1982-6850. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/viewFile/878/661>>. Acesso em: 02 jan. 2019.

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

FRIGHETTO, Gisele Novaes. Um útero é do tamanho de um punho, ou sobre as interdições do feminino. *Revista Estudos Linguísticos*, São Paulo, 44 (3), set-dez. 2015. Disponível em: <<https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/1058>>. Acesso em: 19 dez. 2018.

KAAS, Hailey. *O que é Transfeminismo? Uma Breve Introdução*. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/371874/mod_resource/content/0/Encontro%206%20-%20O-que-%C3%A9-Transfeminismo.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2019.

LAURETIS, Teresa de. A tecnologia do gênero. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de. (Org.). *Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

MOI, Toril. *Teoría Literaria Feminista*. Madri: Cátedra, 1988.

SCHØLLHAMMER, Karl Erik. *Ficção brasileira contemporânea*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para a análise histórica. *Educação & Realidade*, v. 20, n. 2, jul.-dez. 1995. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71721/40667>>. Acesso em: 20 dez. 2018.

ZOLIN, Lúcia Osana. Crítica Feminista. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana. (Orgs.) *Teoria Literária: Abordagens Históricas e Tendências Contemporâneas*. 3. ed. Maringá: Eduem, 2009.

A INCRÍVEL E TRISTE HISTÓRIA DE CÂNDIDA ERÉNDIRA E SUA AVÓ DESALMADA: SOB A PERSPECTIVA DA NOVA CRÍTICA⁷

Maria Aparecida Mota
Raquel Alves⁸

RESUMO: Este artigo visa analisar o conto A incrível e triste história de Cândida Eréndira e da sua avó desalmada, submetendo-o a uma análise sob a perspectiva de uma das correntes da crítica literária mais recentes dos séculos XX e XXI: a Nova Crítica. Semelhante ao Formalismo Russo, a Nova Crítica faz um *close reading* dos elementos formais que compõem o texto, e apresenta como uma de suas características o correlato objetivo, ou seja, os recursos usados propositalmente por Gabriel Garcia Marques, autor do conto em análise, na construção da narrativa. A técnica coloca em evidência os aspectos do estilo de escrita ligados à tradição e à originalidade, à ficcionalização e aos aspectos linguísticos do texto. Pontos esses que serão foco da leitura proposta, direcionada pelo aporte teórico de William Empson e T. S. Eliot e outros estudiosos da Nova Crítica.

Palavras-chave: Nova Crítica. Correlato objetivo. Literatura.

ABSTRACT: This article aims to analyze the tale The incredible and sad story of Candida Eréndira and her soulless grandmother, submitting it to an analysis from the perspective of one of the most recent currents of literary criticism of the XX and XXI centuries: the New Criticism. Similar to Russian Formalism, the New Criticism takes a close reading of the formal elements that make up the text, and presents as one of its characteristics the objective correlate, that is, the resources purposely used by Gabriel Garcia Marques, author of the short story in construction of the narrative. The technique highlights the aspects of the style of writing linked to tradition and originality, fictionalization and linguistic aspects of the text. These points will be the focus of the proposed reading, guided by the theoretical contribution of William Empson and T. Eliot and other scholars of the New Criticism.

Keywords: New Criticism. Objective Correlate. Literature.

1. INTRODUÇÃO

A Literatura é a ciência que usa as palavras como matéria prima de suas criações. A corrente crítica literária de William Empson e T. S. Eliot, *New Criticism* ou Nova Crítica como é conhecida no Brasil, defende uma abordagem minuciosa dos elementos técnicos ou formais do texto literário. Contrariando noções consagradas da crítica tradicional no século XIX, Eliot estabelece alguns critérios de valor literário por

⁷ Artigo desenvolvido na disciplina Teoria Literária: Correntes da Crítica e o Gênero Épico.

⁸ Acadêmicos do 5º Período do curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA Campus Santa Inês.

Orientadora: Prof.ª Msc. Aldecina Costa – Professora Mestre da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA Campus Santa Inês.

meio da Nova Crítica, para ele, o texto literário não deve ser analisado como expressão da personalidade do escritor, mas como resultado consciente do trabalho dele.

No Conto A Incrível e triste história de Cândia Eréndira e sua avó desalmada será feita uma abordagem da corrente da Nova Crítica utilizando os correlatos objetivos presentes no conto.

2. O QUE É NEW CRITICISM: CONSIDERAÇÕES SOBRE A TEÓRIA

Em 1940 nos Estados Unidos surge uma nova ideia de crítica literária batizada como *New Criticism* rompendo a interpretação da crítica tradicional de que na interpretação do texto deveria levar em conta elementos externos ao texto, como a visão do autor, ou da escola literária vigente o período de produção da obra literária. Apesar de ter sido nomeada como *New Criticism* em 1940, é por volta de 1920 que a corrente crítica surge a partir de um ensaio intitulado *Tradition and the individual talent* feito por Thomas Stearns Eliot. Eliot foi um dos primeiros críticos norte americano a se debruçar na pesquisa de uma teoria objetiva da arte. William Empson com sua publicação intitulada como *Seven types of ambiguity* (1930) em que aborda essa nova forma de análise. As diferentes abordagens criadas pela Nova Crítica certamente foram uma das maiores “revoluções” críticas na área dos estudos literários.

3. CORRELATO OBJETIVO

Por meio da Nova Crítica, Eliot propõe que o texto não deve ser entendido como consequência de sentimentos pessoais do escritor, mas que ser deve encarado como uma forma de apropriação pessoal da tradição literária, em que a visão individual das coisas deve, essencialmente, se transformar em sabedoria técnica. Em função disso, surge uma das noções eliotianas mais influentes no *new criticism* e na crítica posterior: o correlato objetivo, essa técnica trata-se da criação de um conjunto de objetos, de uma série de eventos, de uma situação ou de uma paisagem com o poder de despertar no leitor emoção desejada. De acordo com T.S Elliot (2004, p. 46) “A única maneira de expressar emoção na forma de arte é encontrar o correlato objetivo” que, ainda segundo o autor se trata “de uma situação, uma cadeia de eventos que será a fórmula da emoção concreta que deve terminar em uma experiência sensorial”.

No conto A incrível e triste história da Cândia Eréndira e da sua avó desalmada é possível identificar a presença de correlatos objetivos, uma vez que

encontramos um conjunto de objetos no texto, ou seja, uma cadeia de acontecimentos subjetivos empregados propositalmente pelo escritor, que seleciona e dispõe os elementos de tal forma, que, por meio da leitura, desencadeiam imediata reação emocional. Os mecanismos do conto possuem uma íntima relação fazendo com que aumente a materialidade do texto e a interação entre o texto e o leitor, a seguir, analisaremos os correlatos, isto é, os objetos que foram utilizados na composição do conto.

3.1. Tradição

Eliot em sua obra *Ensaio III*, afirma que a tradição estudada no *New Criticism* implica um significado muito mais amplo ao termo do que já conhecemos. Ela envolve, em primeiro lugar, o sentido histórico, que é indispensável a quem pretende continuar poeta nas gerações seguintes. A tradição busca mostrar não o que a obra traz como novidade e sim, o quanto ela se assemelha às obras já consagradas clássicas - ou seja, de valor inquestionável - e o quanto a estrutura textual correlaciona-se com essas obras resgatando mecanismos que as tornaram tão importantes.

A obra será julgada pelos padrões do passado, mas isso não significa que a obra será organizada totalmente com base em apenas um período específico; quanto mais o texto correlacionar-se com períodos históricos diferentes, obras e autores diversos, mais valor literário terá. O poeta precisa ter consciência desta ação, pois nenhum poeta, nenhum artista, tem sua significação completa sozinho e o sentido histórico é que une o sentido temporal e atemporal, tornando o texto tradicional e ecoando os poetas mortos.

O conto em análise possui um grande valor literário por vários motivos, entre eles, a tradição presente de forma muito evidente em vários episódios, por exemplo:

- Não conheço o mar - disse.
 - É como o deserto, mas com água - disse Ulisses.
 - Então não se pode andar.
 - O meu papá conheceu um homem que sim, que podia - disse Ulisses -, mas há muito tempo.
- (GARCÍA, 1972, p. 60)

O trecho citado narra o episódio em que Ulisses e Eréndira se conheceram. Durante uma longa noite de conversa, em determinado momento o rapaz revela ser um

navegador (característica pertencente também ao Ulisses de Odisseia) e a moça revela nunca ter visto o mar e em sua inocência e inexperiência, conclui que não se pode andar sobre uma grande quantidade de água; nesse momento o texto faz uma referência a Mateus 14; 25: “Alta madrugada, Jesus se dirigiu a eles andando sobre o mar.”

O texto também correlaciona a personagem Amadís - marido da avó – com a figura Alexandre, o Grande, rei na antiga Macedônia em 336 a.C. a 323 a.C. Assumiu o reinado com apenas 20 anos e aos 30 havia criado um dos maiores impérios da antiguidade. Vejamos o trecho

“(…) - Sou a Dama.
O homem pôs a mão na pistola, por puro instinto.
- Qual dama?
- A de Amadís, o Grande.
- Então não é deste mundo - disse ele, tenso. - O que é que quer?
- Que me ajudem a resgatar a minha neta, neta de Amadís, o Grande, filha do nosso Amadís, que está presa nesse convento.”
(GARCÍA, 1972, p. 63)

Esses são alguns exemplos de tradição presentes no conto. Além de referências à cultura indígena, crendices e superstições.

3.2. Originalidade

A característica que mais evidencia a originalidade do texto em análise é a presença do realismo fantástico e a quebra de expectativa ao mudar bruscamente de uma cena para outra sem aviso prévio.

O surgimento da corrente literária denominada realismo mágico deu-se no começo do século XX. Também conhecida pelos nomes realismo fantástico ou realismo maravilhoso (na Espanha).

A principal particularidade desta corrente literária é fundir o universo mágico à realidade, mostrando elementos irrealis ou estranhos como algo habitual e corriqueiro. Além desta característica, o realismo mágico apresenta os elementos mágicos de forma intuitiva (sem explicação), como acontece no texto analisado.

Entre as décadas de 60 e 70, os países latino-americanos passavam por processos ditatoriais e o realismo surge como uma forma de reação, utilizando o elemento mágico como reforço das palavras contrárias aos regimes dos ditadores.

Um exemplo muito forte da presença marcante do elemento mágico no conto, é o vento da desgraça, que é citado várias vezes e acompanha Eréndira durante a maior parte da narrativa.

“Vencida pelas ocupações bárbaras da jornada, Eréndira não teve coragem para despir-se, só pôs o candelabro na mesa-de-cabeceira e caiu na cama. Pouco depois, o vento da sua desgraça meteu-se no quarto como uma manada de cães e tombou o candelabro contra as cortinas.” (GARCÍA, 1972, p. 52)

Propositalmente, o texto usa o possessivo “sua” para referir-se à desgraça que acompanha a personagem desde o início do conto e que foi provocada pelo vento, que será apontado dentro da narrativa como um feitiço da avó.

“Eréndira sabia nessa altura que não acordaria, porque tinha começado a delirar. Ouvia os ladridos do vento em volta da barraca, mas também dessa vez não tinha reconhecido o sopro da sua desgraça. Saiu para a noite, até que voltou a piar a coruja, e o seu instinto de liberdade prevaleceu finalmente contra o feitiço da avó.” (GARCÍA, 1972, p. 72)

A presença do realismo fantástico na obra, evidencia claramente a ficcionalização como um dos principais elementos para a construção da narrativa.

3.3. Ficcionalização

A ficcionalização é um mecanismo que aparece no texto de uma forma frequente, é uma espécie de fuga da realidade, entretanto, está presente uma mistura da realidade com a ficção que é uma característica peculiar do conto. Analisando os mecanismos do texto, é possível verificar a presença da ficção e da realidade nos fragmentos a seguir:

“Ninguém conheceu as origens nem os motivos dessa família. A versão mais conhecida em língua de índios era que Amadís, o pai, tinha resgatado a sua formosa mulher dum prostíbulo das Antilhas, onde matou um homem à facada, e transportou-a para sempre para a impunidade do deserto.” (GARCÍA, 1972, p. 50).

No fragmento acima, os mecanismos do texto revelam que é uma obra lendária, ao passo que, ninguém sabia nada a respeito daquela estória, a não ser na língua dos índios, esses são elementos ficcionais relacionados ao mistério da relação entre Amadís o avô de Eréndira com sua avó, identifica-se também, elementos reais relacionados ao avô ter matado um homem para resgatar a avó de Eréndira do prostíbulo e, para ficar impune do crime, foge para o deserto.

No próximo fragmento, assim como anterior percebe-se elementos ficcionais reais colocados como estratégias de interlocução no texto:

Quando Ulisses voltou a casa com os ferros de podar, sua mãe pediu-lhe o medicamento das quatro, que estava numa mesinha próxima. Mal ele lhes tocou, o copo e o frasco mudaram de cor. A seguir tocou por simples travessura numa jarra de cristal que estava na mesa com outros copos, e também a jarra se tornou azul. A sua mãe observou-o enquanto tomava o remédio, e quando teve a certeza de que não era um delírio da sua dor [...] - Essas coisas só acontecem por amor - disse a mãe. - Quem é? (GARCÍA, 1972, p. 66).

Neste fragmento, encontra-se um objeto ficcional relacionado ao personagem Ulisses, o fato de Ulisses sentir amor, fazia com que os objetos mudassem de cor, isso segundo uma superstição de sua mãe que era índia, entretanto, de acordo com a realidade, sabemos que isso não acontece. Existem vários elementos ficcionais dentro do texto, no fragmento a seguir, identifica-se mais um mecanismo textual:

Grande, monolítica, grunhindo de suor e de raiva, a avó aferrou-se ao corpo de Ulisses. Os seus braços, as suas pernas, até o seu crânio pelado, estavam verdes de sangue. A enorme respiração de fole, transtornada pelos primeiros estertores, ocupava todo o ambiente. Ulisses conseguiu outra vez libertar o braço armado, abriu um talho na barriga, e uma explosão de sangue empapou-o de verde até aos pés. (GARCÍA, 1972, p. 82).

A ficcionalização fica bastante evidente no fragmento, o texto coloca a presença do sangue como verde como um elemento ficcional, pois dentro da realidade, se sabe que o sangue de um ser humano é vermelho e não verde.

3.4. Aspectos linguísticos

Ser capaz de analisar o texto através de inúmeras possibilidades de interpretação advindas única e exclusivamente do jogo de palavras sem haver a necessidade de decifração dos intuítos e emoção do produtor/autor do texto era o propósito da Nova Crítica.

Dentro do texto, é perceptível este jogo de palavras que proporciona ao leitor a possibilidade de compreender a mensagem inculca no texto através do próprio.

Vejamos o seguinte trecho:

A avó, nua e grande, parecia uma formosa baleia branca na alverca de mármore. A neta mal tinha completado os catorze anos, e era lânguida e de ossos tenros, e demasiado mansa para a sua idade. [...] Era tão gorda que só podia andar apoiada no ombro da neta, ou com um báculo que parecia de bispo. (GARCÍA, 1972, p. 49)

No fragmento acima, identificamos o correlato objetivo que provoca essa emoção no trecho é proporção entre o tamanho da senhora que, de acordo com o texto é bastante corpulenta e necessita constantemente de ajuda para executar tarefas simples e diárias como tomar banho e caminhar. A emoção é tomada a partir de dois aspectos, na clara denotação da diferença dos tamanhos dos corpos das personagens, onde o texto enfatiza a fartura do corpo da avó e a languidez da neta. A ênfase na adjetivação corpórea de ambas é intencional para que o leitor perceba a dificuldade exigida de Cândida para cuidar desta senhora, o que remete ao segundo aspecto, a relação entre Eréndira e sua avó, cujo predicativo vem estampado no título da obra, como desalmada.

Deste modo, além de fraca para suportar tanto peso e sendo frequentemente ofendida e menosprezada por sua avó, Eréndira aviva a noção do correlato objetivo ao emocionar o leitor através de sua nobre atitude apesar do que sofre.

O jogo de palavras preconizado pela Nova Crítica surge ainda no mesmo trecho através da figura metafórica da baleia, que foi associada à avó pela semelhança entre a densidade de seus corpos. Nesse momento, tanto ironia quanto paradoxo podem ser percebidos por meios do adjetivo relacionado a essa baleia: “formosa”. O contraste é a disparidade entre formosura e uma baleia que, denotativamente jamais seria relacionada a elegância.

No próximo trecho é evidenciado o momento em que pela primeira vez a avó de Eréndira a leva para um lojista da povoação o viúvo, com intenção de prostitui-la para que assim pagasse pelos danos causados a avó. Nota-se o jogo de palavras que propicia o leitor a compreender a mensagem inculca no texto através do próprio.

Eréndira sucumbiu então ao terror, perdeu os sentidos e ficou como que fascinada com as franjas de lua de um peixe que passava a navegar pelo ar da tormenta, enquanto o viúvo a despia, rasgando-lhe a roupa com unhas espaçadas, como a arrancar erva, desfazendo-a em longas tiras de cor que ondulavam como serpentinas e se iam com o vento. (GARCÍA, 1972, p. 53)

No texto acima, é identificado o correlato objetivo que provoca essa emoção, os exatos momentos em que é possível acompanhar a trajetória de horror vivenciado por Eréndira que logo perde os sentidos e a forma de como é tirada sua virgindade de modo totalmente agressivo.

O jogo de palavras acima surge ainda no mesmo trecho fazendo uma metáfora com as roupas de Eréndira “como arrancar erva”, em seguida pode-se notar uma ironia, pois não seria possível Eréndira ver as tiras de suas roupas “ondulando

como serpentinas” em uma espécie de câmera lenta já que tudo estava acontecendo tão rápido naquele momento.

4. Conclusão

Respondendo algumas questões sobre a tensão dos questionamentos acerca da crítica literária conhecida como *New Criticism*, visou-se nessa análise os objetivos correlatos sobre essa vertente da crítica norte-americana. A hermenêutica do *New Criticism* contribui significativamente para a área dos Estudos Literários, já que analisar somente os aspectos intrínsecos a um texto propõe uma interpretação rica dos sentidos expressos ao conto. A distinção entre o sentido e a significação, ou entre interpretação e avaliação, é bastante lógica ou analítica, visto que marca a prioridade lógica do sentido em relação à significação.

REFERÊNCIAS

- OLIVEIRA, Silvana. **Teoria da literatura III**. Curitiba, PR: IESDE Brasil, 2009.
- TEXEIRA, Ivan. **NewCriticism**. Fortuna Crítica, 1998
- Ensaio/ T.S. Eliot; **tradução, introdução e notas de Ivan Junqueira**.- Sao Paulo: Art Editora, 1989.
- GARCIA, Gabriel Marques. **A Incrível e triste história candida Erendira e da sua avó desalmada**. Brasil, Record, 1972

PERCEPÇÕES DA LÍNGUA EM USO E DA GRAMÁTICA NORMATIVA NO CONTEXTO ESCOLAR E SOCIAL DE SÃO LUÍS

Waléria Cristina Soares Pereira

RESUMO: O presente trabalho apresenta uma pesquisa realizada para uma tese de mestrado, acerca do uso da língua e da gramática normativa nos contextos escolar e social de São Luís. Foram escolhidos dois campos investigativos. O primeiro foi o escolar, em nível fundamental e médio, considerando a linguagem cotidiana dos alunos; o segundo, foi o social, abrangendo variadas pessoas com idades e ocupações diferentes em ocasiões habituais da rotina de cada um. O teórico centrou-se na análise e reflexão sobre a importância das regras gramaticais para a frequente comunicação dos falantes (Projeto ALIMA - UFMA), Neves (2013) entre outros. O objetivo foi perceber no repertório linguístico destes usuários a aplicabilidade das normas gramaticais, assim como a necessidade destas para se socializarem. A metodologia utilizada para esta pesquisa foi do tipo exploratória baseada em levantamento de matérias bibliográficas utilizando livros específicos do objeto de estudo, textos, além de aplicação de questionários. Ao final desta pesquisa foi possível afirmar que a linguagem coloquial se distancia um pouco da gramática normativa, e isto ocorre sustentado por dois fatores fortemente ligados: herança cultural e diferença cultural. Nesta percebe-se o fosso que separa as classes sociais e todo o aparato que os mais privilegiados têm para sua formação intelectual, possibilitando o emprego de um vocabulário mais cuidado em ambientes formais ou não. Naquela, a herança cultural, nota-se o empoderamento de uma linguagem que se propaga de geração em geração cujo povo a carrega com fortes traços da própria formação e cultura, apoiada no seio social no qual estes locutores estão inseridos, fato que os influencia sobremaneira no uso de uma fala predominantemente coloquial. Isto reforça a Teoria Determinista de Taine, sustentada em um dos seus eixos, o qual afirma que o homem é produto do meio. No entanto, não se trata de competição, tampouco de sobreposição da linguagem coloquial sobre a gramática normativa, mas da coexistência destas enriquecendo o léxico da língua portuguesa falada na capital maranhense; afinal, emissor e receptor devem se compreender no processo de comunicação, e isto independe de regras, pois todos são competentes em sua língua materna para desempenharem a tarefa de se comunicar.

PALAVRAS CHAVE: gramática normativa, linguagem, comunicação.

Este trabalho é parte do terceiro capítulo da minha dissertação de mestrado *Percepções da língua em uso e da gramática normativa no contexto escolar e social de São Luís*. O objetivo foi perceber no repertório linguístico dos falantes a aplicabilidade das normas gramaticais, assim como a necessidade destas para se socializarem, e quais critérios ou regras de linguagem seguiam. No rol destes falantes foram incluídos alunos, vendedores do comércio informal, artistas locais, donas de casa e idosos.

As relações interpessoais ao longo da vida das pessoas dependem do contexto social no qual elas estão inseridas, pois ninguém fica totalmente alheio às circunstâncias

que as envolvem em torno da linguagem, dos costumes, dos fatores econômicos, emocionais e familiares. Essa gama de influências interfere no perfil de cada indivíduo e no seu cotidiano.

1. A CULTURA E A LINGUAGEM POPULAR MARANHENSE

O Atlas Linguístico do Maranhão (ALIMA) é um projeto desenvolvido por um grupo de pesquisadores, professores e alunos, em sua maioria da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) que se compromete a fazer a descrição dos falares maranhense, desde 2005, data da primeira publicação, até 2010 quando foi publicada a terceira e mais recente edição.

A capital do Maranhão é uma cidade de enorme riqueza cultural e arquitetônica. Todo este acervo físico concedeu-lhe há vinte anos, desde seis de dezembro de mil novecentos e noventa e sete, o título de Patrimônio Cultural da Humanidade, pela herança deixada, principalmente, pelo colonizador português.

A riqueza cultural nada deixa a desejar, visto que é marcada pela influência dos povos, africanos, indígenas e europeus (franceses, portugueses e holandeses), percebida na música, na literatura e na arte em geral. Todas estas manifestações culturais têm um forte traço da oralidade particular desta gente que sofre alterações de geração em geração por força da dinamicidade da língua.

Esta oralidade cria uma identidade do universo cultural que gira em torno da grande ilha e em tudo que se produz por lá, com destaque para a música, teatro, cinema e literatura.

Todo povo tem suas marcas de oralidade, fruto da sua origem e da influência de outros povos e culturas. Em São Luís, percebe-se que o repertório linguístico dos falantes se estende da capital até à parte centro norte do estado.

Na música, facilmente se percebe a peculiaridade do falar deste povo que, a exemplo de séculos passados, traz na veia a inspiração artística e a paixão por cantar, saudar e enaltecer sua terra. Destacam-se João do Vale, homem negro e pobre, de uma sabedoria popular e sensibilidade profunda, que compôs para grandes nomes da música popular brasileira. De tantas composições, “Peba na pimenta”, retrata muito da linguagem do povo pobre da capital e de grande parte da zona centro-norte do estado.

Alcione, a Marrom, é igualmente conhecida e aclamada nacional e internacionalmente por sua voz e competência. Esta ludovicense do Bairro da Madre Deus, berço da cultura popular da capital, também cantou sua terra na canção “Todos cantam sua terra”. Zeca Baleiro, cantor e compositor de reconhecimento nacional, também fez seu louvor à terrinha, na composição “Pedra de resposta”, assim como o poeta Humberto de Maracanã, do Bumba-meu-boi de Maracanã, com suas belíssimas toadas.

Na linguagem, a herança também é marcante, porque os açorianos, que vieram para povoar o estado, se espalharam do interior para a capital e por onde passaram deixaram suas marcas lexicais, fato que ocorreu em outros estados do país como Santa Catarina e Pará. Percebe-se estas marcas no emprego frequente do pronome oblíquo tônico “TI”, isto se deve por causa do povoamento que ocorreu em terras maranhense, do litoral ocidental para a capital (veja-se o destaque na toada do Bumba-meu-boi de Maracanã).

No linguajar deste povo é bem comum também o apagamento da letra final (R) ou (L). Segundo Aragão (1999), este fenômeno ocorre por influência africana (verificar na letra da música Peba na pimenta, a palavra “cumê / ardê”). Além deste, há a dupla negação, que segundo Careno (1997) é de origem africana. No nome “Malaquias”, o “S” final foi suprimido como forma de menor esforço ou vício de linguagem. Outro fenômeno é a aglutinação da expressão “dez réis só” para “derres...é ...só”, que significa o valor de dez réis, moeda antiga do período do império, do pirulito caseiro, que os antigos pregoeiros ou vendedores ambulantes passavam anunciando pelas ruas, e que pela ação da agilidade na comunicação e do tempo o mesmo pirulito ficou conhecido por “derres ...é ... só”. Outro fenômeno encontrado nesta letra é a palavra “belezinha”, que representa afetividade, marca bem a influência africana da linguagem.

Os neologismos em torno do cotidiano também colaboram para a o léxico desta ilha de mais de um milhão de falantes. Com a chegada do *reggae* ao Maranhão nos anos oitenta do século XX, desde então foi criado um vocabulário próprio e a cada época é implementado com vocábulos relacionados a este ritmo contagiante de raízes africanas. Por este motivo, percebe-se na letra da música “pedra de resposta”, uma espécie de elogio a um *reggae* muito bom, agradável.

“Seu *Malaquia* preparou

*Cinco peba na pimenta
Só do povo de Campinas
Seu Malaquia convidou mais de quarenta
Entre todos os convidados
Pra comer peba foi também Maria Benta
Benta foi logo dizendo
Se ardê, num quero não
Seu Malaquia então lhe disse
Pode comê sem susto
Pimentão não arde não
Benta começou a cumê
A pimenta era da braba
Danou-se a ardê
Ela chorava, se maldizia
Se eu soubesse, desse peba não comia
Ai, ai, ai seu Malaquia
Ai, ai, você disse que não ardia
Ai, ai, tá ardendo pra daná
Ai, ai, tá me dando uma agonia
Ai, ai, que tá bom eu sei que tá
Ai, ai, mas tá fazendo uma arrelia
Depois houve arrasta-pé
O forró tava esquentando
O sanfoneiro então me disse
Tem gente aí que tá dançando soluçando
Procurei pra ver quem era
Pois não era Benta
Que inda estava reclamando?”
Peba na Pimenta (João do Vale)*

*“Todo mundo canta sua terra
Eu também vou cantar a minha
Modéstia à parte seu moço
Minha terra é uma belezinha*

*A praia de olho d'água
Lençóis e Araçagi
Praias bonitas assim
Eu juro que nunca vi*

*Minha terra tem beleza
Que em versos não sei dizer
Mesmo porque não tem graça*

Só se vendo pode crer

*Acho bonito até
O jornalista a gritar imparcial
Diário
Olha o Globo
Jornal do povo descobriu outro roubo
E os meninos que vendem derrê sol a cantar
Derrê sol derrê ê ê ê ê ê sol (BIS)
E fruta lá tem: juçara
Abricó e buriti
Tem tanja, mangaba e manga
E a gostosa sapoti
E o caboclo da maioba
Vendendo bacuri
Tinha tanta coisa pra falar
Quando estava fazendo esse baião
Que quase me esqueço de dizer
Que essa terra tão linda é o Maranhão
Ô Maranhão, ô Maranhão.
Todos cantam sua terra (Alcione)*

*“É pedra é pedra é pedra
é pedra de resposta
mamãe eu volto pra ilha
nem que seja montado na onça*

*quando fui na ilha maravilha
fui tratado como um paxá
me deram arroz de cuxá água gelada da bilha
cozido de jurará alavantu na quadrilha*

*me levaram no boi-bumbá pra dançar eu dancei
me deram catuaba pra provar aprovei
me deram um cigarrim pra fumar
menino como eu gostei*

*mamãe eu quero sucesso dinheiro mulheres champanhe
mamãe teu filho merece Vera Fischer very money
mamãe eu quero sucesso dinheiro mulheres champanhe
mamãe teu filho merece Demi moore more Money”.*

Pedra de resposta – Zeca Baleiro

*“Maranhão, meu tesouro, meu torrão
Fiz esta toada, pra ti Maranhão
Maranhão, meu tesouro, meu torrão
Eu fiz esta toada, pra ti Maranhão*

*Terra do babaçu
Que a natureza cultiva
Esta palmeira nativa
É que me dá inspiração*

*Na praia dos lençóis
Tem um touro encantado
E o reinado
Do rei Sebastião
Sereia canta na proa
Na mata o guriatã
Terra da pirunga doce
E tem a gostosa pitombotã
E todo ano, a grande festa da Jussara
No mês de Outubro no Maracanã*

*No mês de Junho tem o bumba-meu-boi
Que é festejado em louvor à São João
O amo canta e balança o maracá
A matraca e pandeiro
É quem faz tremer o chão*

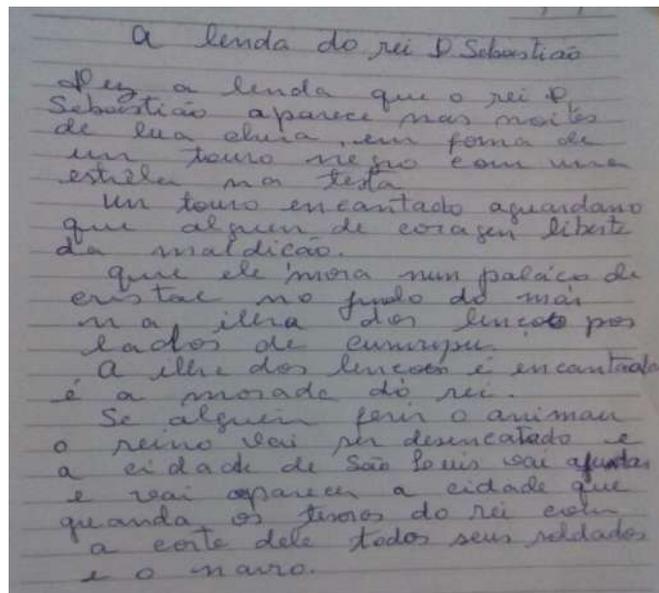
*Esta herança foi deixada por nossos avós
Hoje cultivada por nós
Pra compor tua história, Maranhão”
Maranhão meu tesouro meu torrão - Humberto Maracanã*

Especificamente em São Luís, na literatura popular, há a lenda do Rei Dom Sebastião, uma das lendas maranhenses mais conhecidas e mais cantadas pelos músicos “cantadores” de Bumba-meu-boi. Ela mistura um fato histórico de Portugal a uma ficção relacionada, a encantada Ilha dos Lençóis.

No período dos festejos juninos, que ocorre no mês de junho, os cantores maranhenses e os cantadores de Bumba-meu-boi recontam esta história, cada um com seu repertório linguístico, e emocionam os espectadores.

*“na praia dos lençóis
Tem um touro encantado
E o reinado do Rei Sebastião”*

As novas gerações também recontam esta lenda com seu vocabulário próprio, utilizado em sua comunidade linguística.



Fotografia 1 - A lenda do Rei Sebastião
Fonte: Própria

A autora do texto, uma dona de casa que foi inquerida durante a pesquisa, revela um moderado grau de conhecimento gramatical, pois percebem-se alguns deslizes na pontuação, na acentuação e, principalmente, na escrita de algumas palavras, por exemplo “*aguardano*”, onde houve a perda da letra “d”. Esta prática é muito recorrente em situações cotidianas, e revela um relaxamento na oralidade. Outro fenômeno observado foi a monotongação nas palavras “*palaço*” e “*tesoro*”, que deixam de ter um ditongo.

No que tange o aspecto cultural, a riqueza de detalhes revela um pertencimento ao meio em que vive e sua intimidade com esta cultura. Sendo assim, pode-se afirmar que, no campo das variações linguísticas, este texto se encaixa em dois tipos: diafásicas e diastrásticas. Isto se explica pela descontração, pela falta de zelo pela grafia gramaticalmente correta, também pelo envolvimento com as manifestações culturais, em especial, o Bumba-meu-boi.

São Luís tem um dos mais antigos e luxuosos teatros do Brasil, que carrega o nome de um ilustre filho, Artur Azevedo. No entanto, este meio cultural não é tão explorado como em outras capitais do sudeste do país. Porém, há cinco anos, uma companhia chamada Santa Ignorância, tem divertido a plateia da capital e de outros estados, e até de Portugal, explorando a linguagem e as diferenças socioculturais entre duas velhas amigas do tempo de escola. O repertório linguístico do povo ludovicense tem arrancado risadas das mais diferentes plateias ao longo destes anos, apesar de a cada temporada os atores renovarem o enredo. As palavras e os sons guturais como o “hen hen”, “mentira, pequena” entre outros, fez o próprio ludovicense enxergar como ele articula as palavras no cotidiano, segundo afirmou César Boaes, ator e autor do texto ao ser entrevistado. Veja o trecho da entrevista a seguir.

Eu criei um personagem que representa a classe média, uma emergente, que é a Clarisse, e o Adeílson criou a Dijé, um personagem que tem um perfil bem misto, pois representa a área rural, a periferia e o bairro onde ele mora que é a Madre Deus, bairro cultural, que tem personalidades culturais. Para compor um personagem você busca a expressão corporal e a linguagem... o maranhense articula as palavras muito rápido (César Boaes em 13/03/17)



Fotografia 2 - Elenco da Cia Santa Ignorância

Fonte: <http://www.blogsoestado.com/otonlima/category/cultura/page/10/>, consultado em 15 de maio de 2017.



Fotografia 3 - Elenco caracterizado
Fonte: Própria

Clarisse (loura) – Ah, minha irmã eu tenho muito abuso de lavar louça.

Dejé (Negra) – Ah, eu gosto de ariar minhas panelas, bem ariadinha.

Dejé – Me dá tanto nojo de beber água num copo com pitiu de peixe, me dá logo vontade de baldiar.

Clarisse – Credo Dejé.

Dejé – Minha irmã, minha filha é só preguiça. Só quer saber de andar com as pariceiras dela. Num lava nem a roupa que veste, as calcinhas ficam tudo encardida, cheia de cieiro.

Trecho de um episódio da peça Tá bom, Xêrosa

Vocabulário:

Ariar – Lustrar, fazer brilhar

Ariadinha – Brilhando

Pitiu – Mau cheiro

Baldiar – Vomitar

Pariceira – Parceira, amiga

Cieiro – grude, sujeira

A experiência do maranhense com a "7ª Arte", em especial o habitante de São Luís, ocorreu muito precocemente. No final do séc. XIX e início do séc. XX, o cinema em São Luís começou com o que os especialistas chamam de Ciclo do Cinema Ambulante, na qual os aparatos para a projeção eram inúmeros, de origens europeias.

Entre as produções maranhenses mais conhecidas está o consagrado Festival Guarnicê de Cinema, um dos mais antigos do Brasil, que ajuda a difundir e massificar cada vez mais esta cultura entre os mais diversos meios socioculturais da cidade.

No ano de 2008, surgiu *Ai que vida!*, um filme de drama e comédia brasileira lançado no Maranhão, dirigido pelo jornalista e cineasta maranhense Cícero Filho. As filmagens foram feitas nas cidades de Amarante e Teresina, no Piauí; Poção de Pedras, Esperantinópolis, Timon e S. Francisco do Maranhão, no Maranhão. Os atores e os técnicos foram pessoas das próprias comunidades. É uma produção bem amadora que se tornou conhecida na *internet*. O enredo gira em torno de política e comportamentos, com um destaque bem enfático para a oralidade das pessoas, que traduz bem o falar do maranhense.

Em meados dos anos de 1990, a fictícia cidade de Poço Fundo, no interior do nordeste, está vivendo um verdadeiro caos em sua administração pública. O Prefeito Zé Leitão é um corrupto de mão cheia, capaz de tudo pelo dinheiro.

A microempresária Cleonice da Cruz Piedade se revolta com os absurdos administrativos de seus governantes, e decide “acordar” o povo sobre a real situação da cidade. Ela luta pelos direitos do povo e consegue arrastar multidões para ouvir seus discursos, tornando-se assim querida por toda a população.

O filme tornou-se conhecido no estado, mas foi muito criticado por exagerar em algumas expressões que não pertencem somente ao léxico maranhense. Desconsiderando a crítica, o curta metragem serviu para parte da população perceber as peculiaridades do próprio falar.

“Quando é que tu vai deixar disso, rapaiz?!”

“Sentimento é coisa de qualira!”

“Eu estou cheia de conta pra pagá e o apurado num vai dá pra nada!”

“Olha, quando o pessoal quer adiri prum lado, nem dinheiro compra!”

Vocabulário

Rapaz – Vocativo masculino ou feminino

Qualira – Homossexual

Apurado – Ganho financeiro, lucro

Adiri (aderir) – Juntar, ligar

2. PAPEL DA ESCOLA

Já vai longe a ideia de que a criança chega completamente inexperiente em sala de aula. Sabe-se que ao iniciar sua caminhada escolar ela já traz consigo uma grande

quantidade de saberes, hábitos e um repertório linguístico variado, influenciado pelo seu nível socioeconômico.

Conhecer uma língua não significa conhecer a gramática desta língua. Uma criança quando começa a falar aprende por repetição e estímulo das pessoas com as quais convive, mas isso não significa que ela precisa aprender a gramática para se comunicar. Por isso, ao chegar à escola, a criança traz um repertório linguístico próprio adquirido pelo convívio com o seu grupo. A partir desse momento, a escola fará diferença na vida desta pessoa, porque serão trabalhadas as regras para uma escrita correta, através da produção de variadas tipologias e gêneros textuais com suas respectivas características. Ou seja, cabe à escola ensinar o aluno a escrever, a transcrever para o papel suas ideias, respeitando as regras da gramática normativa.

Segundo Possenti (1996: 11) “o objetivo da escola é ensinar o português padrão. É criar condições para que ele seja aprendido”, visto que a apropriação destas normas serve de patamar para ascensão sociocultural do usuário, evitando a exclusão sob os aspectos da deficiência e diferença cultural que afunilam as diferenças sociais. É, acima de tudo, garantir que cada falante seja respeitado na sua linguagem prévia, com suas variações linguísticas, a fim de evitar o preconceito linguístico.

Apostando numa proposta de inclusão e respeito às variações linguísticas e consciente do seu papel, a escola, representada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), em 2011, em parceria com a Global Editora, resolveram ousar diante da realidade linguística nacional e lançaram uma coleção chamada “Viver e Aprender” para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) que apresentava e apoiava o emprego de orações, utilizando concordâncias ideológicas, ou seja, aquela que considera ideias subtendidas.



Figura 4 - Coleção Viver e Aprender
Fonte: Própria

Alguns insetos provocam doenças, às vezes, fatais à população ribeirinha.

insetos (masculino, plural) ← alguns (masculino, plural)

doenças (feminino, plural) ← fatais (feminino, plural)

população (feminino, singular) ← ribeirinha (feminino, singular)

As palavras centrais (insetos, doenças, população) são acompanhadas por outras que esclarecem algo sobre elas. As palavras acompanhantes são escritas no mesmo gênero (masculino/feminino) e no mesmo número (singular/plural) que as palavras centrais.

Essa relação ocorre na norma culta. Muitas vezes, na norma popular, a concordância acontece de maneira diferente. Veja:

Os livro ilustrado mais interessante estão emprestado.

livro (masculino, singular) →

os (masculino, plural)
ilustrado (masculino, singular)
interessante (masculino, singular)
emprestado (masculino, singular)

Você acha que o autor dessa frase se refere a um livro ou a mais de um livro? Vejamos:

O fato de haver a palavra os (plural) indica que se trata de mais de um livro. Na variedade popular, basta que esse primeiro termo esteja no plural para indicar mais de um referente. Reescrevendo a frase no padrão da norma culta, teremos:

Os livros ilustrados mais interessantes estão emprestados.

Você pode estar se perguntando: "Mas eu posso falar 'os livro?'"

Claro que pode. Mas fique atento porque, dependendo da situação, você corre o risco de ser vítima de **preconceito linguístico**. Muita gente diz o que se deve e o que não se deve falar e escrever, tomando as regras estabelecidas para a norma culta como padrão de correção de todas as formas linguísticas. O falante, portanto, tem de ser capaz de usar a variante adequada da língua para cada ocasião.

Existe outro tipo de concordância: a que envolve o verbo. Observe seu funcionamento:

Na norma culta, o verbo concorda, ao mesmo tempo, em número (singular/plural) e em pessoa (1.^a/2.^a/3.^a) com o ser envolvido na ação que ele indica.

O menino pegou o peixe.
menino → singular
pegou → singular

Os meninos pegaram o peixe.
meninos → plural
pegaram → plural

O menino pegou o peixe.
menino → 3.^a pessoa
pegou → 3.^a pessoa

Eu peguei o peixe.
eu → 1.^a pessoa
peguei → 1.^a pessoa

Figura 5 - Página 15 Coleção Viver e Aprender

Fonte: Própria

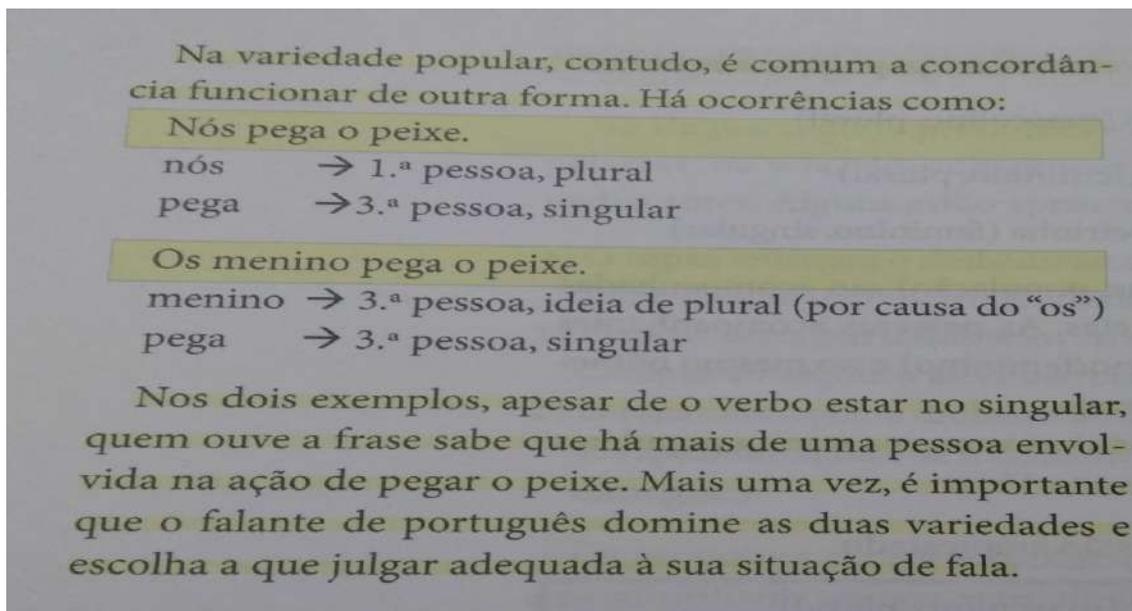


Figura 6 - Página 16 Coleção Viver e Aprender
Fonte: Própria

Esta inovadora tentativa foi duramente criticada, fato que tomou grandes proporções no cenário nacional.

Conforme foi dito anteriormente, foi uma tentativa ousada, mas não foi compreendida e soou como deseducadora, descabida e absurda.

A sociedade letrada e iletrada se mostrou extremamente preconceituosa e descontextualizada, visto que estavam criticando algo que já é uma prática. Apenas os domínios da língua se chocaram. O que era mais familiar e íntimo invadiu um domínio social.

Apenas foi ressaltada a realidade do falante para poder chegar ao nível culto da gramática normativa prescritiva.

É compreensível o impacto causado na sociedade diante desta proposta, pois o domínio social escolar, tradicionalmente, é mais cuidado. No entanto, não existem fronteiras bem marcadas entre os eventos de oralidade e os eventos de letramento (Bortoni-Ricardo, 2004:62). Isso se percebe em sala de aula, numa palestra, na missa ou no culto. Já os eventos de oralidade são espontâneos, naturais. Mas estão presentes na escola e se entrelaçam constantemente.

3. PRECONCEITO LINGUÍSTICO

Considero alguns fatores que geram preconceito linguístico na língua portuguesa falada no Maranhão: A subtração ou troca de algumas letras ou fonemas, o grupo sociolinguístico, a naturalidade, o nível socioeconômico, a cultura e o *reggae*.

Entre os falantes maranhenses, há o que Aragão (1999) chama de economia da linguagem, causado pela subtração ou troca de algumas letras ou fonemas, também pela necessidade de facilitar a articulação. Ele ocorre quando a pronúncia de algumas palavras fica comprometida. Por exemplo: “muié”, para mulher, “teiado”, para telhado, e “cuié”, para colher, entre outras. O projeto Alima, Atlas Linguístico do Maranhão, considera este tipo de articulação das palavras como iotização. A iotização é um fenômeno de fala caracterizado pela semivocalização do segmento consonantal, por este motivo a pronúncia ser assim.

Considerando minha experiência em sala de aula e a interação social, posso afirmar que esta economia das palavras ou iotização, são recorrentes entre os falantes de São Luís. Acredito que isto esteja mais relacionado à comunidade linguística destes falantes, que tem um repertório próprio. Esta afirmação faz-me lembrar alguns filósofos como Rousseau e Taine. Aquele afirma que o homem nasce bom, mas a sociedade o corrompe. Sob esta máxima, reflito acerca das pessoas que tinham um certo domínio da norma culta e com o passar dos anos, a situação socioeconômica e o contato com falantes de um nível linguístico de menos domínio da norma culta causou este descaso com a linguagem. Este, com sua Teoria Determinista, afirma que o homem é produto do meio, da raça e do momento.

Corroboro com o pensamento destes filósofos, pois acredito que o meio influencia sobremaneira no vocabulário pessoal de cada pessoa, constituindo um grupo linguístico. No que tange ao aspecto da raça, insere-se também a cultura dos povos, transmitida de geração em geração e, por fim, o momento que torna a linguagem tão dinâmica com arcaísmo, neologismos, gírias e estrangeirismos. *O comportamento linguístico é um indicador claro de estratificação social. Os grupos sociais são diferenciados pelo uso da língua*” (Bortoni-Ricardo, 2005:14)

Todas essas possibilidades cercam o homem e o obrigam a falar, simplesmente falar e se fazer compreender.

Em sala de aula, essa “economia da linguagem” expõe o indivíduo a situações vexatórias, pois os próprios colegas apontam e classificam o que sabe e o que não sabe “português”.

O grupo sociolinguístico ao qual o falante pertence pode render-lhe ascensão social ou constrangimento e exclusão. No cotidiano escolar, percebi que há um fosso grandioso entre as esferas pública e privada, claramente perceptível a partir de uma simples produção textual. A profundidade da abordagem em um assunto, o vocabulário utilizado, as situações cotidianas relatadas revelam, com clareza, colossais diferenças. E trabalhar nestas duas esferas educacionais é muito desafiador e angustiante, pois o princípio da igualdade na educação passa longe dessa realidade.

Percebe-se que os alunos da rede privada se aproximam mais da norma padrão ensinada nas escolas. Isto se deve ao grupo linguístico ao qual pertencem, ao conhecimento de mundo adquirido com viagens, boas leituras, formação acadêmica dos pais, acesso a aparatos tecnológicos modernos e espaço físico escolar e profissionais de qualidade.

Por outro lado, os alunos da rede pública se distanciam da norma padrão. Suas experiências de mundo limitam-se ao cotidiano rotineiro da rua em que moram, pois muitos nunca saíram de São Luís, não têm o hábito da leitura como deleite, o nível de escolaridade dos pais e responsáveis é baixíssimo, formado por presidiários, prostitutas, trabalhadores domésticos e vendedores informais, em grande parte vindos da área rural. Além de tudo isso, o espaço escolar é precário, sem material tecnológico pedagógico, instalações elétricas, hidráulicas deficientes e comprometidas pelas intempéries do clima, ambientes insalubres para um bom trabalho pedagógico.

O Brasil é um país continental por causa da sua grande extensão territorial, isto colabora para que as regiões apresentem múltiplas diferenças, especialmente na linguagem. As regiões sul e sudeste destacam-se pelo grande parque fabril, que atrai trabalhadores e investidores de várias partes do país e do mundo.

A região nordeste, em especial, apesar de ter um grande potencial natural, não é explorada, sendo uma das mais pobres. Esta pobreza é alvo de preconceito em comparação com as regiões mais desenvolvidas.

O repertório linguístico do povo nordestino, com destaque para o Maranhão e sua capital São Luís, é um fator de preconceito linguístico no âmbito da naturalidade. Expressões como “gaiato”, que significa ousado e “qualira”, que significa homossexual, soam estranho para pessoas de outras cidades e, às vezes, servem de motivo de zombaria.

A má distribuição de renda e a falta de investimento em grande parte dos estados da região nordeste, colocam o Maranhão entre os estados mais pobres da federação no *ranking* do Índice do Desenvolvimento Humano (IDH).

Este indicador funciona com um fator de discriminação socioeconômico, pois significa menos investimento em saúde, segurança e educação. Educação que até ao ano 2016, ainda permite a existência de escolas no interior do estado serem construídas de palha e barro, em péssimas condições de aprendizagem, sem respeito pela dignidade da pessoa humana. Na capital, não há escolas deste porte. No entanto, grande parte das escolas da rede municipal têm estrutura física desfavorável e corpo docente insuficiente. Não tem como apresentar um bom desempenho educacional com tantas defasagens.

Em razão da multiplicidade da herança cultural e da dinamicidade da língua, a cultura maranhense apresenta um repertório linguístico bem variado.

A Festa do Divino, de herança açoriana, celebra tradições religiosas e fatos históricos ao longo de todo o ano, desde a capital aos mais diversos municípios.

As orações são em latim, em sua maioria, rezadas pelas caixeiras que o fazem por repetição, mas não têm o mínimo domínio da língua.

*“Quem é que vem descendo
Pelo fio do retrós
É Divino Espírito Santo
Prá fazer festa com nós.”*

Outra manifestação cultural é O Tambor de Crioula do Maranhão, uma forma de expressão de matriz afro-brasileira que envolve dança circular, canto e percussão de tambores, tombado como patrimônio imaterial da cultura e cujo vocabulário também revela marcas da herança e miscigenação dos povos ocupantes destas terras. Não há tempo nem lugar para ele. Seja ao ar livre, nas praças, no interior de terreiros, ou associado a outros eventos e manifestações, é realizado sem local específico ou calendário pré-fixado e praticado especialmente em louvor a São Benedito. Essa

manifestação afro-brasileira ocorre na maioria dos municípios do Maranhão, envolvendo uma dança circular feminina, canto e percussão de tambores. Dela participam as “*coreiras* ou *dançadeiras*”, conduzidas pelo ritmo intenso dos tambores e pelo influxo das toadas evocadas por tocadores e cantadores, culminando na “*punga* ou *umbigada*” – gesto característico, entendido como saudação e convite.

O *reggae* chegou ao Maranhão por volta dos anos 80 do século XX e se expandiu rapidamente. Nesta terceira edição do Atlas Linguístico, foi contemplada a linguagem regueira, utilizada pelos alunos da rede pública, pois estes mesmos falantes estão nas salas de aula e circulam pela camada mais pobre da sociedade ludovicense.

Este ritmo é contagiante pela melodia e pelas mensagens de amor, paz, combate à exclusão e injustiça social. A sinergia entre o *reggae* e o povo maranhense foi tão grande que rendeu a São Luís mais um título, *Jamaica brasileira* ou *Capital brasileira do reggae*.

Nas escolas maranhenses, assim como em todo território nacional, a norma padrão é que deve ser ensinada, e com essa prática não se contempla o falante de outras linguagens, a citar o falante da linguagem regueira, que é tão presente nesta sociedade na camada mais pobre.

Por este motivo, e visando colaborar para a formação de cidadãos autônomos nas variadas normas da língua, elaborou-se a pedido da Secretaria de Estado da Educação do Maranhão, um Caderno Língua Portuguesa – Maranhão, como forma de não promover a exclusão e o preconceito linguístico àqueles que não usam ou não dominam a norma padrão.

Uma festa inesquecível

Enfim era sábado, dia daquele veterano curtir as pancadas da sequência exclusiva de sua radiola preferida.

A noite chegou e lá se foi Ribamar, regueiro inteirado, ao point com a sua galera. De longe, ele percebeu que no clube rolavam, naquele momento, os reggaes barba branca de uma das bolachinhas que ele havia, há muito custo, conseguido ganhar de um magnata. Ribamar ficou, então, ainda mais animado.

Assim que eles entraram, ficaram perto de um paredão ao lado da saída de emergência. O clube estava bamburrando mas, ainda assim, Ribamar conseguiu perceber a presença de um disco legal com dradlocks, que sabia marcar.

Depois de muito observá-la, ele tomou coragem e começou a desdobrar a regueira. Assim que rolou a primeira pedra manhosa da festa, ele a tirou pra dançar e

não pegou ferro como pensou, antes, que levaria. A partir desse momento, eles não pararam mais de dançar bem coladinhos.

Já no final da festa, resolveram marcar um encontro numa festa programada que aconteceria no final de semana seguinte. De volta para casa, Ribamar, muito entusiasmado, disse a um de seus chegados que a garota com a qual havia dançado, sem dúvida, cabia na sua pontuação (Santos, 2005: 6).

Vocabulário:

Pancadas - Reggae

Inteirado - informado

Reggae barba branca - antigos

Bolachinhas – disco de vinil pequeno

Magnata – empresário do reggae, dono de radiola

Paredão – várias radiolas próximas

Bamburrando - lotado

Dradlocks – cabelo com estilo rastafari

Sabia marcar – sabe escolher os reggae

Desdobrar - despistar

Pedra manhosa – reggae lento

Não pegou ferro – não foi rejeitado

Chegados - amigos

Cabia na sua pontuação – servia para ele, era do seu interesse

Este material didático possibilita aos alunos regueiros o respeito e a valorização da diversidade linguística, nas instituições de ensino público do Maranhão. O material citado foi utilizado em 2005. Atualmente, não está mais em circulação e não foi possível localizar nenhum exemplar.

4. PROBLEMÁTICA

A problemática deste trabalho está centrada nas percepções da língua em uso e da gramática normativa no contexto escolar e social em São Luís. Há quem se intitule tradicional ou moderno em se tratando da gramática da língua portuguesa. Estes defendem a tese de que o importante é a comunicação, é fazer-se compreender, ainda que o emprego das regras gramaticais esteja em desacordo. Aqueles, defensores da correta utilização das normas, zelam pela correta utilização das mesmas regras.

Acredita-se que, independente de pertencer a este ou àquele grupo, deve haver bom senso no processo da comunicação e saber que a norma culta existe para ensinar a falar e escrever corretamente na língua materna à qual se pertence. Sendo assim, é fundamental ter domínio dela para se comunicar nas diversas situações: em público, no

meio acadêmico e em situações formais. Por sua vez, e sem desmerecê-la, a linguagem informal, utilizada cotidianamente pelos falantes, ficaria para situações mais relaxadas em meio familiar e entre amigos. Mas o que preocupa os professores de língua portuguesa é a sobreposição desta sobre aquela, comprometendo o processo ensino-aprendizagem que possibilita aos alunos avançarem no âmbito educacional e, conseqüentemente, profissional e social, haja vista que ainda impera o preconceito linguístico.

Assim, considerei oportuno falar da linguagem em uso e da gramática normativa no contexto escolar e social e aprofundar o conhecimento acerca deste tema. Contudo, o interesse para realizar este trabalho surge com o intento de investigar e refletir sobre o nível linguístico dos falantes dentro e fora das escolas de São Luís. Para isso, elaborei algumas questões que deram origem ao questionário direcionado aos professores.

1. Qual sua análise acerca da linguagem oral dos alunos no contexto escolar e social?
2. A gramática internalizada deles, se aproxima ou se distancia da gramática normativa? Justifique.
3. Como você considera o uso da gramática normativa?
4. Qual sua percepção acerca da linguagem dos estudantes em ambientes sociais (agências bancárias, consultórios etc.)?
5. Como você avalia o futuro da gramática normativa?
6. De que maneira os meios de comunicação podem auxiliar no bom uso da gramática normativa?

Foi com o objetivo de procurar respostas a estas questões, que organizei o questionário. Contudo, sei que as respostas não serão inquestionáveis, tampouco taxativas. A proposta é ampliar a discussão acerca do assunto.

5. METODOLOGIA

O objetivo deste estudo foi identificar como a gramática normativa da língua portuguesa vem sendo utilizada, sem desvalorizar a gramática do falante e a capacidade dele se comunicar em sociedade.

Para isso, analisei o nível de linguagem entre os interlocutores e como exploravam os objetos culturais para transmitirem informações. A observação partiu desde a fala cotidiana dos falantes em geral dentro e fora da sala de aula, a fala do professor em sala e seus recursos utilizados para motivar um diálogo e a aprendizagem do público-alvo.

A pesquisa dividiu-se em duas etapas: A primeira terá caráter exploratório, partindo de levantamento bibliográfico, avaliação de alunos de séries/etapas diferentes, falantes de idades, classes sociais e meio cultural diferentes e observação das aulas de professores das áreas de História e Língua Portuguesa. A segunda etapa teve caráter descritivo, pautada na observação, no registro, na análise de dados sem manipulá-los, fazendo uso de um questionário.

A caracterização dos sujeitos da pesquisa se compôs na delimitação de alunos e professores da rede pública e particular de São Luís e também de falantes em geral como artistas locais, vendedores do comércio informal, donas de casa e idosos.

5.1 AVALIAÇÕES DOS PROFESSORES

Esta etapa ocorreu com a observação de algumas aulas ministradas por professores de História e de Língua Portuguesa das redes pública e particular.

A primeira aula observada foi de História, em uma turma de sétimo ano da rede pública. Em se tratando da linguagem, percebi que os fatos históricos eram repassados com um nível linguístico bem próximo aos dos alunos, visto que as marcas de oralidade, gírias e regionalismos eram muito fortes e os acontecimentos eram narrados de forma envolvente, dinâmica e contextualizada. Os alunos ficavam atentos, completamente hipnotizados pelo professor.

Essa sinergia se dá pela fluência da comunicação. Falar de forma compreensível, contextualizada cativa e envolve o público. A didática e a linguagem utilizadas corroboram para que o planejamento ocorra de forma satisfatória.

Em contrapartida, nesta mesma etapa/série, outro professor da mesma disciplina, na rede particular, preocupava-se mais com datas e nomes, utilizava uma linguagem mais formal e *slides* coloridos e atrativos visualmente, porém descontextualizados do cotidiano dos espectadores, tornando a aula maçante. Percebi que a linguagem e os recursos utilizados em sala de aula devem estar em um nível que o público possa

compreender, ainda que tenha que lançar mão de aparatos pedagógicos e linguagem que cativa o público.

O professor deve ter a sensibilidade de querer atingir os alunos com uma linguagem acessível, pois do contrário o processo de ensino-aprendizagem será comprometido.

Comparando estas experiências com aulas ministradas na disciplina de língua portuguesa, foram observadas duas realidades com alunos da mesma etapa/série. A primeira, em uma escola pública, onde a professora utilizou uma charge para motivá-los a redigir uma crônica argumentativa sobre o acesso às redes sociais. A aula iniciou pela exibição da charge e a discussão sobre a mensagem. A palavra foi franqueada e professora e alunos expressam suas opiniões. Expressões como “*a internet do meu celular é lerda como o quê*” o mesmo recurso na “*pra mim entrar na internet eu pago dois real na lan house e fico por dentro das paradinhas*”, “*eu chipo Isabella com João*”.



Figura 7 - Rede Social

Fonte: <http://blogdopobre.com.br/rede-social-de-pobre>, consultado em 20 de maio de 2017.

As expressões “**como o quê**”, significa uma intensidade, que pode ser trocada por muito, demais”. “**pra mim**”, sendo empregada incorretamente diante de um verbo. “**dois real**”, empregada sem a flexão de número. “**paradinhas**”, significa novidades. Outra expressão foi “**chipo**”, empregada com o sentido de apoiar e funcionando como verbo.

Apliquei o mesmo recurso na mesma etapa/série, em uma escola particular e a linguagem utilizada pelos alunos, em se tratando da *internet*, foi outra bem mais elaborada. Isto pode ser avaliado, considerando o nível econômico-social destes, que acessam a grande rede em suas casas ou em seus celulares/tablets modernos, além de

apresentarem um vocabulário mais vasto devido ao acesso constante a variadas leituras e objetos culturais diversificados.

5.2 AVALIAÇÃO DOS ALUNOS

A avaliação foi realizada através de uma interpretação de texto, dividida em duas etapas. Na primeira, eles respondiam a perguntas sobre o texto lido. Na segunda, eles recontavam oralmente a história à sua maneira.

Na rede pública, a atividade foi mais trabalhosa, visto que os alunos apresentaram dificuldade em compreender a intenção do autor, devido ao vocabulário elevado para eles que têm severa deficiência na leitura e escrita, e têm um vocabulário limitado a palavras de senso comum, com gírias e regionalismo. Isso comprometeu o tempo que ficou em torno de cem minutos, dois horários. Enquanto na esfera particular, a mesma atividade necessitou de parte de um horário, equivalente a cinquenta minutos.

Inegavelmente pude constatar que a capacidade cognitiva e o saber acumulado independem do domínio da gramática normativa, mas interferem sobremaneira na compreensão, na fala e na escrita dos discentes, pois podem interferir na linguagem do falante e do ouvinte, gerando ruídos na comunicação. Cabe ao professor identificar tais dificuldades e oferecer recursos para que este público possa se comunicar e ser compreendido em qualquer ambiente.

Diante das dificuldades observadas com os alunos da rede pública e da visível desmotivação de alguns em achar que tudo é difícil ou que não sabe nada, fi-los perceber que cada um pertence a um meio com um vocabulário próprio, mas há necessidade de conhecer e ampliar os conhecimentos na língua materna a fim de garantir possibilidades de ascensão intelectual.

A partir disso, iniciei uma atividade leitura e posteriormente de escrita, acerca das variações linguísticas. Expus para eles uma situação de um “assalto à mão armada” em vários sotaques: paulista, mineiro, carioca, nordestino e gaúcho. Foi uma algazarra quando se depararam com as diferenças da linguagem. Após este momento, houve uma discussão abordando se algum daqueles sotaques era certo ou errado. Se alguém teve dificuldade para compreender e o que se poderia fazer para a comunicação fluir.

Chegamos ao consenso de que o hábito da leitura de gêneros diversificados e o estudo das gramática normativa reduz ou elimina toda e qualquer dificuldade de compreensão da linguagem.

Lemle (*apud* Soares, 1995) lança uma solução educacional que encaixou perfeitamente a esta situação, que ela chama de biodialetismo, onde o falante de menos prestígio social aprenderia a norma-padrão para fazer uso em situações que se fizesse necessário. Na prática, isto já acontece, pois grande parte dos falantes externam algum zelo pelas normas gramaticais somente em ocasiões formais.

5.3 ENTREVISTA COM OS FALANTES (EXTRAESCOLAR)

Foram entrevistadas algumas pessoas fora do convívio escolar para que o resultado da pesquisa quanto ao uso das normas gramaticais fosse ampliado. Quando foram questionadas, quanto ao uso da linguagem com pessoas desconhecidas, em torno de oitenta por cento disse que não se importava com isso, afirmaram que tinham de ser autênticos em qualquer situação, com qualquer pessoa, não há necessidade de fingimento. O restante, equivalente aos vinte por cento, afirmou certa preocupação ao se expressarem em público, tendo em vista que linguagem se adequa ao ambiente e à situação, a fim de evitar exclusão social, que lamentavelmente acontece.

Então, percebi que eles valorizam a própria oralidade ou podemos chamar de gramática internalizada segundo a classificação de Sírio Possenti (1996).

Não se pode negar que o domínio da norma culta é um dos fatores de inclusão ou exclusão social, isso porque julga-se o falante como capacitado e letrado pela forma como se expressa. Se ele mostra uma linguagem desfavorável em ambientes sociais como lojas de departamento ou agências bancárias entre outros, pode não receber a devida atenção merecida pelo cliente. Apesar de a linguagem não definir o perfil social ou econômico do falante, pois grandes latifundiários utilizam uma linguagem bem relaxada em sua maioria, e guardam quantias vultosas em suas contas bancárias. Jogadores de futebol que mal concluíram a educação básica, oriundos de comunidades carentes (favelas / ocupações) que ficam milionário de repente.

5.4 QUESTIONÁRIOS

No questionário, as questões são iguais para todos os indivíduos, não existindo, desta forma, qualquer explicação adicional ou interferência por parte do investigador, sendo as respostas registradas por escrito e a sua análise quantitativa.

O questionário é geralmente utilizado para interrogar um elevado número de pessoas. Como preconiza Sousa (2005:204), “*aplicar um questionário é interrogar um determinado número de sujeitos, tendo em vista uma generalização*”. Contudo, no nosso estudo, estas afirmações não podem ser levadas ao extremo, uma vez que a amostra é diminuta e pouco representativa, não permitindo generalizações.

No questionário, mescliei as perguntas entre objetivas e subjetivas. Utilizando uma linguagem padrão para que os entrevistados não ficassem em dúvida quanto ao objetivo da pergunta. As questões foram organizadas de forma bem sucinta para que não se tornassem maçantes para responder (cf. Anexos 10, 11 e 12).

Foram utilizados 20 questionários direcionados ao público alvo que eram alunos e professores da rede pública e particular de São Luís, artistas locais, vendedores do comércio informal, donas de casa e idosos.

A distribuição dos questionários foi a seguinte: 5 estudantes do ensino fundamental séries finais e ensino médio foram inqueridos, na faixa etária entre 15 a 18 anos. Foram escolhidos 5 professores das redes pública e privada das áreas de língua portuguesa e história, com mais de 10 anos exercendo a docência, na faixa etária entre 45 e 65 anos. Os 4 artistas locais envolvidos com teatro e folclore maranhense, tinham a faixa etária entre 28 e 55 anos. Foram inqueridos 2 vendedores informais, que trabalham na Rua Grande, a maior rua do comércio popular ludovicense, tinham 28 e 50 anos. Foram inqueridas 2 donas de casa, uma com 48 anos e outra com 62 anos. A mais idosa fez uma narração manuscrita da Lenda do Rei Sebastião, que é muito conhecida na cultura local, texto que consta na fotografia de número 06.

Por fim, foram inqueridos os idosos, um com 68 anos e outro com 87 anos. Com eles foi um pouco mais lento, pois em meio às perguntas surgiam histórias de vida relacionadas à linguagem de uma época bem distante, mas consegui aferir os resultados de que necessitava.

5.5 ANÁLISE DE RESULTADOS

5.1.1 Professor

Após realizar as pesquisas, foi possível confirmar algumas das minhas percepções. Uma delas está relacionada com o ponto de vista e engajamento dos professores da rede pública. Pelo que foi aferido, a opinião deste é mais cética em relação ao corpo docente. A visão se atrela ao meio social e ao cotidiano escolar. Geralmente, no Brasil, especificamente na região nordeste, a qualidade de vida é baixa e isso colabora para uma baixa escolaridade também, conduzindo a um contingente de alunos /falantes com uma pobreza vocabular dantesca. Por outro lado, existe a falta de compromisso dos docentes, que surge do comodismo devido às condições das escolas e da evasão escolar anual.

Em contrapartida, os professores da rede particular demonstram esperança no processo ensino-aprendizagem, visto que há mais acesso a variados objetos culturais, entenda-se: cinema, livros, música e teatro, que colaboram para melhor oralidade e perspectivas de projetos futuros.

Poucos são os docentes que buscam uma qualificação estricte senso, pois os baixos salários não possibilitam investimentos nesta etapa. Além do mais, nas universidades públicas os inúmeros critérios, a lisura do processo seletivo, a concorrência estreita reduzido número de vagas, os horários e por fim, o retorno financeiro inviabilizam e desmotivam estes a se lançarem neste desafio.

Esta busca profissional tornou-se mais acessível há pouco mais de uma década ministrada por particulares e oferecidos por institutos de ensino em parceria com institutos internacionais que possibilitam esta conquista, embora os investimentos não sejam tão baixos.

Esta parceria motivou os profissionais da rede particular a buscarem esta formação para melhorarem seus currículos e adentrarem o magistério superior.

5.1.2 Aluno

Novamente o fator rede pública e privada interferirá, visto que o docente da rede particular lança mão de recursos variados para promover a aprendizagem das normas gramaticais, por isso afirmam que seus alunos a utilizam parcialmente, em situações mais formais, já no contexto íntimo costuma relaxar tais regras. Aqueles, os professores

de rede pública, são taxativos em afirmar que os alunos não sabem nada de gramática, que se distanciam totalmente destas normas.

Acerca da opinião dos professores sobre a linguagem dos usuários dentro e fora da escola alguns deles afirmaram que independente do ambiente as pessoas não primam pela oralidade, e a língua padrão ou uma linguagem menos coloquial fica restrita aos registros escritos como trabalhos e provas (cf. Anexo 10).

Esta afirmação só legitima o que Magda Soares trata em seu livro *Linguagem e Escola*, onde a autora traz a definição de deficiência linguística, representada por uma camada popular de falantes que se afastam da norma padrão da língua.

Tal afastamento compromete não só a fala, assim como a compreensão do mundo ao seu redor, ou seja, os alunos são considerados linguisticamente e cognitivamente deficientes.

5.1.3 Professor sobre aluno (social)

Os professores foram quase unânimes em afirmar que no âmbito social, seja ele qual for, o domínio da norma-padrão é parcialmente coloquial, visto que ora há um relaxamento na concordância, na regência, na colocação pronominal correta segundo a gramática normativa, ora há o emprego prescrito pelas normas. Estas variações possibilitam avaliações do nível linguístico dos falantes, sem causar constrangimento para o usuário da língua.

Nesta fala particularizada, há fortes influências implícitas de deficiência e diferença cultural, que marcam, sobremaneira, o repertório linguístico de cada um.

Os estudantes não demonstram qualquer consciência em se comunicar, apenas interagem verbalmente com muita naturalidade, sem nenhuma cautela com as regras gramaticais. Isto porque o grupo ao qual pertence tem as mesmas características, um repertório linguístico muito permeado de gírias e palavrões que surgem e desaparecem rapidamente. Há um tipo de idioleto para cada grupo de falantes de mesmos costumes e idades, que eles fazem muita questão em expor como forma de autoafirmação como pessoa. Na verdade, esta ou aquela regra pouco faz diferença na comunicação deles.

5.1.4 Aluno – domínio das normas gramaticais

Com objetividade e sem medo de arriscar, os jovens entrevistados se alternam entre o domínio parcial e frequente da língua.

O parcial ajusta-se ao relaxamento vocabular entre pessoas do seu convívio social e faixa etária. Significa liberdade de expressão, identidade própria e autenticidade no que diz. É uma forma de se igualar aos outros.

O emprego frequente coube àqueles que gostam de ler e se inserem em um contexto sociocultural mais elevado que os demais. Estes reconhecem que há ambientes nos quais a fala precisa ser cuidada e padrão para que todos possam se comunicar.

Para alguns entrevistados, falar de acordo com as regras gramaticais é querer “se aparecer”, se exibir. Causa constrangimento ou timidez em utilizá-la. Mesmo aqueles alunos que cursam a última etapa da educação básica, 3º ano do ensino médio (cf. Anexo 15), percebe-se o emprego da linguagem coloquial se sobrepondo à linguagem padrão, esta fica restrita a ambientes formais ou desconhecidos (cf. Anexo 11).

Afirmaram que a maior preocupação é no período de prova, pois têm várias regras para aprender. No restante do tempo, este público se comunica de forma parcialmente formal, pois ainda acredita que o conteúdo dado em sala de aula serve somente para prova.

5.1.5 Falantes: vendedores ambulantes, idosos, regueiros, artistas da cultura local

Os falantes entrevistados eram bem variados em idade, religião, profissão e preferências culturais.

Os entrevistados dividiram-se em dois grupos: os que não percebem qualquer inadequação na fala, pois afirmam que se comunicam perfeitamente com amigos, familiares e desconhecidos. Outra parte demonstrou um pequeno zelo na fala com pessoas desconhecidas.

Dentre os entrevistados existem aqueles que se escandalizam com frases com a seguinte estrutura “a gente ganhamos a partida”, “Ei, nós fomos pro jogo, doido”, “os pessoal chegaram cedo”, e dizem se assustar com este tipo de pronúncias, no entanto,

outros deles nem percebem se há algo de anormal na fala. Tratam a oralidade como um ato qualquer do cotidiano, como andar, comer etc (cf. Anexo 12).

Alguns falantes se diferenciam pelo aspecto financeiro. Os “barões”, como os mais idosos chamam as pessoas financeiramente privilegiadas, falam cheio de “frescura”, “têm estudo”. O povão fala “normal”. Este normal para eles é o que a maioria domina. Por vezes cheia de gírias e regionalismo.

Foi ressaltado que, ao falar, as pessoas se diferenciam pelo nível escolar que possuem, mas mesmo assim estabelecem a comunicação imediata. No entanto, na escrita, o cuidado deve ser maior, uma vez que se torna impossível fazer correções posteriores e o texto pode ser eternizado com erros, caso aconteça.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Língua materna, norma padrão, gramática normativa, todos os conceitos e regras na verdade soam como teorias, utopias e discussões infundadas para grande parte dos lusofalantes. É esta a conclusão a que chego ao término desta pesquisa. Digo isto porque enquanto pesquisadores, escritores, linguistas, mestres e doutores se debruçam tentando entender os fenômenos da linguagem, tentando estabelecer o que é certo, errado ou aceitável, os falantes estão tornando a cada momento a língua viva, utilizando-a para se comunicar, modificando-a, transformando-a, sem o devido rigor formal, que tem se restringido a cada momento aos mais seletos grupos de elevado saber cultural e ambientes formais.

Chego ao final desta pesquisa afirmando que em São Luís a linguagem coloquial se destaca um pouco da linguagem formal, e isto ocorre sustentado por dois fatores ligados fortemente, segundo Soares (1995): herança cultural e diferença cultural. Nesta percebe-se o fosso que separa as classes sociais e todo o aparato que os mais privilegiados têm para sua formação intelectual, praticando uma linguagem mais cuidada em ambientes formais. Naquela, a herança cultural, nota-se o empoderamento de uma linguagem que se propaga de geração em geração, carregada de traços da formação do seu povo e da cultura, e apoiada no ambiente em que estes falantes vivem.

A fim de amenizar tais diferenças e promover uma comunicação unânime e justa para com todos os falantes, é que se faz necessário o acesso à cultura e aos saberes em

geral sem privilégios, e exatamente igual para as redes pública e privada de ensino, no intuito de expurgar qualquer preconceito linguístico, social ou cultural.

BIBLIOGRAFIA

- ARAGÃO, M. S. S. (1999). A variação fonético-lexical em Atlas Linguísticos do Nordeste. *Revista do Gelne*. Fortaleza, ano. 1, nº 2.
- BAGNO, M. (2004). *A língua de Eulália: novela sociolinguística*. 13ª edic. São Paulo. Contexto.
- BEZERRA, J. R. M., RAMOS, C. M. A., & ROCHA, M. F. S. (2006). *A diversidade do português falado no Maranhão: o atlas linguístico do Maranhão em foco*. São Luís. EDUFMA.
- BORTONI-RICARDO, S. M. (2004). *Educação em língua materna: A sociolinguística em sala de aula*. São Paulo. Parábola Editorial.
- BORTONI-RICARDO, S. M. (2005). *Nós chegemos na escola e agora?: Sociolinguística & Educação*. São Paulo. Parábola Editorial.
- CARENO, M. F. do (1997). *Vale do Ribeira: a voz e a vez das comunidades negras*. São Paulo: Arte & Ciência/UNIP.
- CASTILHO, A. T. (2009). *A língua falada no ensino de português*. 7ª edic. São Paulo. Contexto.
- CINTRA, L., & CUNHA. C. (2008). *Nova gramática do português contemporâneo*. 5ª edic. Rio de Janeiro. Lexikon.
- LÉVY, P. (1993). *As tecnologias da inteligência – o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro. Editora 34.
- LUFT, C. P. (2008). *Língua e liberdade: por uma nova concepção da língua materna*. 8ª edic. São Paulo. Ática.
- MEIRELES, M. M. (1955). *Panorama da Literatura Maranhense*. São Luís: Imprensa oficial.
- MEIRELES, M. M. (2015). *História do Maranhão*. 5ª edic. São Luís. Academia Maranhense de Letras.
- MEIRELES, M. M. (2015). *História de São Luís*. 2ª edic. São Luís. Academia Maranhense de Letras.
- NEVES, M. H. M. (2013). *Que gramática usar na escola?* 4ª edic. São Paulo. Contexto.
- NEVES, M. H. M. (2010). *Gramática na escola*. 8ª edic. São Paulo. Contexto.
- POSSENTI, S. (1996). *Por que (não) ensinar gramática na escola*. São Paulo. Mercado de Letras.
- SOARES, M. (1995). *Linguagem e escola: Uma perspectiva social*. 13ª edic. São Paulo. Ática.
- UCHÔA, C. E. F. (2007). *O ensino da gramática: caminhos e descaminhos*. Rio de Janeiro. Lucerna.

O REFLEXO DA SANTIDADE DA VIRGEM MARIA, NA VIÚVA DE “O CONTO DA PRIORESA”, DE GEOFFREY CHAUCER

Yasmine Sthefane Louro da Silva⁹

1 INTRODUÇÃO

Com a disseminação do cristianismo na Europa, a imagem feminina sofreu, progressivamente, uma distorção pelos escritos bíblicos utilizados por oradores que tentavam converter as sociedades pagãs ativas. Registros apontam que o estigma feminino aderido pela associação da mulher com a personagem Eva, supostamente responsável pela expulsão da espécie humana do Jardim do Éden, foi abandonado apenas no século XII, quando a Igreja Católica deu início ao movimento de culto à Maria, que buscava incitar a imagem da Virgem como modelo a ser seguido pelas mulheres do período (SILVA, 2014). A imagem de mãe celibatária, dedicada e anulada em prol do marido e dos filhos, foi uma maneira de impossibilitar as chances das mulheres terem uma vida paralela ao lar; ao domesticá-las com obrigações servis, a Igreja demarcou a força masculina, o poder e a dominação do marido sobre sua esposa.

O presente artigo busca traçar um paralelo entre as mudanças ocorridas na imagem feminina fomentada pela Igreja e a produção literária de Chaucer, especificamente, em *The Prioress Tale*. Para isso, é dividido em cinco seções, sendo a primeira, *Ideias nas entrelinhas: o explorar da análise do discurso*, apresenta a metodologia conforme este subtítulo; a segunda, *A ideia de gênero na Idade Média*, expõe as definições de gênero e os paradigmas que nortearam a vivência feminina do período; a terceira, *O feminino em The Prioress Tale*, introduz fragmentos da narrativa para mostrar como os ideais de gênero se comportam no percurso narrativo. Compreendendo como o artigo está dividido, poder-se-á prosseguir para a metodologia aplicada em cada uma das seções.

2 IDEIAS NAS ENTRELINHAS: o explorar da Análise do Discurso

⁹ Mestranda em *Teoria, Crítica e Comparatismo* pela Universidade Federal do Tocantins – UFT. Graduada em Letras Licenciatura em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Respectivas Literaturas pela Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL. Orientadora: Profa. Dra. Diana Barreto Costa – UEMASUL.

A Análise do Discurso (AD), de viés francês, provém de uma tradição intelectual europeia que tende a unir reflexões sobre texto e história; a partir dos anos 1960, mediante a conjuntura intelectual francesa do período, articulou-se linguística, marxismo e psicanálise, gerando a AD, com base interdisciplinar. Ao mesmo tempo em que a AD apresenta a ruptura de uma conjuntura política e epistemológica, ela apresenta novos moldes para compreensão da linguagem, criando um leque de questões linguísticas (Caprioli, 2018).

De acordo com Caprioli (2018, p. 35), “o que dá consistência para as análises feitas pela discursividade é o fato de não se poder separar teoria da prática”, portanto, deve-se compreender os dispositivos teóricos e analíticos da AD enquanto entidades relacionadas e reais.

Em consonância com a AD, a Análise do Discurso Literário (ADL) é explorada não apenas de acordo com os procedimentos adotados pelo autor, mas leva em consideração o contexto sociocultural no qual a obra está incluída. O texto literário é permeado de sentidos interdependentes que tem as suas ideologias construídas em um inconsciente comum ao leitor. Portanto, quando a AD afirma que o sujeito possui uma Formação Ideológica (FI) e uma Formação Discursiva (FD), sabe-se que o sujeito é afetado pela discursiva daquilo que consome, assim como afeta a outros sujeitos com aquilo que reproduz. Dessa forma, a partir da FD possuímos a capacidade de interpretar as palavras no contexto no qual estão inseridas, assim como interligamos o sentido produzido de acordo com a FI de seu interlocutor, pois as palavras produzidas pelo FD, provém da construção do FI (Caprioli, 2018).

Logo, a ideologia textual é de vital importância para a compreensão discursiva, pois está inserida em um contexto histórico e ideológico facilmente perceptível no discurso produzido pelo sujeito, sendo isso o resultado da articulação entre linguagem e ideologia (CAPRIOLI, 2018).

Sendo assim, de acordo com Maingueneau (1996), a ADL é um ramo da AD, que adapta os conceitos desta para estudar a literatura e cujos instrumentos estão em constante construção. Logo, o autor considera o “fato literário” como discurso, afirmando que tal colocação reinsere as obras em seus espaços, o que as tornam

possíveis, pois são onde são produzidas e avaliadas. Alguns dos mecanismos para realizar o acomodamento da obra em seu espaço literário são justificados a partir das considerações quanto ao estado do escritor, por exemplo, e seu posicionamento no campo literário; ou a construção do diálogo da obra com os seus destinatários, os suportes materiais ou a forma como os enunciados circulam entre si (MAINGUENEAU, 1996).

Para Maingueneau (1996), é relevante considerar o contexto sociocultural da comunicação literária, desde que haja a necessidade de apoiar-se nas ciências da linguagem, de forma que o texto seja compreendido enquanto subproduto da realidade. Para tanto, o autor sugere que a abordagem do texto literário seja realizada com algumas categorias básicas, tais como a análise a partir da cena de enunciação; as dêixis discursivas, que definem as coordenadas espaço-temporais na enunciação; e o *ethos*, que é a definição do autor para construção discursiva da narrativa que interliga obra e discurso de forma indissolúvel.

A metodologia está, portanto, embasada na AD, de viés literário de Maingueneau, que busca considerar a narrativa como gestora do contexto, logo, o dispositivo enunciativo passa a ser compreendido como constituinte do contexto e constituído por ele. A AD de viés Literário considera “as modalidades históricas e sociais da comunicação literária” (CAPRICOLI, 2018, p. 38).

Levaremos em consideração os apontamentos de Massaud (2007) a respeito de elementos *extrínsecos*, também chamados de elementos *contextuais*, como a biografia do autor, da obra, e as relações do texto com a Política e a História; assim como os elementos *formais* que dizem respeito à obra em si, que se referem à análise do tecido metafórico da narrativa; trataremos, também, dos elementos *intrínsecos* à obra, como simbolismo e imagens presentes na malha expressiva da narrativa.

Dessa forma, as etapas para a realização dos objetivos geral e específicos estão inseridos na metodologia, sendo a construção desta, primordial para a conclusão do trabalho.

Compreende-se que o discurso é o resultado da construção ideológica de seu transmissor e que a ideologia que o compõe permeia tudo aquilo que por ele é construído, afinal, “a criação de obras modifica os recursos de comunicação expressiva;

as obras delimitam e organizam o público” (CANDIDO, 2006, p. 33). Sendo assim, uma obra literária é o resultado da composição ideológica de seu autor, o que é evidenciado nos destinos que agrega aos personagens e na caracterização que dá a eles.

3 A IDEIA DE GÊNERO NA IDADE MÉDIA

As mulheres, ao longo dos doze séculos posteriores à crucificação de Cristo, foram estigmatizadas com preceitos socialmente construídos que geraram estereótipos e valores, deixando-as invisíveis ao ambiente público. Essas definições foram alimentadas mediante a crença de que as mulheres mereciam ser punidas por um erro cometido por sua ancestral mais antiga, Eva.

A representação de Eva enquanto pecadora que levou à queda toda a humanidade é aquela que mais ganha força no período medieval, contribuindo para que os espaços subalternos destinados à mulher na sociedade sejam tidos por naturais e de origem divina (RIBEIRO, 2019, p. 2).

A influência das instituições eclesiásticas na sociedade medieval auxiliou para a perpetração da moral que definia papéis de gênero ligados ao social a partir de discursos religiosos, pois aquele era um “universo masculino de referência religiosa e aristocrática” (RIBEIRO, 2019, p. 2). Inicialmente, Eva foi o molde utilizado para caracterizar e generalizar todas as mulheres cristãs, atribuída a elas a culpa, supostamente, do homem ter sido expulso do Jardim do Éden. O ato de degustar a maçã, metáfora para o coito, foi uma *falha*, por muito tempo utilizada como argumento para martirizar e satirizar o comportamento feminino, gerando sentenças contínuas para malhar tal crime (SILVA, 2014).

Posteriormente, Maria Madalena foi utilizada como um exemplo a não ser seguido. Contudo, a postura da mulher antes de conhecer e conviver com Jesus Cristo e os discípulos foi agregada às mulheres europeias cristãs, não importando que ela tenha tentado purgar seus erros e, supostas, más escolhas. Mesmo com o contínuo repúdio à imagem da adúltera, com fervor semelhante ao dos homens, as mulheres eram condenadas pelos *pecados* de Maria Madalena (SILVA, 2014).

Consonante a Ribeiro (2019), a crença na desigualdade entre homens e mulheres era fundamentada no discurso aristotélico, que destacava a diferença *física* dos sexos para impor o posicionamento de dominação e submissão de gêneros. Tal molde social ocasionou uma tensão entre corpos, sendo o feminino compreendido como *diabolizado* e o masculino, *endeusado* (ROIZ, 2009).

A sexualidade feminina na Idade Média foi um assunto polêmico, pois sua existência e prática era considerada desviante dos preceitos mantidos pela Igreja, tendo como padrão a mulher manter-se virgem até o casamento, símbolo de pureza, e a prática do ato sexual com o objetivo da procriação.

Resultado do discurso religioso propagado nas igrejas, a influência das doutrinas cristãs originou o costume de excluir a mulher do ambiente público, restringindo-a ao ambiente privado, reclusa, limitada à atividade de auxiliar o pai e, posteriormente, ao marido. Le Goff (1994) acredita que a mulher sempre tenha sido considerada inferior ao homem, mutilada em sua sexualidade pelo fato de ter conduzido a humanidade ao pecado. O cristianismo pouco fez para alterar esse estigma, não obstante, manteve a crença de que a mulher deveria ser mantida submissa ao marido. Duby (1989) argumentou que a Idade Média foi um período masculino, podendo ser intitulada como a “idade dos homens”.

O discurso religioso foi um instrumento de persuasão que criou arquétipos, como os de Eva e Maria Madalena, eternizadas como vis, independente da última ter se esforçado ao máximo para superar as suas falhas. Chartier (1991) afirma que o entendimento de mundo e da sociedade é construído por meio das representações da cultura social em relação com o coletivo. A definição do corpo da mulher sob a construção representativa da Igreja Católica define uma moral dual de papéis de gênero, no qual Eva é a pecadora e a Virgem Maria é o exemplo a ser seguido. A representação do feminino na Idade Média, mediante o contexto social, “consiste de heranças que retratam a inferioridade e a submissão, desde os discursos proferidos pelos filósofos da antiguidade clássica” (SILVA, 2014, p. 12). Desta forma, a Igreja encontrou respaldo nos textos bíblicos para fundamentar uma prática tão antiga quanto o próprio mundo.

Foi apenas no século XII, com uma mudança que ocorreu na direção da Igreja Católica, que o culto a Maria foi estimulado, passando “a sublinhar a redenção da

mulher pecadora por Maria, a Nova Era” (LE GOFF, 2006, p. 285). Segundo Bordieu (2000), a relação de poder é uma atividade de dominação simbólica por meio de elementos socialmente construídos.

As mulheres da Idade Média, anteriormente subjugadas por erros cometidos por figuras de um passado remoto, passaram a ocupar um lugar que remetia à falsa impressão de resguardo e cuidado. Os preceitos de dedicação integral ao papel doméstico, com relevante destaque à submissão de esposa, permaneceram — independente de quão Maria fosse ou não valorizada.

Para Foucault (1986), a dominação masculina é parte da dominação dos meios de produção, pois toda dominação produz algo. As relações de poder exercidas em um corpo tomam forma por meio do sujeito e do objeto. Neste caso, não produz apenas a desigualdade entre homens e mulheres como repressão, mas também como uma relação de produção, quando impedem que a mulher tome ciência de sua posição como dominada e inserem-na em um meio improdutivo.

Segundo Le Goff (1994, p. 12), o imaginário “pertence ao campo da representação mas ocupa nele a parte da tradução não reprodutora”. Portanto, a imagem que hoje é conhecida da instituição materna como relação de indissolúvel ligação, entre mãe e filho, é parte da consciência alimentada na Idade Média pela Igreja Católica, quando é construído um enorme paralelo entre a mulher mãe e a Virgem Maria, interligando o agridoce da maternidade com o sofrimento infindo da mãe de Jesus Cristo.

4 O FEMININO EM *THE PRIORESS TALE*

Publicado no século XIII, *The Canterbury Tales*, certamente, foi influenciado pelo movimento de culto à Maria, fomentado pela Igreja Católica. A escolha do título do conto, *The Prioress Tale*, e a caracterização da viúva sugerem reafirmações do culto à Maria. Esta, descrita como Virgem, foi considerada o modelo ideal de mulher, por ter concebido um filho e ter permanecido pura (SILVA, 2014).

A contracepção pelo Espírito Santo demarcou a pureza virginal como sua maior característica, seguida pelo amor incondicional por seu filho mais ilustre, Jesus. O

celibato mantido pela própria Maria, enquanto grávida do filho de Deus, é outra referência à escolha de duas figuras restritas à vida sexual inativa: uma priorosa, que deve manter o voto de castidade, e uma viúva, que deve honrar a imagem do marido depois de morto e não cometer mais nenhum ato de conjunção carnal até a sua morte.

O culto à Maria é explicitado no prólogo da narrativa, quando a priorosa menciona “*O mother-maiden! O noble maid-mother! Help me to tell my tale in your honor. Lady, no wit and no tongue can express your kindness, your nobility, your might, and your great humility!*”¹⁰ (CHAUCER, 2007, 1).

Ao longo do conto, há a repetição de *tongue, breast, heart*, pois, para os padrões da Idade Média, o corpo era separado em *partes nobres*, sendo estas a cabeça e o coração, e em *partes ignóbeis*, o ventre, as mãos e o sexo. Os *filtros* para distinguir o bem do mal seriam os olhos, as orelhas e a boca (ROIZ, 2009).

No *The Prioress Tale*, narrado pela diretora de um convento, é contada a história de uma criança de sete anos que é assassinada por judeus, por motivos religiosos. A criança estuda em uma escola cristã, onde ouve, por acidente, a canção *Alma redemptoris Mater*¹¹ e, em consequência de sua devoção à Virgem Maria, alimentada pela mãe, vê-se impelida a aprender a canção.

A escola é situada em um local recluso da cidade e, todos os dias, a criança deve atravessar o bairro judeu. Em sua fervorosa fé, ao aprender a canção em latim, atravessa o bairro judeu, segundo o narrador, “*singing and crying so merrily O alma redemptoris*”¹² (CHAUCER, 2007, 2). Os judeus tramam a sua morte, cortando sua garganta posteriormente e jogando-o em uma vala utilizada como banheiro. Contudo, abençoado pela Virgem, o menino canta *Alma redemptoris* após morto, até seu corpo ser encontrado.

Ao longo da narrativa, a mãe do menino é descrita apenas como *widow*. Sem maiores descrições a respeito de sua condição financeira, feições, caráter, nem mesmo o seu nome. Apenas a recomendação de “*the widow taught her little son to honor our*

¹⁰ “Oh, virgem mãe! Oh, nobre virgem mãe! Me ajude a contar a minha história em sua honra! Senhora, nenhum sábio e nenhuma língua podem expressar a sua gentileza, a sua nobreza, o seu poder, e sua grande humildade!” (tradução nossa)

¹¹ Santa Mãe do Redentor, canção creditada ao monge beneditino Hermannus Contractus, de datada, aproximadamente, de 1054.

¹² “Cantando e chorando tão gentilmente *o alma redemptoris*.” (tradução nossa)

*Lady*¹³” (CHAUCER, 2007, 1), foi destacada. Sem menções sobre o pai da criança, de como ficou viúva, de seus planos para o futuro. A dedicação irrestrita à criação do filho, sem maiores ambições, foi sua caracterização.

Para um texto *hagiográfico*, pois conta a biografia de alguém com idealização religiosa, *The Prioress Tale* possui préstimos para reforçar o estereótipo de mãe idealizado pela Igreja Católica. A viúva do conto de Chaucer, quando percebe que o filho pode não mais voltar, utiliza-se do único recurso que uma mãe pode apropriar-se: da própria fé. No Conto, é mencionado que “*with mother’s pity in her breast, as if half out of her mind she went to every place where she supposed it likely to find her child, and ever she called on Christ’s mother, the meek and tender*”¹⁴ (CHAUCER, 2007, 2).

A viúva da obra de Chaucer é a personificação da santidade da Virgem Maria, pois age com poder, gentileza e nobreza ao criar um filho sozinha e, humildade ao se sujeitar ao Divino em busca do filho perdido.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A anulação de qualquer possibilidade de sexualidade latente na representação de uma mãe na literatura medieval foi um reflexo do que havia de conhecido como senso comum na sociedade. A mulher, por muito tempo, foi definida como alguém de índole duvidosa por uma crença alimentada pela Igreja Católica em retaliação ao crime que, supostamente, Eva teria cometido.

Subsequentemente, houve a reclusão da mulher no oposto do espectro sexual, expondo-a a uma vida sem prazeres carnavais, excluindo-a da possibilidade de consumir qualquer ato com prazer, infringindo-a a cláusula de que relações sexuais possuíam um único intuito: a procriação.

Com isso, a mulher perdeu a mortalha de vítima, mas ganhou a coroa de espinhos de mártir, ascendendo à posição de extrema pureza de uma mãe, de uma divindade. A ascensão da mulher ao caráter do Divino foi um retrocesso no âmbito

¹³ “A viúva ensinou ao seu pequeno filho a honrar a Nossa Senhora.” (tradução nossa)

¹⁴ “Com dó de mãe no seu peito, como se metade de sua consciência houvesse lhe escapado, ela foi em cada lugar onde ela supôs que poderia encontrar o seu filho, e, a cada vez, ela clamou pela mãe de Cristo, a mansa e terna.” (tradução nossa)

social, pois, como alcunhou Virgínia Woolf (2013), o “anjo do lar” passou a não ter vida exterior ou pulsões sexuais, dedicando-se, exclusivamente, aos filhos. Isso possibilitou ao imaginário popular a crença de que todas as mulheres nascem mães, assim como estimulou a gravidez compulsória.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. 3.ed Rio de Janeiro Bertrand Brasil, 2000.

CAPRIOLI, Mariana da Silva. **Análise do Discurso Literário**: proposta de metodologia no processo de Análise Documental de textos narrativos de ficção. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2018

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, vol. 5, n.º 11, jan./abr. 1991.

CHAUCER, Geoffrey. **The Canterbury Tales**. Gerard NeCastro: West Liberty, 2007.

DUBY, Georges. O prazer do historiador. In: **Ensaio de ego-história**. Lisboa: Edições 70, 1989.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização, Introdução e Revisão Técnica de Roberto Machado. 6. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

LE GOFF, Jacques. **O Imaginário Medieval**. Coleção Nova História. Editora Estampa. 1994.

LE GOFF, Jacques. TRUONG, Nicolas. **Uma História do Corpo na Idade Média**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

MAINGUENEAU, Dominique. **Pragmática do Discurso Literário**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MASSAUD, Moisés. **A análise literária**. São Paulo: Cultrix, 2007.

RIBEIRO, Ernest Ferreira. A mulher na Idade Média. 2019. Disponível em: < https://www.academia.edu/38447792/A_mulher_na_Idade_M%C3%A9dia >. Acesso em: 5 ago. 2019.

ROIZ, Diogo da Silva. A história do corpo feminino e masculino no ocidente medieval. **Cadernos Pagu**, n. 33, 2009, pp.405-414. Disponível em: < <http://www.scielo.br/>

scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332009000200018 >. Acesso em: 5 ago. 2019.

SILVA, André Cândido da. História das Mulheres na Idade Média: Abordagens e Representações na Literatura Hagiográfica. **V Congresso de História**, Jataí, p.1-15, set. 2014. Disponível em: <[http://www.congressohistoriajatai.org/anais2014/Link \(14\).pdf](http://www.congressohistoriajatai.org/anais2014/Link%20(14).pdf)>. Acesso em: 7 maio 2017.

WOOLF, Virgínia. **Profissões para mulheres e outros artigos feministas**. Porto Alegre: LP&M, 2013.

O TEXTO LITERÁRIO NO LIVRO DIDÁTICO *PORTUGUÊS – 9º ANO*: USOS E REFLEXÕES

Raíssa Alves Ferreira¹⁵

RESUMO

Considerando que o livro didático é o principal suporte de leitura presente na escola e que a leitura literária veio ao longo dos tempos perdendo seu espaço no ambiente escolar, objetivou-se, por meio deste estudo, verificar o tratamento dado ao texto literário, no livro didático *Português – 9º ano*, da editora SM - triênio 2017, 2018, 2019. Para tanto, realizou-se inicialmente uma pesquisa bibliográfica de documentos oficiais que definem os parâmetros para a leitura literária, seguida de aprofundamento teórico acerca da referida temática e, por fim, a análise do livro didático selecionado como objeto de pesquisa. Os resultados apontaram para um quantitativo reduzido de textos literários no livro, bem como o predomínio do uso desses textos como recurso de análise linguística, sendo insipiente sua presença, enquanto texto para fruição, reflexão e compreensão de sentidos.

PALAVRAS-CHAVE: Livro didático. Texto literário. Leitura literária. Ambiente escolar.

Introdução

Tendo em vista que o livro didático é um dos principais elementos de acesso à leitura que boa parte dos alunos, sobretudo os da escola pública, possui, é imprescindível que ele ofereça condições de leitura favoráveis. A fim de garantir tais condições, o MEC criou o Programa Nacional do Livro Didático PNLD que passou assumir a responsabilidade de avaliar as obras antes que elas chegassem ao mercado.

Com a publicação dos Parâmetros Curriculares para língua portuguesa, que passaram a considerar a teoria dos gêneros e uma perspectiva interacionista da linguagem, houve uma redefinição dos usos do texto literário na escola. Os livros didáticos precisaram sofrer adaptações para adequarem-se a esse novo contexto e, desde então, vêm se reciclando, no intuito de acompanhar os movimentos teóricos em voga.

Dentro desta perspectiva, situa-se este estudo que apresenta como objetivo central perceber como o texto literário é concebido no interior do livro didático. Assim, procurou-se afinar os conhecimentos por meio de pesquisa bibliográfica, para, só então, proceder a análise.

¹⁵ Monitora em escola pública, com atuação na turma de 9º ano da professora Fernanda Valeska Mendes da Silva, na Escola Estadual de E. F. M. Cônego Calado.

Os resultados obtidos elucidam a necessidade de ajustes e avanços na concepção adotada pelo livro em questão, uma vez que aborda o texto literário, na maioria das vezes, como recurso para explorar temáticas, aspectos formais, gramaticais, mas não como fruição, reflexão e elaboração, como prevê Rezende (2003).

1. Livro didático: o ponto de partida!

A discussão acerca do livro didático na escola perpassa pelo viés da historicidade. Nesse debate não se pode deixar de considerar que o livro didático tem sua essência atrelada à cultura escolar e, por isso, é possível reconstruir sua trajetória considerando os próprios caminhos da Educação brasileira. Tendo em vista que esse produto tem sua existência aferrada à escola, vale ressaltar que suas páginas não se restringem apenas ao tratamento pedagógico dos componentes curriculares previstos para determinado nível de ensino. Por ser um produto elaborado em escala temporal, ele traz imbricado em seus conteúdos, ideologias e políticas estatais, uma vez que é interesse do Estado propagar seus ideais às grandes massas; além de implicações e regulações do mercado, pois o material é elaborado e produzido por empresas privadas que visam ao lucro.

Para Marisa Lajolo (1996, p. 4) “A importância atribuída ao livro didático em toda a sociedade faz com que ele acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, marcando de forma decisiva o que se ensina e como se ensina, o que se ensina”. Assim, é preciso lançar mão desse recurso na sala de aula, de modo cauteloso, sabendo que o objetivo de sua criação vai muito além de apenas auxiliar na prática educacional do aluno.

2. O que dizem os documentos que norteiam a prática leitora na escola?

O ensino de leitura, na escola brasileira contemporânea, continua tendo base em dois polos: a habilidade de decodificar textos escritos e o desenvolvimento do gosto pela literatura (ZILBERMAN, 2005). Na escola, o grande desafio tem sido aliar essas práticas. Na década de 90, incentivado pelos estudos da linguagem que estabeleceram o texto como ponto de partida e ponto de chegada foi instituído os Parâmetros

Curriculares Nacionais, que dentre outras acepções, trouxeram mudanças significativas para o ensino de língua materna.

Assumindo o papel de principal documento oficial norteador das discussões sobre leitura, os PCN elegem o texto como eixo central para o ensino de língua portuguesa, evidenciam, também, que a abordagem textual em sala de aula deve, preferencialmente, acontecer em uma concepção enunciativa-discursiva. Nesta perspectiva, o ensino de língua portuguesa é uma atividade interativa que está voltada às práticas sociais, nas quais os interlocutores tem o que dizer, para quem dizer e condições discursivas para dizer, adequando-se aos objetivos e propósitos do evento comunicativo em que estiverem envolvidos.

É condição fundamental para levar o aluno a alcançar essa competência discursiva o trabalho constante com leitura na sala de aula. De acordo com os PCNs,

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. (BRASIL, 2000, p. 69).

Nesse caso, não se trata de decodificar apenas o que está posto no texto, nem tão pouco de permitir ao leitor compreender tudo a partir de sua ótica pessoal, mas de aliar as informações do texto ao conhecimento prévio do leitor para consolidar os sentidos textuais. No processo de leitura, na concepção adotada pelos PCNs, também é essencial considerar os fatores sócio-históricos que se manifestam nos textos.

Os parâmetros de ensino de leitura adotados pelo documento desencadearam uma série debates nas universidades, nas Secretarias de Educação e, mais timidamente, na escola. Todo esse movimento se refletiu nos manuais didáticos de língua portuguesa, que precisaram passar por reformulações em suas propostas de abordagem à leitura, pois estão diariamente nas salas de aulas e são um importante instrumento de pesquisa e prática de boa parte dos professores das escolas públicas. Além disso, o interesse mercadológico alavancou uma mudança de perspectiva no livro didático.

Em meados da década de 80, o Ministério da Educação instituiu, por meio do Decreto-Lei nº 91.542/85 o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, responsável pela avaliação das obras que são destinadas à escola. Ao longo das décadas, o Programa veio sofrendo alterações, dentre elas, desde 1996, passou a realizar uma avaliação pedagógica dos livros candidatos, com o intuito de verificar o afinamento do livro com

as teorias e práticas languageiras vigentes. Como parâmetro de avaliação, alguns critérios foram definidos, a saber: adoção do texto como unidade básica de ensino; produção linguística tomada produção de resultado de discursos contextualizados; fomento à produção e compreensão de textos de cunho oral e escrito e, por fim, o uso contínuo de linguagem com ênfase no aspecto-social.

No que diz respeito à leitura literária, os PCN preveem uma prática voltada à vivência dos discentes, à fruição, ao fomento da multiplicidade dos sentidos e a profundidade do texto literário, contrapondo o uso do texto literário apenas como pretexto, como suporte para tópicos gramaticais ou mesmo como objeto pedagógico, no qual é explorado somente como fonte de ensino, em detrimento do prazer proveniente da literatura.

Pensar literatura na perspectiva definida pelos PCN, é conceber o “texto literário como modo particular de dar forma às experiências humanas (...)” (BRASIL, 2000, p. 26); no entanto, durante muito tempo a escola vem didatizando a leitura literária, privando o aluno de seu caráter humanizador. Cândido (1995) entende que a literatura é capaz de despertar nas pessoas diversas reflexões e atitudes; assim, possibilitar aos alunos o contato frequente com o texto literário é oferta-lhes a construção de pontos de vistas particulares, de expressão de sua subjetividade, da exploração da imaginação e do levantamento de hipóteses sobre o real e o fictício. Todas essas possibilidades são ofertadas ao leitor, porque o “texto literário é outra forma/fonte de produção/apreensão de conhecimento.” (BRASIL, 2000, p. 27) que tantas vezes é negligenciada em contexto escolar.

2. Metodologia da pesquisa

Esta pesquisa é de natureza qualitativa e quantitativa, pois apresenta dados concretos, ao mesmo tempo que analisa a abordagem do texto literário presente no livro didático, objeto deste estudo. Inicialmente foi realizada uma pesquisa de cunho bibliográfico, objetivando ampliar o conhecimento acerca de documentos e teorias que norteiam o ensino de língua materna nas escolas. Assim, apoiamo-nos sobre os PCN de língua portuguesa – terceiro e quarto ciclos – do ensino fundamental, sobre o PNLD, além de teóricos que discutem o ensino de leitura e do texto literário, em contextos

escolares. Posteriormente, detemo-nos a análise do livro didático, tendo foco na adequação deste às teorias e aos objetivos traçados nos documentos oficiais, bem como o seu ajuste em relação aos princípios da literatura.

3. Análise e resultados

3.1 Apresentação e descrição do livro didático

Para fins de análise, optou-se pelo livro didático *Português – 9º ano – da coleção Para viver juntos*, da Editora SM - PNLD (2017, 2018, 2019) e organizado por Greta Marchetti, Heidi Strecker, Mirella L. Cleto. Na apresentação do livro os autores reforçam a importância da linguagem enquanto mediadora de práticas sociais e listam diversos gêneros textuais/discursivos com os quais as pessoas entram em contato quase que diariamente. Ainda neste item, explicitam a obra como meio pelo qual seus leitores (os alunos) entrarão em contato com uma diversidade de textos e, assim, terão maiores possibilidades de expor suas ideias, criar e argumentar nas mais distintas situações, tornando-se, desta forma, uma pessoa mais autônoma e crítica.

Logo após a página de apresentação, abre-se uma seção denominada “Conheça seu livro”, em que são apresentadas as unidades que o compõem. Na sequência encontramos o sumário, estruturado em nove capítulos. Cada capítulo traz um ou dois gêneros textuais discursivos e segue uma organização padrão em seções, a saber:

- **Leitura 1** – Um texto do gênero explorado na unidade, seguido de estudo do texto, produção de texto, reflexão linguística, língua viva.
- **Leitura 2** - Um texto do gênero explorado na unidade, seguido de estudo do texto, produção de texto, reflexão linguística, língua viva.
- **Oralidade.**

No item “Estudo do texto”, de ambas as seções, há uma estrutura base. Inicialmente o livro traz questões de compreensão e interpretação textuais; no entanto, em alguns capítulos são inseridas atividades voltadas à construção composicional do gênero; em seguida o aluno se depara com atividades que refletem acerca do contexto de produção do texto em estudo e, por fim, no item denominado “A linguagem do texto” aborda as escolhas linguísticas feitas pelos produtores textuais e quais efeitos de sentidos elas promovem.

Na prática de produção escrita, apresenta-se um fragmento de texto, do mesmo gênero em estudo no capítulo, acompanhado de algumas reflexões, seguido da proposta que contém duas etapas: planejamento e elaboração, avaliação e reescrita do texto. O livro também contém um espaço destinado especificamente a análise linguística, no qual os autores propõem uma prática de reflexão linguística. Para tanto, trazem um pequeno trecho de texto (gêneros diversos) e questões metalinguísticas, em maior número, e epilinguísticas, apenas em alguns capítulos. O foco é na metalinguagem, porém sua abordagem, na maioria das vezes, não propõe uma reflexão analítica sobre os recursos expressivos utilizados na construção do texto. De acordo com Geraldi (1997) é esse trabalho de cunho reflexivo, que leva à construção de noções com as quais se torna possível categorizar os recursos da língua.

No último item das seções de leitura (Leitura 1 e 2) intitulada “Língua viva”, as atividades se concentram em alguns recursos da língua presentes nos textos. São conteúdos gramaticais, semânticos e textuais, que perpassam por vários níveis de formalidade e registro, indo da norma padrão às variedades linguísticas menos prestigiadas. Desta forma, os autores buscam elucidar as funções assumidas por esses elementos, considerando sua aplicação e sua adequação contextual. Porém, é visível que em algumas questões o gramaticalismo puro ganha evidência.

Ao final de cada capítulo é inserida uma seção que trabalha a oralidade. Nesta, o aluno conhece e trabalha um gênero oral. Tendo em vista que a maior parte das obras didáticas privilegiam os gêneros escritos, o fato deste livro trazer atividades voltadas à prática de oralidade na sala de aula é um ponto bastante positivo. São trabalhados relatos familiares, construídos a partir de entrevistas; radiocontos (narração de contos para rádio); dramatização; júri simulado e discurso de formatura.

Considerando o que prevê os PCN para o tratamento com o texto e a diversidade de gêneros,

“A importância e o valor dos usos da linguagem são determinados historicamente segundo as demandas sociais de cada momento. Atualmente, exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes dos que satisfizeram as demandas sociais até há bem pouco tempo e tudo isso indica que essa exigência tende a ser crescente. A necessidade de atender a essa demanda, obriga à revisão substantiva dos métodos de ensino e à constituição de práticas que possibilitem ao aluno ampliar sua competência discursiva na interlocução”. (BRASIL, 2000, p. 23)

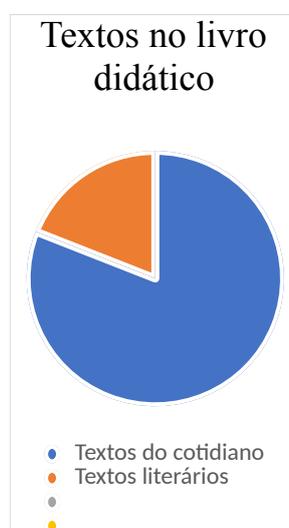
Torna-se perceptível que o livro didático em questão manifesta alguns desses conceitos, pois traz o trabalho com um diversificado número de gêneros textuais/discursivos (Conto, crônica, artigo de divulgação científica, texto dramático, roteiro, resenha crítica, anúncio publicitário, propaganda, poema, fábula, canção, tirinha, charge, textos infográficos, cartaz, folheto, reportagem, notícia e aviso) e propicia, em algumas atividades, situações que levam os alunos a desenvolverem sua competência discursiva. Para tanto, adotam a perspectiva interacionista da linguagem, ao estruturar sua abordagem textual em elementos que remetem ao conteúdo temático, a construção composicional e ao estilo, alinhando-se a concepção Bakhtiniana da linguagem. No entanto, há momentos em que o texto deixa de ter função discursiva e passa a ser mero pretexto para questões gramaticais.

O grande questionamento, e o principal foco deste artigo, diz respeito a abordagem do texto literário no livro didático, aspecto a ser discutido a seguir.

4. O texto literário: disposição no livro didático

O livro didático em análise, por assumir uma perspectiva interacionista da linguagem, apresenta uma quantidade significativa de gêneros textuais/discursivos do cotidiano e, por essa razão os textos literários se encontram em quantidade reduzida, como exposto no gráfico abaixo:

Gráfico 1 – Textos presentes no livro didático



Fonte: Autoria própria/ 2017

Dos textos literários contidos no livro didático, têm-se a seguinte disposição:

Tabela 1 – Disposição de textos literários

Textos literários no livro	Quantidades
Contos	05
Crônica	03
Poema	03
Canção	03
Peça teatral	03
Fábula	01
Total	18

Fonte: autoria própria / 2017

Nota-se que os textos literários utilizados, com exceção da peça teatral, são bastante conhecidos popularmente, o que pode ter sido utilizado como fator de seleção. Além disso, são textos curtos e apresentam uma linguagem acessível, aspectos importantes, se considerarmos a importância de adequação das atividades aos diversos níveis de conhecimento com os quais os docentes se deparam no cotidiano escolar.

Esses textos são utilizados como recursos de leitura, produção escrita e análise linguística, como exposto e analisado na seção seguinte.

4.1 O texto literário e seus usos no livro didático

Sabe-se que o texto literário chega a escola, principalmente, por meio de livros disponibilizados pelos programas federais, como PNLD. No entanto, o tratamento dado a literatura nessas obras, pouco condiz com a sua real função. Nesse sentido, faz-se relevante perceber como os textos literários são abordados no livro *Português - 9º ano*, objeto de análise deste artigo.

A fim de tornar a análise mais objetiva, optou-se por organizar os textos literários presentes no livro (Conto, crônica, poema, peça teatral, canção e fábula) em uma única seção, iniciando a descrição pelo conto.

Todos os contos no livro foram disponibilizados para o leitor em sua totalidade, um ponto positivo, em um mercado que costuma inserir apenas trechos de textos em obras didáticas. Os contos do primeiro capítulo são *Restos de carnaval*, de Clarice Lispector e *Eu estava ali deitado*, de Luiz Vilela. Ambos retratam os conflitos vividos existenciais vivos durante a adolescência e juventude. No segundo capítulo, os contos trabalhados assumem uma nova perspectiva, passam a trabalhar questões sociais, que vão desde aspectos políticos e econômicos à divisão de classes. Para esta temática, o livro apresenta os contos *Trabalhadores do Brasil*, de Wander Piroli e *Com certeza tenho amor*, de Marina Colasanti. No último capítulo do livro há a retomada de alguns gêneros, por tal razão, o leitor se depara com o conto social *Muriceba*, do escritor pernambucano Marcelino Freire.

Esses contos aparecem no livro didático com o intuito de trabalhar temáticas, ora sociais, ora pessoais, questões reflexivas da língua, aspectos típicos do gênero, questões gramaticais, mas não são utilizados como objeto da literatura. Segundo Rezende (2013), a escola entende mal o termo “formar leitores”, pois insiste nessa prática sem investimento na leitura literária, usando as palavras da autora “Como formar um leitor que não lê literatura, que tem contato com simulacros ou chavões da história literária?”. Além disso, quando lê textos literários, limita-os à prática de análise linguística.

As crônicas foram utilizadas para os mesmos fins dos contos. Por serem textos curtos e que refletem o cotidiano das pessoas têm grande aceitação com o leitor principal do livro didático, o aluno; talvez por isso, esteja presente com frequência nesse tipo de obra. O livro em questão traz na íntegra as crônicas esportivas *Desonestidades de jogadores e arbitragem ruim caminham juntas*, de Bruno Winckler e *A rebelião dos reclusos: jogadores lutam pelo fim da concentração*, de Breiller Pires.

Em relação a abordagem de poemas na obra, há um agravante, o gênero aparece apenas na seção do livro denominada reflexão linguística e utilizado como suporte para que o aluno reflita sobre situações práticas da língua, relacionadas diretamente a conceitos e classificações gramaticais, com apenas uma ou duas perguntas relacionadas à compreensão textual, como no exemplo abaixo, referente às atividades realizadas com o texto *Poeminha do contra*, de Mário Quintana.

- a) Qual parece ser o sentimento do eu lírico pelas pessoas que atravancam seu caminho?
(...)
- c) A que classe gramatical pertence a palavra passarão no terceiro verso?
- d) Observe os morfemas que compõem a palavra passarão e classifique-os: pass-a-rão. (MARCHETI; STRECKER; CLETO, 2015, p. 234)

Sem dúvida, essa abordagem difere do que Gebara (2002) entende como requisito para que se desenvolva o prazer pela leitura de poemas.

Para gostar de ler poesia, é preciso habituar-se ao contato com esse tipo de texto. Mais que elogiar a poesia, é preciso possibilitar a vivência com poemas, lendo-os em voz alta, várias vezes, para captar seu ritmo e sua música – que também produzem efeitos de sentido. O leitor deve ser levado a abrir-se as surpresas do poema, permanecendo sensível aos *encontros* (...) (GEBARA, 2002, p. 8)

Ora, essas acepções são perfeitamente escolarizáveis, mas se opõem a forma como os poemas são explorados no livro didático. Impossível desenvolver o gosto por determinado tipo de texto, se ao leitor é negado o que nele há de melhor, sua essência.

Na mesma linha, segue o uso de canção e fábula abordados, respectivamente, nas seções reflexão linguística e língua viva.

No que se refere ao gênero peça teatral, vale ressaltar que é incomum encontrá-lo em livros didáticos. Na seção Leitura 1, o texto dramático *O judas em sábado de aleluia*, de Luis Carlos Martins Pena, figura como o principal. Nesse sentido, os alunos se deparam com questões de compreensão e interpretação textual, análise do gênero, abordagens gramaticais e variação linguística. Por se tratar de um gênero originalmente oral, há ao final do capítulo a proposta de uma dramatização. Provavelmente, a leitura constante, os ensaios, as discussões, as entonações, levam os alunos a vivências, a reflexão, a elaboração... Práticas, muitas vezes distantes do espaço escolar. Todavia, a proposta de dramatização é bastante vaga e não explora um texto literário, mas situações produzidas pelos próprios alunos, como exemplificado a seguir:

Você e seus colegas vão realizar uma dramatização.
Para essa atividade, forma um grupo com três ou quatro colegas e, com o professor, marque um dia para a apresentação.
Escolha uma das situações para fazer uma dramatização:
(...) (MARCHETI; STRECKER; CLETO, 2015, p. 174)

Apesar de considerar interessante a dramatização, realizá-la a partir da leitura de um texto literário na íntegra, auxiliaria na inserção de uma real leitura literária na escola, pois de acordo com Rezende (2013, p. 110) “é impossível se implicar

afetivamente na leitura só com a leitura de fragmentos do livro didático e nas respostas aos questionários do livro didático”.

Ainda, segundo Rezende (2013) é preciso investir em uma política de formação não prevista nos currículos, pois inserir a leitura literária em âmbito escolar, requer práticas de fruição, reflexão, elaboração, o que demanda tempo-espço, e para autora, essa realidade não condiz com o “ritmo da cultura escolar, contemporaneamente aparentada ao ritmo veloz da cultura de massa” (p. 111).

Conclusão

A leitura do texto literário vem ao longo dos tempos sofrendo modificações que acompanham o fluxo das mudanças sociais. A chegada de novas teorias da linguagem impulsionaram adaptações no livro didático que privilegiaram a inserção significativa de gêneros do cotidiano nestas obras.

Tendo em vista que livro didático é o maior veiculador de textos na escola, essa tendência acabou por diminuir o fluxo de textos literários na sala de aula. Como agravante, percebe-se que o tratamento dado ao texto literário assume um caráter didático, conteudístico e utilitarista, que diverge do aspecto plurissignificativo e simbólico da natureza deste tipo de texto.

Ressalta-se a inexistência de questões voltadas aos aspectos tradicionais do ensino de literatura, como as abordagens históricas. Porém, é relevante o box que apresenta os autores de cada texto, com breve resumo da biografia e das obras mais importantes de cada um, pois perceber a postura de quem escreve, frente à sociedade, poderá tornar-se um elemento relevante para compreender os pontos de vistas expressos nos textos, quase sempre de forma implícita.

Em todos os capítulos há uma preocupação excessiva no pós-texto, mas não se pode deixar de considerar que alguns capítulos são introduzidos por exercícios orais, voltados à análise de obras de arte com temática relacionada à apresentada no texto literário.

Em suma, o livro em análise traz consideráveis pontos positivos em relação às abordagens linguísticas, porém ainda é preciso se ajustar as novas tendências de ensino

do texto literário na escola que engloba, além da fruição, a reflexão sobre os aspectos sociais, éticos, filosóficos e ideológicos que permeiam a condição humana.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 2000.

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

GEBARA, Ana Elvira Luciano. **A poesia na escola: leitura e análise de poesia para crianças** – São Paulo: Cortez, 2002.

LAJOLO, M. **Livro didático: um (quase) manual de usuário.** Em Aberto, Brasília, v. 16, n. 69, jan./mar. 1996.

MARCHETTI, de Greta; STRECKER, Heidi; CLETO, Mirella L. **Português – 9º ano** – Coleção Para viver juntos: Editora SM, 2015.

REZENDE, Neide Luzia de. O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIRO, Rita [orgs.]. **Leitura de literatura na escola.** – São Paulo: Parábola, 2013, p. 17-33

ZILBERMAN, Regina. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

A COESÃO POR CONJUNÇÃO “E” EM TEXTOS DE ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Thayrinne Yasmin Pereira Corrêa¹⁶¹⁷

RESUMO

O presente trabalho se encaixa na área de pesquisa Ensino de Língua Portuguesa, voltando-se principalmente para a reflexão do texto em sala de aula. Tem como objetivo principal analisar a importância da coesão na escrita, sob a ótica de linguistas como Ingedore Koch (2010) e Halliday e Hasan (1976). A apreensão dos mecanismos de funcionamento do texto escrito é função da escola como formadora de indivíduos socialmente capazes de se comunicar através das diferentes abordagens da língua. No âmbito comunicativo, seja na oralidade ou na escrita, compreende-se texto como toda informação repassada e que envolve interlocutores, assim, chega-se à conclusão que todo texto necessita de unidade linguística e as relações entre seus enunciados são essenciais para tanto. Nesta perspectiva, a coesão é um dos principais atributos cobrados em produções textuais de todos os segmentos da educação, já que dela depende também a coerência e a organização das ideias. Entretanto, é preciso freiar, na sala de aula, algumas influências da oralidade na escrita, visto que são sistemas com regras de funcionamento diferentes. Tal estudo é aplicado à análise quali-quantitativa de algumas amostras de textos de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública, nos quais se destaca o uso da partícula “e” como elemento de coesão por conjunção mais frequentemente utilizado, por conta do apoio na oralidade. Muito utilizada ao se contar histórias oralmente, como memórias, fofocas, piadas e outros, a conjunção “e” acaba adentrando repetidamente na escrita. Esta repetição excessiva e os usos diversificados deste elemento coesivo, combinados com a carência de sinais de pontuação prejudicam a fluidez da leitura do texto. Ressalta-se ainda a ocorrência do processo de harmonização vocálica do conectivo produzido no decorrer de algumas produções, o que reforça a relação oralidade/escrita. Diante do exposto, é preciso refletir

¹⁶ Graduada em Letras Português/Inglês e suas respectivas literaturas pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), pós-graduada em Ensino de Língua Portuguesa pelo Instituto de Ensino Superior Franciscano (Iesf), professora efetiva da Secretaria Municipal de Educação de São Luís/MA e mestranda do Mestrado Profissional em Letras – Profletras – na Universidade Estadual do Piauí (UESPI).

¹⁷ Trabalho orientado na disciplina Texto e Ensino pelo Professor Doutor Pedro de Magalhães Neto, professor efetivo do Mestrado Profissional em Letras – Profletras – na Universidade Estadual do Piauí (UESPI)

acerca do ensino de Língua Portuguesa e sobre a diferenciação dos sistemas de fala e escrita, notadamente no que tange à coesão e coerência, elementos essenciais na construção de produções textuais.

Palavras-chave: Coesão. Conjunção. Ensino Fundamental

1 INTRODUÇÃO

Os mais renomados estudos de linguística se preocupam em entender o texto como uma unidade comunicativa, oral ou escrita, que precisa apresentar em seu bojo elementos como a coerência e a coesão para construção desta unidade. Nesse panorama, muitos linguistas se preocuparam com o estudo da coesão, que é um dos atributos principais cobrados em produções textuais de alunos em todos os segmentos da educação, sendo inclusive alvo de uma das competências do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM.

O presente artigo objetiva analisar a coesão em 3 textos de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública. Tais produções textuais foram feitas sob orientação da professora de Língua Portuguesa e autora do presente artigo. A análise será feita de forma quantitativa e qualitativa acerca da coesão por uso da conjunção “e” e análise se dá numa perspectiva descritiva.

2 COESÃO

No âmbito comunicativo, seja na oralidade ou numa abordagem escrita, compreende-se texto como toda informação repassada e que envolve interlocutores, chega-se, portanto, à conclusão que todo texto necessita de unidade linguística. A unidade influencia diretamente na compreensão e interpretação do texto, pois ele não pode ser um emaranhado ou uma justaposição desconexa de informações, palavras e frases.

A estrutura do texto é uma fonte de unidade textual, pois ele constitui-se de relações semânticas entre as mensagens individuais do texto. Assim, segundo Halliday e Hasan (1976, p.4)

a coesão ocorre quando a interpretação e algum elemento no discurso é dependente da de outro. Um pressupõe o outro no sentido de que não pode ser efetivamente decodificado a não ser por recurso ao outro.

Desta forma, a coesão é uma ligação essencial entre termos e frases de um texto. É ela que faz o texto ser compreensível como um todo, pois as informações não estão mais isoladas, mas conectadas entre si. Nesse viés, compreensão e interpretação das informações de um texto dependem da escolha dos recursos coesivos utilizados pelo autor.

Sobre a importância de tais recursos, Koch afirma que

a coesão, por estabelecer relações de sentido diz respeito ao conjunto de recursos semânticos por meio dos quais uma sentença se liga com a que veio antes, aos recursos semânticos mobilizados com o propósito de criar textos. A cada ocorrência de um recurso coesivo no texto, denominam 'laço', 'elo coesivo'. (KOCH, 2010, p.14-15)

A coerência, elemento também essencial a um texto, deve estar aliada à coesão para completude do objetivo comunicativo do texto. Compreendida a importância das ligações no corpo textual, é preciso compreender a variedade de maneiras de fazer tais ligações. Conforme afirmam Halliday e Hasan (1976), quais sejam a referencial, por elipse, por substituição, através de conjunções ou de forma lexical. Porém, alguns destes tipos exigem uma maturidade do produtor do texto no sentido da prática de produção textual, já que têm relação direta com a complexidade sintática do texto. Visto que, é só na prática que é possível amadurecer alguns elementos coesivos.

2.1 Coesão por conjunção

Neste artigo, observa-se-á, principalmente, a coesão por conjunção, pois, considerando os textos analisados, é a mais presente, já que na faixa etária do segmento em questão, os alunos costumam basear-se na oralidade para produzir seus textos escritos. A coesão por conjunção funciona por meio de palavras sem teor semântico, isoladas, mas que no texto atribuem significação e relação entre os referentes. Portanto,

a conjunção (ou conexão) permite estabelecer relações significativas específicas entre elementos ou orações do texto. Tais relações são assinaladas explicitamente por marcadores formais que correlacionam o que está para ser dito àquilo que já foi dito. Trata-se dos diversos tipos de conectores e partículas de ligação como e, mas, depois, assim etc. Halliday e Hasan apresentam, como principais tipos de conjunção, a aditiva, a adversativa, a

causal, a temporal e a continuativa. Um mesmo tipo de relação por ser expresso por uma série de estruturas equivalentes (KOCH, 2010, p.19)

Koch (2010) categoriza ainda, os tipos de coesão em Coesão Referencial e Coesão Sequencial. A coesão por conjunção aqui se encaixa como uma coesão sequencial, visto que é utilizada na sequência dos enunciados do texto, fazendo uma ligação semântica entre eles. Ou seja,

diz respeito a procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos do texto (enunciados partes de enunciados, parágrafos e sequências textuais), diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas, à medida que se faz o texto progredir. (KOCH, 2010, p. 48)

Diante do exposto, nota-se a importância deste elemento de textualidade para a fluidez da leitura e para a maturidade da sequência textual. Passa-se agora à análise da coesão por conjunção dentro de textos de alunos do 6º ano.

3 A COESÃO EM TEXTOS DE ALUNOS DO 6º ANO

Considerando a coesão como instrumento essencial para compreensão e formação da unidade textual, a referida reflexão partiu de uma atividade de produção textual espontânea desenvolvida em 3 (três) turmas de alunos do 6º ano de uma escola pública de São Luís no Maranhão, que continham em média 40 alunos frequentes. No entanto, foram selecionados, por ordem de entrega, 3 textos de sujeitos de uma única turma (textos em anexo), que aqui, para fins didáticos, serão nomeados Texto 1, Texto 2 e Texto 3.

Segundo a proposta, sob as orientações da professora regente da disciplina de Língua Portuguesa e agora autora deste artigo, os alunos deveriam transformar em linguagem escrita e verbal a seguinte tirinha da Turma da Mônica, que se limita a linguagem não-verbal.



Inicialmente a tirinha foi lida pelos alunos e a professora fez questionamentos acerca do problema social retratado no texto. Os sujeitos refletiram sobre desmatamento e seus malefícios a sociedade, além de identificar o humor e a crítica presente na tira. Posteriormente, foi solicitado que eles fizessem a produção textual a partir do que foi comentado, numa proposta narrativa.

Nessa proposta, os alunos ficaram livres para inventar o nome de um personagem – o homem que corta a árvore - e escrever a história à sua maneira, sem mínimo de linhas, desde que contemplasse todos os fatos da narrativa, destacando o conflito, o clímax e o problema social de que trata.

Importante salientar, que durante o processo de escrita espontânea os alunos formulam e reformulam suas suposições sobre o funcionamento da língua. Portanto, existem erros ortográficos que acontecem em determinados momentos e em outros não, assim como o uso de elementos coesivos, que em alguns momentos é feito de maneira diversificada e coerente e em outros não. Os textos espontâneos são ambientes propícios para a verificação de desvios ortográficos, pois nessa situação o aluno está preocupado com o sentido de seu texto, e não com a palavra e si, como acontece em atividades de treino ortográfico

A proposta do texto produzido é uma proposta de texto narrativo, ou seja, precisa existir uma sequenciação dos fatos, os acontecimentos precisam se suceder no tempo, no caso em questão, de forma cronologicamente linear. Isso influencia diretamente na escolha dos recursos coesivos. Nas produções textuais foi verificado que os alunos, ao fazerem a coesão do texto apresentam a partícula “e” como elemento de sequenciação com valor semântico aditivo e adversativo, de forma bastante frequente em alguns. Tal uso se repete em boa parte das produções textuais desse segmento.

A diversidade e a coerência no uso de recursos coesivos dependem de escolhas do sujeito, mas também da maturidade que este apresenta na prática de

produção textual. Muitas vezes, as conjunções são utilizadas como principal elemento coesivo por conta do apoio na oralidade.

Entende-se por conjunção uma palavra invariável que relaciona termos ou orações. Dessa forma, muitas são as possibilidades no uso das conjunções dentro de um texto. No caso da escrita de textos espontâneos e diante da proposta de verbalização de um texto não-verbal, os sujeitos se apoiam na oralidade para traçar as ligações do seu texto.

Frequentemente, ocorre o espelhamento da fala na escrita, visto que os falantes não conseguem distingui-los como campos diferentes, já que ambos utilizam a língua(gem). Entretanto, é necessário compreender que a escrita detém regras de funcionamento próprio, pois se todos escrevessem como escrevem não haveria comunicação eficaz devido a grande possibilidade de variações.

É relevante observar, portanto, que os sujeitos se utilizam de conjunções menos diversificadas e sedimentadas na gramática normativa, e mais em expressões orais comuns no seu vocabulário. Principalmente quando se considera que o aluno do 6º ano tem a faixa etária entre 11 e 12 anos e que, apesar, de ser alfabetizado e já ter passado por uma evolução no processo ensino aprendizagem, ainda incorre em muitos desvios ortográficos por não ter a consolidação de todas as regras da gramática normativa.

No cotidiano do falar maranhense é possível notar frequentemente o uso da conjunção “e” para aduzir uma sequenciação de fatos. Muito utilizada nas narrativas orais, como fofocas, memórias e etc., o “e” podem apresentar diferentes funções coesivas, como adição, oposição, conclusão e explicação.

É possível perceber um encadeamento argumentativo em que os indivíduos utilizam a partícula “e”, tal encadeamento pode ocorrer em diferentes situações nos textos, conforme aduz Koch (2010, p. 64-65)

Tais encadeamentos podem ocorrer entre orações de um mesmo período, entre dois ou mais períodos e, também, entre parágrafos de um texto; daí a denominação dada aos conectores por eles responsáveis de operadores ou encadeadores de discurso. Ademais, esses conectores, ao introduzirem um enunciado, determinam-lhe a orientação argumentativa.

Diante do exposto, é imprescindível analisar como e quando essa conjunção é utilizada e que relações semânticas ela traça dentro do texto.

3.1 Análise dos textos

Os trechos aqui analisados serão escritos conforme as escritas dos alunos, ou seja, não serão retirados seus desvios ortográficos. Todos os textos têm a ocorrência do uso da conjunção, mas de formas qualitativa e quantitativamente diferentes. No Texto 1 são verificadas 10 ocorrências da partícula “e”, todas com conotação aditiva: 9 fazem a ligação entre orações, 1 entre parágrafos e nenhuma entre palavras soltas.

Exemplo 1 (Texto 01, linhas 1 e 2): “Um dia a Mônica estava na casa dela e estava desanimada e foi para o parquinho relachar...”

No exemplo 1 é possível perceber que a primeira partícula liga duas orações, mas é dispensável, visto que acrescenta um adjetivo. A frase poderia ser “Um dia a Mônica estava na casa dela desanimada” ou “Um dia a Mônica estava desanimada na casa dela”.

Exemplo 2 (Texto 01, linhas 3 a 6): “Quando ela chegou tinha um homem que chama-se Zé e ele estava cortando a árvore do Parque e a Mônica ficou muito zangada com o homem e ela disse:”

Neste trecho, o sujeito utilizou a partícula como recursos de sequenciação, pois traz quatro fatos que se sucedem um ao outro na tirinha e são ligados pela conjunção de forma aditiva. Fica evidente que a repetição da conjunção se apoia na oralidade e prejudica o ritmo da leitura, que se torna repetitiva. A mesma coisa acontece no exemplo 3, abaixo descrito.

Exemplo 3 (texto 1, linhas 10 e 11): “E sem querer caiu a árvore e ele levou uma coelhada e ele disse:”

Neste exemplo 3, três fatos são encadeados e há a utilização da partícula como introdutória do parágrafo, fazendo a ligação entre esse parágrafo e o anterior. Nota-se que na última ocorrência, a conjunção poderia ter sido substituída por um ponto, mas existe uma carência de pontuação no texto como um todo.

No texto 2 se encontram 3 ocorrências, todas aditivas, uma delas conecta uma oração e uma palavra na finalização do texto, estratégia também muito comum nas produções dos alunos e recorrente no final dos textos.

Exemplo 4 (texto 2, linhas 3 e 4): “Ela pegou a rede e foi ate o lugar onde ela é acostumado a dormi que é no meio de duas arvores.”

No exemplo 4 percebe-se, além da conjunção “e” aditiva, uma diversidade maior de recursos coesivos, como o “onde” e o “que” locativos e explicativos, respectivamente. Esse sujeito parece apresentar um pouco mais de maturidade na escrita, pois no texto de 10 linhas, apenas 3 foram as ocorrências do “e”.

É necessário destacar um trecho do texto 2 em que o sujeito se apoia na oralidade para fazer sua coesão, mas não utiliza a partícula aqui analisada.

Exemplo 5 (texto 2, linhas 6 e 7): “...ao mesmo tempo triste por que ele tinha cortado a arvore ai ela teve uma ideia...”

Acima verifica-se, mesmo sem acentuação, o famoso “aí” que é uma partícula muito usada na oralidade da contação de histórias e acaba aparecendo na escrita espontânea para denotar a sequenciação. Mas também pode aparecer como locativo.

No texto 3 o sujeito faz 12 utilizações da partícula “e”, mas algumas vezes como adversativo, o que o diferencia dos outros sujeitos avaliados.

Exemplo 6 (texto 3, linhas 1 a 3): “A Mônica esta na floresta cheia de flores ela traz com ela uma rede para deita ela queria duas arvores e não estava encontrando...”

No exemplo 6 o “e” pode ser substituído por *mas*, *porém* ou qualquer outro recurso com valor adversativo, visto que liga duas orações contrárias, uma positiva e uma negativa. Nesse trecho é possível ainda perceber a falta de pontuação, que não prejudica a compreensão, mas torna a leitura truncada.

Exemplo 7 (texto 3, linhas 6 a 8): “...ela deitou dormiu seu sono, mais ele ficou muito triste por ter cortado a arvore e ela tem ligou...”

Alguns desvios ortográficos ficam evidentes no exemplo 7, como a troca de “mas” por “mais” e a palavra que deveria ser “nem” por “tem”. O trecho tem três orações ligadas por conjunções. Entretanto, focando na partícula “e”, se analisadas somente a segunda e terceira oração, a conjunção poderia ter um valor semântico adversativo, porém considerando que o “mais” já cumpre este papel na segunda oração, o “e” aditivo.

Exemplo 8 (texto 3, linhas 2 a 4): “... ela queria duas arvores e não estava encontrando ia ela encontrou seu Francisco...”

O exemplo 8 traz um fenômeno peculiar diante dos demais apontados. O sujeito trocou o “e” por “i” diante do “ai”, utilizando-se mais uma vez do apoio da oralidade, pois a expressão “e ai” é muito utilizada nas narrativas orais. Entretanto, é preciso observar a troca das vogais, que é justificada por um fenômeno fonológico conhecido como harmonização vocálica. A fonologia define esse processo como:

A harmonia ou harmonização vocálica consiste na substituição da vogal média /e, o/ pela vogal alta /i, u/ respectivamente, quando a média precede uma sílaba com vogal alta a exemplo de *pepino* ~ *pipino*, *corujo* ~ *curuja*, *bonito* ~ *bunito*. (BISOL, 2015, p. 4)

A expressão em questão, na língua oral, é utilizada como se fosse apenas uma palavra (iai), sem separação silábica. Nela, a vogal alta /a/ faz com que o /e/ soe como som de /i/, havendo um maior domínio da alta sobre a média, e isso é importado

para a grafia do sujeito. Este é um fenômeno presente em todas as variedades do português brasileiro, e responde o questionamento do porquê do sujeito do Texto 3 ter escrito apenas essa conjunção de forma errada, e todas as outras de forma correta, pois nestas não há a vogal alta como gatilho da harmonização.

Algumas observações podem ser feitas sobre a coesão dos textos de forma geral, como o uso em excesso da partícula “e” e também sobre a falta de pontuação adequada. Em todos os textos observa-se uma carência no uso dos sinais de pontuação, que seriam essenciais para complementar a coesão textual, visto que eles são sinais prosódicos que conferem ritmo e entonação às produções textuais, principalmente quando se trata de uma narrativa. A pontuação é essencial para guiar o leitor e para auxiliar a escrita do autor.

Dessa forma, a coesão fica prejudicada pela falta de sinais de pontuação e também pelo uso excessivo da conjunção “e” utilizada para sequenciar os fatos com apoio na oralidade. Esta partícula poderia ser substituída por outros recursos coesivos e pelos sinais de pontuação como vírgula e ponto.

4 CONCLUSÃO

Por fim, é possível perceber a imaturidade dos alunos em relação à prática da coesão de forma mais elaborada, visto que ainda se baseiam na oralidade para fazer as relações entre os enunciados de seu texto. Ademais, o “e” dificilmente foi usado nas narrativas para fazer a ligação entre termos, mas é frequentemente utilizado para relacionar orações, visto que serve como elemento de sequenciação de fatos, importante nos textos narrativos.

A coesão ficou claramente prejudicada pelos fatores já apresentados, porém as narrativas são compreensíveis e coerentes com o texto imagético do qual partiram, o que demonstra a capacidade de entender o conflito da narrativa e a problemática social por trás dela.

É preciso valorizar e aprimorar o ensino e a prática de recursos coesivos, pois em todas as tipologias textuais ela é elemento primordial no processo comunicativo.

REFERÊNCIAS

- BISOL, Leda. **A harmonização vocálica como indício de uma mudança histórica.** Disponível no endereço eletrônico <http://www.scielo.br/pdf/delta/v31n1/0102-4450-delta-31-01-00185.pdf>, acesso em 21 de Junho de 2019. D.E.L.T.A., 31-1, (185-205), 2015.
- HALLIDAY, M. A. K., HASAN, Rugaia. **Cohesion in English.** London: Longman, 1976
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A coesão textual.** 22. Ed. São Paulo: Contexto, 2010

UTOPIA, DISTOPIA E ATROCIDADE: UM ESTUDO DAS PERSONAGENS DA SÉRIE *BLACK MIRROR*

Kézia da Silva Calixto¹⁸

A proposta de pesquisa *Cinema e Ensino: Luzes cinematográficas, flashes pedagógicos* se filia ao Grupo de Pesquisa GELITI (Grupo de Estudos Literários e Imagéticos de Imperatriz), cadastrado no CNPq, que tem por objetivo compreender e analisar os sentidos gerados pela obra cinematográfica e o seu possível uso na sala de aula, bem como a intertextualidade entre literatura e outras artes, neste caso, o cinema. Fazendo uso de elementos da sátira e da sócio crítica, “*Black Mirror*”, uma série de televisão britânica criada por Charlie Brooker e comprada pela *Netflix*, busca examinar, criticar e fazer uma reflexão da sociedade moderna em situações utópicas e distópicas. A série trabalha o contraste entre o lado bom e o prejudicial das tecnologias e ao mesmo tempo, baseia-se na realidade contemporânea e as suas tensões. Pensando na sociedade do episódio *15 Milhões de Méritos*, a partir das considerações de Guy Debord (1967) em *A Sociedade do Espetáculo*, percebe-se que as personagens desta obra cinematográfica estão constantemente se mostrando e vendo as outras pessoas se mostrarem, porém, sem um real contato; Todos conectados, somente virtualmente, como se tudo naquele mundo fosse nada mais que um grande show, um espetáculo. Tanto a série *Black Mirror*, como o referido episódio trabalhado, possui temas importantes que podem e devem ser trabalhos em sala de aula. Temas que visam a importância de não formar somente profissionais, mas, também, e principalmente, seres humanos. Dessa maneira, espera-se que com esta pesquisa, sejam empreendidos estudos no que tange à questão do cinema e ensino da literatura.

Palavras-chave: Cinema; Ensino; Black Mirror.

INTRODUÇÃO

Fazendo uso de elementos satíricos e sociocríticos, *Black Mirror*, uma série de televisão britânica criada por Charlie Brooker e exibida, na atualidade, pela *Netflix*, busca examinar, criticar e fazer uma reflexão da sociedade moderna em situações ora utópicas, de forma menos intensa, ora marcadamente distópicas. A série enfoca o contraste entre questões favoráveis e prejudiciais em relação ao uso das tecnologias pelo ser humano e, ao mesmo tempo, mergulha de forma intensa na realidade contemporânea e as suas tensões.

A série televisiva conta com quatro (4) temporadas, sendo de três (3) ou seis (6)

¹⁸ Graduanda em Licenciatura em Letras e Literaturas da Língua Portuguesa da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão. Email: kzcalixto@gmail.com. Orientador: Prof. Dr. Gilberto Freire de Santana. Email: Gilbertofreiredesanta@hotmail.com.

episódios e estes duram entre quarenta (40) à oitenta (80) minutos. O primeiro episódio foi transmitido pela emissora *Channel 4* em 2011. Já no ano de 2018, a plataforma da *Netflix* lançou o filme interativo de *Black Mirror: Bandersnatch* (no qual os espectadores podem fazer diversas opções nas ações e no desenrolar da vida e história das personagens).

No dia 11 de dezembro de 2011, foi exibido pela primeira vez o segundo episódio da primeira temporada, intitulado por *Fifteen Million Merits* (*Quinze Milhões de Méritos*) no Brasil. Ambientado em um futuro distópico, no qual a maioria das pessoas daquela sociedade têm que pedalar, dia após dia, para conseguir uma moeda chama “méritos”, o episódio conta a história de Bing (Daniel Kaluuya) e Abi (Jessica Brown Findlay).

Bing vive sua rotina sem muitas emoções, dedica-se ao trabalho de pedalar para gerar energia e usa o resto do seu tempo vendo programas de televisão, como todas as pessoas daquela sociedade. Porém, sua realidade muda quando ele conhece Abi, uma moça doce e de bela voz, em quem ele acaba depositando todas as suas esperanças, e doa 15 milhões de méritos, recebidos de herança com o falecimento do seu irmão, para ela participar de um show de talentos, o *Hot Shot*, que poderia lhe oportunizar mudar sua rotina/vida vazia e monótona. Mas infelizmente, após se apresentar no programa, os jurados a desiludem, afirmando que “não precisavam de mais uma cantora mediana”, e rebaixam-na à atriz de filmes pornô.

Pensando na sociedade do referido episódio, a partir das considerações de Guy Debord em *A Sociedade do Espetáculo*, percebe-se que as personagens desta obra cinematográfica estão constantemente se mostrando e vendo as outras pessoas se mostrarem, porém, sem um real contato. Todos conectados, somente virtualmente, como se tudo ali fosse nada mais que um grande show, um espetáculo. Na sociedade distópica, do episódio *15 Milhões de Méritos*, é preciso pagar em créditos se alguém deseja se desligar em algum momento das grandes telas que envolvem cada espaço em que vivem e se um indivíduo não possui créditos suficientes para desligar as telas ou mudar de canal, ele é atormentado constantemente por programas e mais programas.

Toda a vida das sociedades nas quais reinam as condições modernas de produção se anuncia como uma imensa acumulação de *espetáculos*. Tudo o

que era diretamente vivido se esvai na fumaça da representação. (DEBORD, 1967, p.17)

E assim, na obra de Brooker, todos passam a ser parte de uma grande representação sem sentido. Ambas as referidas obras tratam de um sistema que, com o objetivo de alienar, unificar e se aproveitar dos seres humanos que transformam sua vida em uma grande representação,

onde o mundo real se converte em simples imagens, estas simples imagens tornam-se seres reais e motivações eficientes típicas de um comportamento hipnótico.” (DEBORD, 1967, p. 19).

Portanto, é possível afirmar que existe um intenso diálogo entre o episódio *15 Milhões de Méritos* de Charlie Brooker e *A Sociedade do Espetáculo* de Guy Debord.

UM MUNDO OBSCURO

A expressão utopia foi criada a partir do prefixo de negatificação “u”, e de “topos” que significa lugar. Dessa forma, a utopia seria um “não-lugar” ou lugar que não existe. A palavra apareceu a primeira vez em meados de 1516, com a obra homônima de Thomas More, intitulada por *Utopia*. A seguir, o termo de utópico passou a ser utilizado para descrever uma sociedade ideal, quase perfeita e exemplar. Alguns exemplos de representação de utopia são *A República* (380 a.C) de Platão e *O Capital* (1848) de Karl Marx. Tal termo permanece até os dias modernos e influencia muitas obras de ficção, política e filosofia, como a série de livros *As Crônicas de Nárnia* (1950-1956) de C. S Lewis.

Se a utopia representa a sociedade ideal, distopia será a antítese dela.

É, provavelmente, demasiado elogioso chamá-los utópicos; deveriam em vez disso ser chamados dis-tópicos. O que é comumente chamado utopia é demasiado bom para ser praticável; mas o que eles parecem defender é demasiado mau para ser praticável. (MILL, 1868)¹⁹.

Com estas palavras o filósofo e economista estabelece uma perspectiva conceitual para o que se denomina distopia, que do antigo grego, traz a ideia de

¹⁹ A origem da palavra [distopia] é atribuída ao filósofo e economista John Stuart Mill. Ele a proferiu, em 1868, num discurso feito no Parlamento Britânico.

dificuldade ou dor.

Diversas vezes ela é caracterizada por autoritarismo, totalitarismo, opressão e controle violento de uma sociedade; pode-se dizer que ela é o desfecho catastrófico da humanidade que outrora vivia uma utopia.

Em alguns enredos, ambos os termos são apresentados juntos, onde uma parte da sociedade vive uma espécie de utopia, sustentada por outra parte que vive uma intensa distopia. Por exemplo, a série de anime *Kill la Kill*, produzido em 2013 pelo Studio Trigger, representa perfeitamente essa dicotomia de uma sociedade que vive uma utopia e distopia ao mesmo tempo.

No anime, aqueles que possuem estrelas (status) ganham o direito de viver na alta sociedade, com direito à vida perfeita: com comida, casa e emprego garantidos. Já aqueles que não possuem as chamadas estrelas, vivem uma realidade difícil, de extrema pobreza, fome, marginalização, contrabando, falsa esperança de ascensão e além disso, são essas pessoas que sustentam o modo de vida ostentativo da classe alta, com sua mão de obra barata e/ou até mesmo escravidão. Tais elementos são também observados no episódio *15 Milhões de Méritos* da série *Black Mirror*, uma sociedade dividida em utopia para uns e distopia para outros.

Quando o episódio inicia, uma grande tela negra é mostrada, o que faz jus ao título do seriado, *Black Mirror*, ou, traduzido, “Espelho Negro”. Subitamente, essa tela negra se estilhaça, formando uma imagem que assemelha-se a ponta de uma lança, sugerindo que a história que será contada a seguir é cortante e violenta, que irá ferir olhos e alma daqueles que assistirem e que tratará de um mundo negro, obscuro.

Imagem 1: Cena inicial do episódio 15 milhões de méritos.



Fonte: *Print-screen* do episódio, encontrado e feito *download* no *Torrent*. (2019)

A primeira personagem que é mostrada para o público, é Bing. O homem é mostrado inicialmente em seu quarto, dormindo profundamente. A câmera que o filma, faz isso de cima para baixo, devassando sua intimidade, espreitando o sujeito, como um grande olho que tudo vê, uma espécie de “Big Brother” orwelliano²⁰. Nota-se ainda que ele está rodeado pelo negro, já que sua cama e as paredes de seu quarto são todas cinzas/pretas, como se constatasse que a negação de qualquer cor vibrante/vida lhe é negada.

Quando o despertador toca, as paredes que antes eram todas negras, tornam-se telas digitais, ao mesmo tempo que passam imagens de um campo verde. Tais imagens, entretanto, estão em 2D, ou seja, são todas falsas. Debord (1967, p. 34) afirma que “a negação da humanidade é agora a negação da totalidade da existência humana”, e as falsas imagens que permeiam aquele mundo/episódio simbolizam que, além daquele mundo ser obscuro, ele é irreal, até um dos mais comuns prazeres da humanidade, que é conviver com a natureza, lhes é negado, e eles são obrigados a conviver com uma representação virtual desse determinado prazer. A seguir, a câmera ao focar nos olhos de Bing, segundo Carrière,

o cinema cria, assim, um novo espaço, com um simples deslocamento de ponto de vista. Por exemplo, os olhos de um homem vagueiam por sobre uma multidão e, de súbito, param. Se, nesse momento, outro personagem for imediatamente focalizado, sabemos que o primeiro homem está olhando para ele. Se a direção do olhar for bem estabelecida, essa relação fica demonstrada sem sombra de dúvida. (CARRIERE, 2015, p. 19).

Mostrando, desta maneira, que a partir do momento em que os olhos de Bing são destacados, todos os acontecimentos dali em diante, de certa maneira, serão contados a partir da visão dele, o protagonista da história.

A NEUTRALIDADE

Como já citado, uma sociedade distópica, comumente, é regida por sistemas autoritários que, de maneira opressora, também tentam roubar toda e qualquer identidade que seus cidadãos tenham. O mundo do episódio *15 Milhões de Méritos* é cinza. A roupa que vestem é cinza, todos os objetos – em uma espécie de desbotamento,

²⁰ Referência à obra *1984*, de George Orwell.

sem cor alguma. Pois, cinza é uma cor absolutamente neutra, ela é a mistura do branco (que representa a presença de todas as cores) e do preto (a ausência de todas as cores), e por ser a mistura de tais, uma condição de um nada ela termina por representar.

Assim sendo, nesse contexto, o cinza representa uma espécie “neutralidade”/ausência. As pessoas daquela sociedade não estão felizes nem tristes com sua situação, nem satisfeitas ou revoltadas. Vivem dia após dia em um tédio interminável. Todos ali são iguais, tais como a cores neutras que os rodeiam, sem expressões, sem vida.

O homem serve-se das cores, manipulando-as e fazendo misturas, tendo como objectivo conseguir transmitir mensagens, códigos sociais e culturais, informações, sensações, religiões entre outros, com o objectivo de se expressar. Estudos sobre cor expõem o poder da cor como influência no comportamento dos indivíduos.” (INÁCIO, 2010, p. 20).

Desta maneira, as suas roupas sugestionam a falta de vitalidade ou personalidade, as personagens de *Black Mirror*.

As roupas e objetos, todos iguais e nos mesmos tons, podem representar, também, o poder e dominação total dos que governam aquela sociedade. Já que todas as coisas são iguais, o povo dominado não tem outra escolha a não ser aceitá-las. Não existem opções, não existe livre-arbítrio, assim, a única saída é submeter-se.

Portanto, a utilização da mesma cor em tudo que envolve esse universo sugere também a relação que existe entre o dominador e o dominado. É interessante pensar em uma empresa com funcionários. Os empregados são obrigados a se vestir e se arrumar à caráter. A vestimenta no universo criado por Brooker acaba por se tornar um uniforme, uniforme este que lhes foi entregue por alguém superior a eles. Sendo assim, assemelhando-se a um dono de propriedade, este dominador tem o poder de escolher e ditar regras, deixando os dominados com a alternativa única de serem obedientes/servis.

Imagem 3: Personagens com vestimentas cinzas, objetos nas cores cinza



Fonte: Google Imagens (2011)

PERSONAGENS VS. DISTOPIA: BING

Como a maioria das pessoas do seu mundo/sistema, Bing, o protagonista, trabalha pedalando bicicletas para gerar energia elétrica. Desde suas primeiras cenas no episódio, Bing anda de ombros curvados, olhar distante e triste, respira fundo muitas vezes, e tudo isso sugere sua profunda insatisfação com a vida.

Suas expressões tristes começam a mudar quando ele conhece Abi, uma jovem doce que possui uma bela voz. Quando a ouve cantar no banheiro, Bing fica convencido de que ela é a coisa mais real que ele viu em toda sua vida. Antes de conhecê-la, a música que tocava no ambiente falava sobre “ter um sonho” e “acreditar em anjos”, mas, depois que ele a vê, a música é somente instrumental e transmite sensações de alegria, como se Abi fosse esse “anjo” ou tão esperado “sonho”.

Por acreditar que Abi é extremamente talentosa e, sendo assim, que não merece o triste fim de passar todos os anos de sua existência pedalando bicicleta, ele doa 15 milhões de méritos para que ela possa participar do *Hot Show*, um programa de talentos que tem como objetivo selecionar pessoas para estrelar programas televisivos.

Todavia, depois que Abi se apresenta no show, os jurados indicam que ela se transforme em atriz de filmes pornográficos, papel que ela aceita, o que deixa Bing completamente transtornado, revoltado, deprimido e decepcionado. Tanto é que ao ver um dos comerciais, onde Abi aparece, estrelando como atriz pornô, ele perde o controle, quebra a TV, e guarda para si um dos cacos da tela de vidro, que curiosamente está em forma de ponta de uma lança, lembrando a tela negra que se estilhaçou, na abertura da série, tomando exatamente o mesmo formato. Confirmando para o telespectador que, realmente, a história que está sendo contada é dolorosa, como um corte realizado por

um pedaço de vidro quebrado.

Imagem 3: Tela do quarto de Bing quebrada em formato de ponta de lança



Fonte: *Print-screen* do episódio, encontrado e feito *download* no *Torrent*. (2019)

Apesar de toda angústia que assola Bing, após o referido acontecimento, ele não se deixa abalar completamente e decide trabalhar arduamente para conseguir mais 15 milhões de méritos e participar do *Hot Show*. Para isso, Bing chega a passar fome, com o objetivo de gastar minimamente os seus méritos.

Depois de juntar créditos suficientes, ele compra o ingresso de participação do programa e lá apresenta uma “espécie de performance”, segundo sua própria descrição, e assim que acaba de se apresentar, ele tira de detrás da sua calça o caco de vidro quebrado de sua TV e coloca a ponta em cima de sua artéria, ameaçando suicidar-se se os jurados não o ouvirem. E assim, todos o escutam.

Em seu desespero, Bing profere tristes palavras contra aquele sistema opressor. Ele os acusa de usarem as pessoas como mero objetos, de desprezar e humilhar a todos. Questiona para que serve toda a energia que criam. Diz que todos pedalam sem parar, “mas pedalam sem chegar a lugar algum” e com isso, comove os presentes. Porém, a comoção daquelas pessoas não dura mais que um minuto.

Um dos jurados, o jurado Hope, depois de ouvir tudo aquilo e admitir que nunca tinha visto algo tão real, muda aquele grito de protesto para mais uma cena espetaculosa. Hope convida Bing para participar de seu programa duas vezes na semana, pedindo que ele semanalmente fale aquelas palavras ao vivo, transformando a sua revolta em um mero produto do mercado, pois para Debord

Não se pode contrapor abstratamente o espetáculo à atividade social efetiva;

este desdobramento está ele próprio desdobrado. O espetáculo que inverte o real é produzido de forma que a realidade vivida acaba materialmente invadida pela contemplação do espetáculo, refazendo em si mesma a ordem espetacular pela adesão positiva. A realidade objetiva está presente nos dois lados. O alvo é passar para o lado oposto: a realidade surge no espetáculo, e o espetáculo no real. Esta alienação recíproca é a essência e o sustento da sociedade existente. (DEBORD, 1967, p.16)

Infelizmente, Bing se submete àquele sistema e aceita o emprego. Neste caso, Bing pode representar todas aquelas pessoas que, vivendo em um cenário distópico, sob um regime opressor, abre os olhos, percebe sua situação, tenta lutar contra, mas no final, é em vão. De uma maneira ou de outra, acabam por se tornar mais um na massa de manobra do sistema que os rege. Essa personagem pode simbolizar, também, em acidez distópica, a impossibilidade de real mudança em um sistema totalitário. Todos estão em uma situação de submissão e não importa se um indivíduo consegue, apesar de seu esforço, ascender socialmente, ele é, de toda forma, só mais um fantoche.

A saga de Bing se inicia com ele em seu quarto, rodeado por grandes telas, sendo filmado sempre de costas, enquanto ele encara seu reflexo no espelho. Vivendo em um espaço que se assemelha muito com uma prisão, tipo solitária, e termina com ele em um espaço bem maior, com janelas transparentes que dão para uma floresta, que é, na realidade, uma representação de uma floresta em imagem. Apesar disso, ele continua preso, sufocado. Sua dolorosa crítica ao sistema que os rege, agora é uma mera esquete de um programa semanal de TV. Bing se torna um “ator de si mesmo”, visto que, agora somente representa, em um grande espetáculo, o que ele é em seu íntimo. Para Debord,

o espetáculo é uma permanente guerra do ópio para confundir bem com mercadoria; satisfação com sobrevivência, regulando tudo segundo as suas próprias leis. (DEBORD, 1967, p. 34)

Pode-se afirmar, portanto, que essa personagem apenas mudou de uma menor, para uma prisão mais ampla e confortável. E, mesmo que agora viva com maiores privilégios, ele é somente mais uma marionete do sistema em que vive.

Imagem 5: Bing em seu novo quarto



Fonte: Google Imagens (2012)

PERSONAGENS VS. DISTOPIA: O RUIVO E O ESPECTADOR DE PORNOGRAFIA

Outras duas personagens que habitam este universo de Brooker também são dignas de consideração. A primeira coisa que se pode notar a respeito delas, é que ambas não recebem nomes. Ser nomeado é uma necessidade humana de se diferenciar do outro, se nomear como sujeito, identidade. Mas essas duas personagens em questão nem esse direito possuem. A personagem de número um (1) é um jovem de cabelos ruivos que, como todos ali, trabalha pedalando bicicletas.

Suas aparições no episódio são muito poucas, mas ele se destaca quando em todas as vezes em que aparece, ele está distraído em alguma atividade virtual. Em uma delas, ele pergunta para a colega ao lado qual peruca combinava mais com seu *avatar* (boneco *on line* que representa ele próprio). E assim, não se apercebe de nada que acontece ao seu redor. Em uma outra aparição, ele está assistindo ao *Hot Show*, e quase no fim do episódio, ele está acompanhando o programa semanal de Bing. Em resumo, está sempre ocupado com o bombardeio de atividades fúteis. E esta personagem, de certo modo, pode representar aqueles indivíduos que, enquanto vivem uma distopia, estão completamente distraídos em suas “diversões”. Diversões estas que são usadas pelo próprio sistema para manter a ordem. Segundo Bauman,

ao contrário da maioria dos cenários distópicos, este efeito não foi alcançado via ditadura, subordinação, opressão ou escravização; nem através da ‘colonização’ da esfera privada pelo ‘sistema’. Ao contrário: a situação presente emergiu do derretimento radical dos grilhões e das algemas que, certo ou errado, eram suspeitos de limitar

a liberdade individual de escolher e agir. (BAUMAN, 1999, p. 11)

E ele se deixa levar, como muitos que, enquanto as coisas são absurdas à sua volta, permanecem cegos. E por não receber um nome, ele não é um indivíduo, dotado de personalidade e peculiaridades próprias, ele é só mais uma massa de manobra do sistema que o rege.

A segunda personagem que não é nomeada, é um homem de moral e ética duvidosas. Todas as suas aparições e falas resumem-se em comentários ofensivos, enquanto avidamente assiste/consome pornografia.

Essa personagem se mostra um ser abominável pelos seus atos e falas. Ele pratica discriminação com os faxineiros gordos por diversas vezes; tem características violentas (isso é notado quando ele está jogando o game de artilharia que usa os faxineiros como vilões, e mesmo quando o *avatar* do jogo morre, ele continua atirando sem parar, arrancando suas pernas e braços, gritando de prazer com a sua ação). Esse homem também assiste pornô na frente de seus colegas, e mesmo com todas as pessoas presentes, ele tem aparentes ereções, não demonstra nenhum tipo de constrangimento, ao contrário. Quando Abi aparece, ele vai até Bing só para dizer como “queria foder com aquela ali”. Para referendar parte do seu ser, em muitas cenas, ele aparece suado e babando.

Essa personagem, de todas as maneiras, é animalesca. Primeiro, por não receber nome e segundo, por todas as suas ações se assemelharem a de animais: não ter higiene, não ter pudor, dentre outros. É como se ele estivesse tão acostumado àquela situação, que simplesmente esqueceu como agir como ser humano. Ele é como aquelas pessoas que, ao viverem sob um sistema que não se importa como nada e com ninguém, passam a refletir isso, e se tornam semelhantes ao sistema, que comumente é repugnante e desumano.

PERSONAGENS VS. DISTOPIA: OS JURADOS DO HOT SHOW

Há também, nesse leque de personagens sobrecarregadas de significados, os três jurados do *Hot Show*, Hope, Charity e Wraith. O primeiro a ser considerado é o jurado Hope. Quando Bing oferece à Abi os méritos para participar do show, um de seus medos é ter de enfrentar o referido homem. E durante sua apresentação é possível entender o

porquê. Ele é uma pessoa que usa de sua autoridade/papel para desrespeitar e humilhar as pessoas. Hope fala com Abi de uma maneira muito ríspida, grosseira, faz isso pois sabe que ela nada pode fazer como revanche.

Hope, dentro de um universo distópico, redigido por poderes totalitários, faz alusão àqueles que, ao se verem numa posição de poder, agem com maldade e violência. Isso possibilita lembrar o que diz o personagem Galvez, de Márcio Souza (1976, p. 139): “Pensei numa ditadura porque todo homem sonha em realizar essa inclinação infantil de mandar sem limites.” E Hope usa de maneira exacerbada sua autoridade, com objetivo de ferir às pessoas que a ele são subjugadas.

Diante de suas características cruéis, é até irônico ele se chamar Hope (traduzido para o português, “esperança”), pois, na verdade, é por causa dele e de seu posicionamento, que os sonhos de Abi são destruídos. Ele permanece naquele patamar, como uma esperança de melhora para a vida dos candidatos (tanto que quando ele fala que Abi seria uma boa atriz pornô, ele deixa claro que aquela era a única esperança que ela tinha de ascender socialmente), mas por outro lado, é um homem hostil que não se importa realmente com as pessoas ao seu redor. E usa de seu poder não para ser alguém que traz esperança para os outros, como seu nome sugere, e sim, para realizar seus próprios desejos egoístas.

Charity é a única mulher na banca de jurados. Tal como o seu nome sugere, “caridade”, ela tenta ser gentil com Abi e com os outros participantes, aparentemente também se incomoda com o assédio que as participantes mulheres sofrem, mas mesmo assim, não faz absolutamente nada para que isso mude. Na realidade, quando os jurados homens oferecem a Abi o emprego no ramo pornográfico, ela concorda afirmando que o trabalho seria o melhor para a menina, assim como um ato de “caridade”, que muitas vezes diz que aquela esmola que alguém está recebendo de outra, é muito melhor do que não possuir nada.

Por ser a única mulher do grupo, e como o sexo feminino acaba por representar qualidades como bondade, compaixão e gentileza, pode ser que o espectador, ao conhecer a personagem, espere que ela tenha uma atitude diferente às de seus colegas. Mas ela acaba sendo igual aos mesmos. Apesar de Charity se mostrar incomodada com a forma que as mulheres são tratadas no programa, ela nada faz. Permanece “neutra”.

Neutralidade, em um contexto distópico ou autoritário, faz com que a pessoa que mantém essa atitude seja tão culpada quanto aqueles que oprimem.

Charity, por ser jurada e aparentemente ser uma representação de maior autoridade naquele mundo, poderia fazer alguma coisa para proteger aqueles participantes, mas a personagem escolhe agir da mesma maneira que seus ríspidos companheiros; mesmo que em várias ocasiões ela seja a única que trate os participantes do show com respeito e bondade, no final, ela é tão dura e egoísta quanto os outros jurados. E é por isso que essa personagem acaba por ser a mais violenta.

Hipoteticamente, em um regime ditatorial, sempre existem aqueles que não concordam com todas as atitudes de um governo desse tipo, mas se essas pessoas nada fazem, elas são piores do que os que maltratam, pois, como esse indivíduo tem consciência de que o que está acontecendo é errado, se ele não reage, conseqüentemente, ele torna-se cúmplice de toda a situação perversa, inaceitável. E Charity/Caridade é, afinal de contas, além de uma cúmplice de seus colegas de trabalho, uma falsa representação de bondade daquele sistema.

E interessante lembrar, também, que muitos trabalhos de caridade são feitos somente para mostrar-se, ou para fingir uma bondade que na realidade não existe. Todos os anos, muitas pessoas vão até os países pobres da África, presenteiam crianças desnutridas com barras de chocolate, tiram uma foto com ela e postam no *Instagram*, querendo mostrar ao mundo como são pessoas boas e gentis, mas ao voltarem para suas casas, não se interessam pelos miseráveis do seu país, estado, cidade e muito menos fazem algo para melhorar a vida daquelas pessoas em uma situação de desgraça, que foram o destaque de suas fotografias postadas, que deram a esses indivíduos de “almas caridosas” ainda mais fama.

Charity não representa somente àqueles corruptos que distribuem esmolas a seu povo, representa, também, todas as pessoas hipócritas que usam do dom da caridade para enaltecer-se. Portanto, essa jurada, que carrega um nome tão singular, é somente mais uma participante desse grande espetáculo, que apenas finge se importar com outras pessoas.

E por último, a banca de jurados do *Hot Show* conta a presença de Wraith, ou seja, “Aparição”. Sinônimos para a palavra traduzida, “wraith” são “fantasma” ou

“assombração”, e realmente, o Wraith, tal como um fantasma, está ali na banca de jurados somente por um período curto de tempo, com o objetivo de assombrar as pessoas.

O jurado é o dono de uma plataforma de programas televisivos que produz filmes pornográficos. Ele foi convidado para a banca de júri do *Hot Show*, para ver as meninas que participam e por fim, enquadrá-las no serviço de atrizes pornô. Desde suas primeiras falas é possível notar como ele é uma pessoa baixa e mesquinha. É ele que de maneira rude e machista, pede que Abi levante a blusa e mostre os seios para todos. É ele que diz para outra participante que “não foderia sua vagina nem se ela estivesse banhada em mel” e é dessa forma, com palavras de baixo calão, que ele trata todas as pessoas, especialmente as mulheres.

Wraith faz com que as pessoas, especialmente as mulheres, fiquem assustadas e incomodadas em sua presença. Relembrando o *Auto da Barca do Inferno*, de Gil Vicente, Wraith é como o personagem Diabo que leva em sua barca todos aqueles, que ele considerou que não foram bons suficientes, para o seu inferno.

Quando uma pessoa, em destaque as mulheres, mostram seus dons artísticos, mas infelizmente não são consideradas boas o suficiente, ele oferece a essas pessoas a oportunidade de ingressar no ramo pornográfico. É certo que a vida de quem aceitar a proposta de Wraith, necessariamente não será somente por uma ansiada sobrevivência, uma tão sonhada independência econômica, ou até mesmo, possíveis prazeres, mas, também, repletas de situações vergonhosas, humilhantes e violentas.

Portanto, este jurado, tal como significa seu nome, veio para assombrar a vida de muitas pessoas que, por não serem consideradas talentosas, têm para si como única saída, um modo de vida inteiramente grotesco e cruel. Se aceitarem sua proposta, serão eternamente atormentados como as que foram para o inferno de Gil Vicente.

CONCLUSÃO

Black Mirror é uma série televisiva que, devido toda a sua riqueza cinematográfica, como temas, construção de personagens, espaço, cor, música e muito mais, é capaz causar em seu espectador um certo incômodo e diversas reflexões. Com o episódio *15 Milhões de Méritos* não é diferente.

Mesmo sendo ambientado em um futuro distópico, o referido episódio trata de questões muito reais: como a relação entre o opressor e o oprimido, a invisível escravização de trabalhadores e o falso pagamento por seus serviços, o forte machismo em uma sociedade patriarcal, além dos preconceitos presentes e tantas outras questões.

Os que trabalham pedalando em *15 Milhões de Méritos* recebem muito pouco. Eles têm que economizar em praticamente tudo o que compram, cada ação deles é cobrada. Nada é de graça no universo retratado. Tal como acontece nesse episódio, no sistema capitalista tudo é cobrado, comprado e vendido, e quem sempre paga o preço maior de todas as coisas, são os trabalhadores que realizam os trabalhos mais simples. São eles que trabalham que exercem a mesma carga horária de serviço que qualquer outro que possua um trabalho mais bem valorizado, e recebem o mínimo, não menos que isso, é do proletariado que, em tempos de crise, são retirados os direitos.

As tecnologias e mídias sociais dentro do episódio são utilizadas para distrair os trabalhadores, semelhantemente, em dias atuais, grandes empresas jornalísticas não têm mais o objetivo de propagar notícias, e sim, moldar o pensamento popular para o pensamento do estado, fazendo com que a sociedade tenha a mentalidade que os sistemas governamentais quer que as pessoas tenham.

O machismo também está muito presente nessa criação de Brooker. As mulheres são subjugadas e desrespeitadas o tempo todo no decorrer do episódio. Todos os programas e comerciais pornográficos, são femininos. Elas são claramente utilizadas como objeto. E não muito distante, na realidade, são as mulheres que, apesar de muitos avanços, ainda persistem em serem desvalorizadas nessa sociedade patriarcal.

Portanto, mesmo que o episódio *15 Milhões de Méritos* aconteça dentro de um futuro distópico, os seus temas e questões são muito reais. É como se anunciasse que se a humanidade não procurar resolver suas tensões, a realidade futura também será muito catastrófica como naquela distopia.

Em tempos de crises financeiras, os direitos a serem questionados são os daqueles que quase não os têm. O salário mínimo dos trabalhadores diminui, os impostos aumentam... E nestes mesmos tempos de crises financeiras e especialmente ideológicas, é extremamente importante que as pessoas tenham acesso ao conhecimento, a uma visão crítica da sua condição humana e da sociedade.

O cinema tem se mostrado ao longo dos anos muito efetivo no objetivo de possibilitar conhecimentos, de educar, mesmo que aparentemente o filme não se baseie na realidade, mas inevitavelmente tenha ela como referência, ele será sempre uma fonte criadora de saberes e de pensares. Tanto a série *Black Mirror*, como o trabalho episódio *15 Milhões de Méritos*, possuem temas importantes que podem e devem ser trabalhos em sala de aula: como política, machismo e mídias sociais como poder manipulador. Temas que visam a importância de não formar somente profissionais, mas, também, e principalmente seres humanos.

REFERÊNCIAS

- BAUDRILLARD, J. A sociedade de consumo. 3. ed. São Paulo: Edições 70, 2014.
- BAUMAN, Z. O mal-estar da pós-modernidade. Cambridge: Editora Polity Press, 1997.
- CARRIÈRE, J. C. *A linguagem secreta do cinema*. São Paulo: Nova Fronteira, 1994.
- CLIVE, L. *As Crônicas de Nárnia*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes Ltda, 2009.
- DEBORD, G. *A Sociedade do Espetáculo*. Paris: Editorial Buhet, 1967.
- FIFTEEN MILLION MERITS. BROOKER, C. LYN, E. Channel 4. 11 de dez de 2011. In: BROOKER, C. *Black Mirror: 1 temp. 2 ep. 62 min. NETFLIX*. Disponível em: <<https://www.netflix.com/watch/70264858?trackId=13752289&text=0%2C1%2C5c714c90-f8fa-484d-86e1-2aa2a7aef65e-33735720%2C%2C>>
- INÁCIO, V. *Cor e Emoção*. 2010. 123f. Dissertação (Mestrado)- Universidade da Beira Interior, Covilhã, 2010. Disponível em: <<https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/>>.
- ORWELL, G. 1984. 29 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2007.
- PLATÃO. *A República*. 3 ed. São Paulo: Editora Martin Claret Ltda, 2017.
- SOUZA, M. *Galvez Imperador do Acre*. Amazonas: Fundação Cultural do Estado do Amazonas, 1976.
- MARX, K. *O Capital*. 2 ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011.

O USO DO TEXTO NA SALA DE AULA: UM ESTUDO SOBRE A ABORDAGEM DOS GÊNEROS TEXTUAIS EM CODÓ-MA

Deusilene Costa Teixeira²¹

RESUMO

O ensino da Língua Portuguesa vem passando por mudanças significativas, mas apesar dessas transformações, ainda é comum encontrar escolas orientadas pelos métodos tradicionais de ensino, com aulas expositiva e pouca interação entre os sujeitos. Nesse sentido, este estudo tem como objetivo promover reflexões acerca de como a escola vem trabalhando com as variedades de textos no ensino da Língua Portuguesa. Para tanto, fez-se necessário uma pesquisa qualitativa, com uso de questionário aplicado aos professores do 6º ao 9º ano da Escola Municipal João Ribeiro da cidade de Codó-MA. Trata-se também de uma pesquisa bibliográfica, buscando fundamentação e o entendimento das questões levantadas, tendo como principais referenciais teóricos os Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa PCN's, (1998) e Antunes (2003). Mediante os dados da pesquisa foi constatado que os professores reconhecem a necessidade de contemplar os diferentes gêneros textuais, porém, existem alguns fatores que dificultam a propagação dessa prática. Como principais entraves para a abordagem dos gêneros textuais foram citados, ausência de recursos e o pouco incentivo às práticas leitoras. Para sanar essas deficiências, é necessário mais políticas voltadas para a prática da leitura e escrita no ambiente escolar, fazendo com que esse aluno perceba os variados gêneros textuais que existem.

Palavras-chave: Escola. Ensino. Gêneros Textuais. Língua Portuguesa.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Com advento da globalização, que é um fator responsável pelas transformações, bem como, o movimento da escola nova que objetiva para o sistema educacional no Brasil propostas inovadoras de ensino percebemos a importância de abordar em sala de aula, conteúdos de maneira tentar acompanhar essas mudanças, já que a escola tem como excelência, o papel de mediar ao aluno acontecimentos existentes, com isso fazendo com que ele venha ter conhecimento do mundo em que vive, para tal é necessário que haja interação para que esse aluno possa ter compreensão da realidade

²¹ Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal - UFMA, deusilene.costa@hotmail.com. Maria Evelta Santos de Oliveira: Professor Orientador: Mestre em Letras- UENP, evalimasousa@hotmail.com.

uma vez que ele faz parte desse sistema, assim podendo perceber que pode ser sujeito ativo na sociedade. Os Parâmetros Curriculares da Língua Portuguesa PCN's (1998) em sua abordagem ressalta que: “ a língua é um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade”. Desse modo, podemos dizer que na medida em que nos comunicamos estamos promovendo interações e de certo modo produzindo textos.

A necessidade de fazer esse estudo, parte por meio de observações obtidas no estágio, desenvolvido na turma do 3º ano do ensino fundamental, onde nas aulas de português não era comum trabalhar com textos, tanto escrito como oral, o que predominava essas aulas eram apenas os conteúdos gramaticais tais como: verbos, substantivos, sinais de pontuação entres outros, com isso ficou a curiosidade em saber o porquê que em seu processo de ensino a professora predominava esses conteúdos deixando de lado, as produções textuais?

Nessa perspectiva, o ensino da Língua Portuguesa é de grande relevância nesse processo, quando trabalhado de maneira interacionista promove ao aluno um despertar para as práticas em sociedade. Porém é bastante evidente que o atual cenário escolar, como um todo se encontra carente de métodos que priorizem a participação ativa do aluno, e quando levamos essas questões para a parte que tange o ensino de Português, não é diferente. De acordo com Antunes (2003 p. 34): “O fato de assumir a discussão de como aproximar o estudo da língua desse ideal de competência e de “cidadania”, ou melhor dizendo, de competências para “cidadania”, já representa um passo imensamente significativo – já é o começo da mudança[...]”.

Por essa razão, é preciso que se mude esses métodos de ensino, trazendo aos currículos e sobretudo para as salas de aula novas propostas para o ensino da língua materna e que sobretudo haja políticas voltadas para a promoção de formação continuada para os professores e que como consequência essa disciplina seja ministrada de maneira que promova mais uma aproximação dos atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, este estudo trata de análise e reflexões sobre a forma como a escola vem trabalhando o texto no ensino da Língua Portuguesa no ensino fundamental nos anos finais. Partindo dessa premissa, fez-se necessário a realização de uma pesquisa

qualitativa, com uso de um questionário aplicados aos professores do 6º ao 9º ano da Escola Municipal João Ribeiro da cidade de Codó-MA, bem como uma revisão bibliográfica com base nas questões apresentadas. Nesse contexto, o trabalho encontra-se dividido em duas partes, a primeira investiga se no ensino de português, os gêneros textuais estão sendo abordados no caso de afirmativa, de que modo? E a segunda se os professores em sua prática pedagógica dão significância aos textos, no que tange as produções e a leitura.

Desse modo, surge assim uma problematização em relação ao papel que o texto exerce no processo de ensino e aprendizagem, buscando analisar se essa disciplina era ou continua sendo trabalhada apenas com a transposição didática, do mesmo modo busca respostas a alguns questionamentos, tais como: Para que ensinar a língua materna? Qual a contribuição que os gêneros textuais têm para o desenvolvimento do aluno? E porque esse modelo de ensino influencia na formação cidadã? Com isso, esse estudo tem o intuito de despertar a atenção aos graduandos de licenciatura em letras e áreas afins, e sobretudo professores que se encontram em pleno exercício para que assim possam compreender essa nova proposta de ensino englobando a sua finalidade.

Os gêneros textuais como ferramenta para o exercício das práticas sociais

Quando nos referimos a disciplina de Língua Portuguesa voltada as práticas inovadoras, que dispõe em trabalhar a produção textual, onde o professor em seu exercício seja capaz de apresentar a esse aluno a variedade de gêneros textuais que existem, e que acima de tudo oportunizar a esse educando possibilidade de produzir textos que fazem parte do seu cotidiano. Assim, estará dando enfoque a uma ferramenta emancipatória, capaz de transformação e como resultado, esse professor possa abandonar métodos sistematizados, com conteúdo reducionistas, de um modelo de ensino ultrapassado, que se limita apenas a regras gramaticas, com frases e palavras separadas, esquecendo de abordar questões fundamentais para o desenvolvimento integral do aluno, utilizando de metodologias que não concentram-se em ensinar a língua em seu funcionamento, mas apenas explorar o ensino de uma gramática que, segundo Antunes, (2003 p.31) é “uma gramática, fragmentada, de frases inventadas, da

palavra e da frase isoladas, sem sujeitos interlocutores, sem contexto, sem função: frases feitas para servir de lição, para virar exercício.”

Nestas situações Wittke (2011p.112) salienta que:

Compete ao professor de língua criar oportunidades para que o aluno estude os mais diversos gêneros textuais, sua composição, estilo e funcionalidade, para que se tornem capazes não só de reconhecê-los e compreendê-los, mas também de construí-los de modo adequado, em seus usos variados, em diversos eventos sociais.

Para isso, é fundamental a reflexão acerca da função que o ensino da língua portuguesa tem para, formar cidadãos ativos de suas práticas e o que de fato a escola tem que desempenhar para tornar seu aluno crítico e reflexivo? Respondendo a essa indagação, esse trabalho traz alguns pesquisadores que com seus estudos buscam meios de levar ao professor sugestões de práticas renovadas que facilitam, práticas essas que tem o texto como instrumento indispensável para que seu aluno possa além de saber ler e escrever corretamente, ter inclusive o domínio da leitura e da escrita, fazendo uso de habilidades comunicativas em diferentes perspectivas e em diferentes ambientes, ou seja um indivíduo letrado.

Soares (2014, p. 45-46), por sua vez, afirma:

As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competências para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais de escrita: não leem livros, jornais revistas, não sabem redigir um ofício, um requerimento, uma declaração, não sabem preencher um formulário, sentem dificuldades para escrever um simples telegrama, uma carta, não consegue encontrar informações num catálogo telefônico, num contrato de trabalho, numa conta de luz, numa bula de remédio...

Pautado nesses estudos, procuramos sondar essas questões, enquanto que ao mesmo tempo possibilitar alternativas, trazendo a importância de se trabalhar em sala de aula com vários gêneros textuais, pois é preciso que o aluno tenha conhecimento da escrita desses textos uma vez que eles estão presentes em nossas práticas cotidianas e possuem um valor social como afirma os parâmetros curriculares nacionais da língua portuguesa (PCN's) (1998):

Toda educação verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça necessidades pessoais — que podem estar relacionadas às ações efetivas do cotidiano, à transmissão e busca de informação, ao exercício da reflexão. De modo geral, os textos são produzidos, lidos e ouvidos em razão de finalidades desse tipo. Sem negar a importância dos que respondem exigências práticas da vida diária, são os

textos que favorecem a reflexão crítica e imaginativa, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada.

Em vista disso é imprescindível que haja uma transição daquele modelo de ensino clássico, pautado em procedimentos que visa como primordial memorização das regras, da escrita e da fala, como já foi dito um ensino que se prende em trabalhar com palavras isoladas sem nenhuma ligação com a realidade, palavras e frases que são totalmente descontextualizadas que são completamente desconhecida utilizando nomes de objetos ou de frutas que não são do seu convívio, assim, esse método não é suficiente uma vez que a compreensão da realidade fica sem ser abordada.

E como afirma Freire (1982):

A memorização mecânica da descrição do elo não se constitui em conhecimento do objeto. Por isso, é que a leitura de um texto, tomado como pura descrição de um objeto é feita no sentido de memorizá-la, nem é real leitura, nem dela, portanto resulta o conhecimento do objeto de que o texto fala. (Freire P.12, 1982).

Freire em seus estudos defende que no processo educativo seja necessário uma politização desses objetos que se encontram presentes no contexto sociocultural do educando por essa razão é preciso que na sala de aula se tenha como produto principal, o texto com seus variados gêneros, pois cotidianamente se deparamos com variados textos, que acima de tudo o professor traga para esse estudo objetos que são presentes no convívio do aluno, procurando a melhor maneira de abordagem para dispor de uma melhor instrumentalização desses elementos, e como consequência ter um ensino que não se prende somente as regras e sim um ensino reflexivo, que tenha o aluno como indivíduo capaz de agir de maneira atuante.

Visto que esse objeto de estudo irá ajudá-lo a compreender principais mudanças ocorridas na sociedade nas quais, envolve as questões políticas, econômicas e sociais, e como resultado o mesmo pare de acreditar que não sabe português, pensando que as aulas são difíceis, pois ele considera como algo que não tenha relação com sua realidade, pois em suas abordagens de escrita a escola trata a questão da escrita do aluno sendo como algo puramente escolar, uma escrita que de fato é feita num intuito avaliativo, pois quando ele escreve é direcionada unicamente para o professor, ou seja a escola tem que abandonar esse passamento de que seu aluno deve escrever somente em seu âmbito. Só assim a prática da escrita ocorrerá de maneira que leve o aluno a se

tornar uma pessoa informada que sinta preparado para dá sua opinião, um ser proativo com habilidades de comunicação em vários contextos com isso sabendo fazer uso de outras ferramentas no mundo a parte da escola.

Interação na Leitura Escolar

O entendimento de que a leitura é primordial para o desenvolvimento do aluno, na qual contribui para a construção do conhecimento de mundo já é percebido, porém, a escola ainda está carente de práticas que estimule o pensamento crítico, que traga para sala de aula abordagens significativas que fazem de fato o uso da língua em termos globais, pois é no ato da leitura, por meio da mediação do adulto leitor que deve ser discutido questões que o leve a refletir e com isso ele consiga participar durante as aulas e perceber que pode se tornar integrante da sociedade que desempenhe suas práticas .

É, pois, na escola e para a escola, que o aluno, inserido cada vez mais em um mundo informatizado, é encaminhado para ler e escrever. É na instituição escolar e com a presença de um professor que o aluno inicia os seus primeiros passos na sociedade letrada. (SANTOS, 2010, p.260).

Nesse sentido, é entendido o quanto é fundamental que o professor saiba fazer esse tipo de abordagem, e que o mesmo possa deter de conhecimento acerca das práticas de leitura ativa que visa uma relação de interação entre o aluno e o professor, uma vez que, a leitura dada em sala de aula não deve de forma alguma anteceder sobre a leitura de mundo, não havendo assim qualquer, abismo entre a escola e as práticas de mundo, pois sabemos que nem sempre o conhecimento de mundo está atrelado as práticas escolares. No que se refere as atividades de ensino da leitura no âmbito escolar Antunes (2003 p.28), afirma que:

Uma atividade de leitura puramente escolar, sem gosto, sem prazer, convertida em momentos de treino, de avaliação ou em oportunidade para futuras “cobranças”; leitura que é assim, reduzida a momentos de exercícios, sejam aqueles da “leitura em voz alta” realizados, quase sempre, com interesses avaliativos, sejam aqueles que têm de culminar com a elaboração das conhecidas “fichas de leitura”.

Com isso, é extremamente urgente que se pense em eliminar do âmbito escolar esse modelo de ensino da leitura que faz uso dessa abordagem, que se utiliza de um aprendizado isolado, limitado, um estudo voltado apenas para a escola com o único objetivo dar nota, mas sim, podemos enquanto professores pensar em valorizar a leitura, e pensá-la como uma ferramenta emancipatória, e quando se fala em renovação das práticas de leitura falamos sobre levar para dentro da sala de aula, um ensino que visa o letramento desse educando que servirá para além dos muros da escola.

Bortoni- Ricardo ... [et al.] (2012, p.40) afirma que:

A leitura na escola precisa de muita reformulação: é necessário torna-la um objeto, sobretudo, social, um pouco mais livre do tratamento cristalizado, avaliativo e quantitativo dado pela escola. Afinal, não cabe mais a escola, em pleno século XXI, ser um abismo entre as necessidades escolares e as sociais.

Desse modo, é percebido a relevância que leitura tem de transformar a maneira com que esse aluno desempenha seu papel na sociedade, sendo ela uma peça essencial para sua formação enquanto indivíduo participativo, mas para que esses objetivos venha se concretizar, percebemos a importância do próprio professor ser um leitor, pois a leitura deve se tornar o núcleo da sua identidade, uma vez que, na sala de aula é o mediador do conhecimento, e com interação verbal da turma consegue fazer por excelência uma aula proveitosa, para tal, o professor precisará estar frequentemente no mundo literário e sobretudo repassar esse gosto pela leitura ao seu aluno. Sobre isso, Rodrigues (2007, P. 02) afirma que: “ verificando-se a íntima relação existente entre interação e linguagem, poder-se-ia afirmar que a sala de aula seria o ambiente ideal para que se estabelecessem as mais diferentes formas de interação [...]”.

METODOLOGIA

Para a realização da pesquisa, foi necessário em primeiro momento fazer um levantamento bibliográfico, para uma melhor fundamentação acerca da temática, posteriormente foi elaborado um questionário que possui seis perguntas, trazendo três perguntas abertas e três perguntas fechadas, sendo as fechadas contendo como possibilidade de resposta cinco alternativas: Concordo Fortemente, Concordo, Indeciso,

Discordo e Discordo Fortemente. Esse questionário foi de fundamental importância para este trabalho já que, nos possibilitou colher algumas informações necessárias para o desenvolvimento desta pesquisa.-

O questionário foi aplicado no dia 19 de julho deste ano de 2019, na escola pesquisada tanto no turno matutino como no vespertino. Nesse sentido, este estudo trata-se de uma pesquisa de campo de caráter qualitativa o questionário foi direcionado a alguns professores atuantes na escola João Ribeiro situada na rua João Ribeiro s/n bairro São Sebastião na cidade de Codó Maranhão, houve uma pequena dificuldade para aplicação do questionário, já que no município estava entrando em período de férias e os professores estavam muito ocupados com as atividades finais do 1º semestre, no entanto, a escola não demonstrou nenhuma resistência em nos receber. Esses professores possuem formação de graduação em Letras, onde os mesmos ministram suas respectivas aulas nas turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental nos turnos matutino e vespertino.

Vale lembrar que utilizamos as mesmas perguntas para os três professores. Conforme já explicitado, o estudo trata-se também de uma pesquisa de natureza bibliográfica, na qual se encontra fundamentada em alguns teóricos, para uma melhor reflexão a respeito das fundamentações dessa abordagem.

Nesse esforço de descobrir o que já foi produzido cientificamente em uma determinada área do conhecimento, é que a pesquisa bibliográfica assume importância fundamental, impulsionando o aprendizado, o amadurecimento, os avanços e as novas descobertas nas diferentes áreas do conhecimento. (PIZZANI et al, 2012.)

Desse modo, a pesquisa bibliográfica torna-se de grande relevância, uma vez que, é o primeiro passo de qualquer investigação, pois esse método fornece toda uma base para reformulação das hipóteses, já que é fundamental que se tenha um embasamento teórico da problemática estudada, facilitando a compreensão da proposta abordada no estudo.

RESULTADOS E DISCURSÕES

No quadro a seguir, encontram-se as perguntas que foram utilizadas no questionário aplicado aos professores da escola João Ribeiro da cidade de Codó- MA.

Em seguida foi construída análises acerca das respostas de cada professor. Por motivo de preservar suas identidades, identificaremos aqui os professores, pelas letras A B e C.

Quadro1.

Perguntas	Professor A	Professor B	Professor C
1. O ensino de Língua Portuguesa atualmente vem passando por mudanças. Para você que é professor (a) da Língua portuguesa, qual a importância dessa disciplina para a formação do aluno?	Formar bons leitores para que possuam a capacidade de interpretar textos e ler corretamente e adequar a sua escrita as normas ortográficas.	Sim, a língua portuguesa é a base fundamental para o processo ensino e aprendizagem.	É de extrema importância, pois os mesmos são auxiliados na intercomunicação no meio social, ajudando na compreensão e interpretação dos textos vivenciados.
2. Com base na sua experiência de sala de aula, você acredita que trabalhar com vários gêneros textuais favorece o desenvolvimento do aluno? Concordo fortemente Concordo Indeciso Discordo Discordo fortemente	Concordo fortemente	Concordo fortemente	Concordo fortemente
3. Durante as aulas a turma costuma produzir textos? Quais?	Crônicas, textos narrativos, contos, artigos de opinião.	Crônicas, pesquisa de jornais, artigos de opiniões.	Tema livre, utilizando histórias e quadrinhos, diários, crônicas entre outros.
4. Você acredita que a interação no momento da leitura é fundamental para o desenvolvimento do senso crítico do aluno? Concordo fortemente Concordo Indeciso Discordo Discordo fortemente	Concordo fortemente	Concordo fortemente	Concordo fortemente

5. Quais recursos costuma utilizar para desempenhar suas atividades de leitura e escrita com a turma?	Xerox, Data show, vídeos, livros didáticos	Procuro promover e a interação da leitura e escrita através do diálogo e participação ativa dos alunos	Álbum seriado, filmes, bula de remédio, livro didático e, tirinhas
6. Percebe-se que o planejamento escolar tem grande relevância para a escola, nesse sentido, considera necessário fazer um levantamento prévio dos textos ou de outros recursos a serem utilizados na sala de aula. Concordo fortemente Concordo Indeciso Discordo Discordo fortemente	Concordo fortemente	Concordo fortemente	Concordo fortemente

Fonte. Produção das pesquisadoras.

Conforme demonstrado no quadro apresentado, começamos o questionamento acerca da importância do ensino de Língua Portuguesa para a formação do aluno, como respostas os professores A B e C afirmaram que sim, o componente curricular se torna de extrema importância para o educando, pois são auxiliados na intercomunicação no meio social, ajudando na compreensão e interpretação dos textos vivenciados, formando bons leitores para além da sala de aula. Já na seguinte pergunta foi questionado a respeito de suas experiências em sala de aula, e que quando trabalhando com os gêneros textuais variados auxilia no desenvolvimento do aluno, os três concordaram fortemente que sim, que contribuem devido ao convívio em sala de aula.

Da mesma forma, foi questionado acerca das produções de textos, se em suas aulas, os alunos costumam a produzir textos, em caso afirmativo, quais seriam os gêneros textuais. Diante, das respostas dos professores, dispomos respectivamente os seguintes gêneros: “ *Crônicas, textos narrativos, contos, artigos de opinião. Crônicas, pesquisa de jornais, artigos de opiniões. Tema livre, utilizando histórias em quadrinhos, diários, crônicas entre outros*”.

Quando questionado, se acreditam que a interação no momento da leitura é importante para o desenvolvimento do senso crítico do aluno. Conforme suas respectivas respostas os três concordaram fortemente que sim. Sobre os recursos que utilizam para promover as atividades de leitura e escrita com a turma, os seguintes recursos foram utilizados respectivamente nas respostas dos três professores, “ *Xerox, Data show, vídeos, livros didáticos. Promove a interação da leitura e escrita através do diálogo e participação ativa dos alunos. Álbum seriado, filmes, bula de remédio, livro didático e, tirinhas*”. No momento em que foram questionados sobre a relevância que o planejamento escolar tem para a sistematização do que será ensinado. Com isso, se costumam fazer um levantamento prévio dos textos ou de outros recursos que serão utilizados em sala de aula, todos afirmaram que fazem.

Mediante os dados expostos, podemos perceber que os professores possuem o conhecimento de que o ensino de Língua Portuguesa voltado para os gêneros textuais é importante para a formação do aluno, porém, o que impossibilita de haver um aprofundamento desta é a falta de recursos e incentivo. Os professores afirmam que procuram trazer para a sala de aula alguns recursos que os auxiliam, mas, ficou nítida durante a aplicação do questionário a ausência de outros agentes que fazem parte desse processo como um todo, restando ao professor ter que se empenhar em procurar outras ferramentas para não ficar apenas no predomínio do livro didático. Eles asseguram que fazem o que está ao seu alcance, para tornar suas aulas mais dinâmicas ocasionando assim momentos mais interacionista e participativa por parte dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em razão das informações expostas neste trabalho, não devemos considerar a Língua Portuguesa como uma simples disciplina que faz parte na grade curricular, onde se encontra definida apenas em abordagens mecanicistas, com métodos de repetição e conseqüentemente a memorização, mas sim, ela deve ser considerada um dispositivo para que o professor faça uso, utilizando de metodologias que visam uma perspectiva mais interacionista que tenha como finalidade levar o aluno, a ter um papel mais

participativo no processo educacional, tal como ativo na sociedade como um indivíduo que faz uso geral da linguagem em suas práticas sociais.

Collelo (2007, p86) defende que “a escola tem a função de promover ao seu aluno por meio da escrita uma competência para as regras básicas das habilidades aplicadas em todos os contextos, se adaptando a vários gêneros da comunicação”. Assim sendo, a utilização dos gêneros textuais nas aulas de português tem por excelência auxiliar no desenvolvimento do aluno já que o texto deve estar ligado ao seu senso crítico o tornando um indivíduo independente com a capacidade de resolver situações corriqueiras, isso se torna possível por meio da mediação tanto nas produções como na leitura, então é necessário que haja uma relação entre professor/aluno, e que no processo ensino e aprendizagem o professor der voz ao aluno, oportunizando o posicionamento por meio da fala, do que ele acredita sobre determinado assunto.

Com as observações das respostas dos professores sobre o questionário foi percebido que eles tem o conhecimento da importância do ensino de português para o desenvolvimento integral do aluno e que o trabalhado com diferentes gêneros textuais auxilia na formação de futuros leitores para além da escola, porém o que foi percebido é que esses professores recebem pouco apoio por parte de outros responsáveis, não havendo assim incentivos para práticas inovadoras que possam desempenhar na sala de aula atividades relacionadas com as práticas sociais.

Portanto, para mudar esse cenário é necessário que se tenha mais políticas voltadas, com objetivos de trabalhar com a comunidade escolar por meio de projetos, apresentando a escrita e a leitura como sendo fundamentais para habilidades sociais de todos. Do mesmo modo, é essencial que o poder público venha fornecer bons recursos no intuito de sanar essas deficiências, acerca da prática da leitura e da escrita no ambiente escolar. Um fator também muito importante é que se pense em uma formação continuada para esses professores para assim, eliminar todos esses entraves, para que de fato possa existir um apoio às propostas inovadoras de ensino. Com a efetivação dessas propostas inovadoras o ensino da língua portuguesa tornará uma peça fundamental para a formação do aluno, para isso, a escola possa reformular a maneira de abordar os textos, tanto escrito como oral eliminando com as metodologias que apenas trabalha as três tipologias textuais clássicas que se prende em ensinar que são elas: narrativa,

descritiva e argumentativa, só assim irá fazer com que esse aluno perceba os variados gêneros textuais que existem e que são fundamentais para seu desenvolvimento.

REFERENCIAS

- ANTUNES, Irande. **Aula de português – encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- BRASIL (1998) Parâmetros **Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília/DF: MEC/SEF.
- BORTONI- RICARDO, Estela. M. [et al.]. **Leitura e Mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012.
- COLELLO, S. M. G. **a Escola Que (Não) Ensina a Escrever**. São Paulo Paz e Terra, 2007. P. 86.
- FREIRE, Paulo. **A Importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1982- Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; V.4.
- PIZZANI, Luciana, SILVA; Rosemary Cristina da; BELLO, Suzelei Faria; et al. **A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento**. **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**. Campinas, v.10, n.1, p.53-66, jul. Dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/search/search>. Acesso em: 30 jul. 2019.
- RODRIGUES, Paulo. C. **Uma reflexão sobre a escrita de textos à luz da Concepção interacionista de ensino**. **Revista Eletrônica F@pciência, Apucarana-PR**, Maringá: 2005. Disponível em: <<http://www.cesuap.edu.br/>>. Acesso em: 01 de julho 2019.
- SANTOS, Maria. F.S. **Práticas de leitura na escola: concepções e abordagens**. Londrina, 2010, n. 13/1, p. 160.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema entre três gêneros**. Belo Horizonte: autentica editora, 2014, 3 ed, p.45-46.
- WITTKE, C. I. **O papel do texto na aula de língua sob uma perspectiva interacionista** **Revista Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa**, Brasil, São Paulo, volume 1, nº. 11, pp. 103 – 126, set. 2011. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/reaa>>. Acesso em 05 agosto 2019.

INCESTO E SEXUALIDADE EM HENRIQUE: UM HOMEM QUE JÁ MORREU, MAS QUE AINDA VAI NASCER

Fábio Souza Santos²²

RESUMO:

O presente trabalho intitulado **“Incesto e Sexualidade em Henrique: um homem que já morreu, mas que ainda vai nascer”**, visa refletir sobre a diversidade sexual e a respeito do incesto na obra *Henrique* (2001), escrito pela baiana Álex Leilla. Na ficção contemporânea, encontramos escritores que, através de sua escrita, rompem com as marcas centralizadoras e hegemônicas do cânone, convocando-nos a fazer reflexões sobre a diversidade sexual no âmbito do texto literário, em se tratando de ficção baiana, destaca-se a escritora Álex Leilla, que traz em suas obras, como no romance em epígrafe, personagens que desconsideram o olhar do outro sobre si e se permitem ter relações com outros sujeitos do meio social, mesmo que esse outro seja o irmão ou até mesmo o próprio pai. Pretendendo compreender como esses personagens, muitas vezes colocados à margem, vivem sua sexualidade, fragmentamos este trabalho e em duas seções: na primeira, discute-se o interdito sobre a sexualidade do protagonista que dá título à obra, na segunda seção, ao abordar a acerca do incesto, onde se faz uma breve reflexão a respeito do conceito de incesto, traz-se a contribuição da psicanálise, com base nos estudos de Freud e de Levi-Strauss, no campo da antropologia, apreendendo, que a literatura sempre transgrediu as regras, os tabus, rompendo o silêncio, referindo-se ao incesto em algumas de suas obras, como no romance citado, no qual os personagens deixam a tara, o desejo falar mais alto que os valores e as regras da cultura que os condenam. Posto isto, averigua-se que a obra não é uma apologia ao sexo entre irmãos, pai e filho, mas nos intente tecer uma crítica à cultura heteronormativa, abordando temas como, homossexualidade, incesto e gênero, através de personagens que desafiam as estruturas patriarcais e sexistas ao revelar sua sexualidade e sair da condição de subalternidade.

PALAVRAS-CHAVES: Ficção Baiana. Incesto. Interdito. Henrique. Sexualidade.

1. INTRODUÇÃO

Durante séculos, a expressão “literatura” estava relacionada à competência de ler e escrever. Apenas a partir do século XIX, passa-se a entender a literatura como arte por meio da língua, e como toda arte, uma imitação da vida, uma representação da

²² Graduando em Letras Língua Portuguesa e Literaturas, pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), DCH-Campus V/ Santo Antonio de Jesus-Ba. Email: fabiosantosuneb@gmail.com. Orientadora: Prof^ª. Dr^ª Carla de Quadros – Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia. Doutora em Letras, Linguística e Literatura pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2010). Email: quadros.carla@yahoo.com.br.

sociedade. A literatura é instrumento de manifestação artística que tem como objetivo reelaborar o real a partir do ponto de vista de determinado escritor, com fundamento em seus sentimentos, sua ideologia. Sendo a literatura uma expressão artística imprescindível para propagação da cultura, pode-se afirmar que esta tem um papel social e que o escritor é um ser social e, incluído em uma determinada sociedade, assimila e recria a realidade.

No que diz respeito a importância da literatura na sociedade, esta tem sido um elemento fundamental para a formação identitária, define comportamentos, transmite ideias e valores, indicando arquétipos de heróis, definindo vilões, exaltando elementos da terra, desvalorizando os grupos, colocando-os a margem da sociedade. No entanto, a literatura também é um meio de problematizar diversos temas, questionar a realidade, discutir sobre as relações interpessoais, nos apresentando personagens que simbolizam os diversos indivíduos da nossa sociedade, com seus afetos e desafetos, amores, desamores, suas dores, medos e crises existenciais.

Em uma sociedade onde os preconceitos ainda acompanham de perto as identidades sexuais, a sexualidade é um dos temas que tem ganhado espaço nas produções literárias em que alguns escritores buscam discutir/(des)construir a noção de gênero: heterossexual/homossexual. Na ficção contemporânea, encontram-se escritores, que através de sua escrita rompem com as marcas centralizadoras e hegemônicas do cânone, convocando-nos para fazer uma reflexão sobre a diversidade sexual no âmbito do texto literário. Entre os escritores brasileiros, destacam-se Clarice Lispector, João Gilberto Noll, Hilda Hest, Caio Fernando Abreu, João Silverio Trevisan. Em se tratando de ficção baiana, destaca-se a escritora Álex Leilla, que traz, em suas obras, personagens que vivenciam suas experiências afetivas e sexuais, não se submetendo aos moldes pré-concebidos de gênero e sexualidade que lhe foram historicamente demarcados. Nascida em 21 de novembro de 1971, na cidade de Bom Jesus da Lapa-Ba, é doutora em Literatura Comparada pela UFMG e professora na UEFS, é autora de obras como *Urbanos* (1997), *Obscuros* (1999), *O sol que a chuva apagou* (2009), *Primavera nos ossos* (2010) e *Henrique* (2001), esta última que será objeto de investigação de nossa pesquisa.

Sob influência de escritores como Caio Fernando Abreu (cujo nome é várias vezes citado na obra), André Gide, Júlio Cortázar, Virginia Woolf e Hilda Hist, Leilla utiliza de um discurso que vislumbra conferir visibilidade, dá voz ao subalterno. Segundo Garcia (2012), a linguagem literária da autora apresenta um efeito estético, entrecruzada por falas que estão presentes em outras autorias, sejam brasileiras ou estrangeiras. Nas obras produzidas por esta, através da representação da homossexualidade, a autora dá voz a sujeitos que se encontram a margem, que desejam sentir o amor entre os iguais; os personagens deixam fluir o desejo, permitindo-se viver relações que transgredem as normas heterocentradas, como o amor erotizado entre irmãos, entre pai e filho e entre adolescentes.

Reconhecendo que por intermédio da literatura, podem-se absorver particularidades de uma sociedade, isto é, valores, ideologias, relações de poder, categorias identitárias, que as identidades de gênero são também representações muito forte que implicam comportamentos, sentimentos, interdições e que ajudam a pré-moldar as vidas de homens e mulheres, e que com a disseminação de identidades sexuais em textos da literatura, a crítica para a cultura de gênero e sexualidade tem cada vez mais ratificado leituras destinadas a romper com modelos padronizados.

A questão que o título deste trabalho nos convida a refletir é sobre o interdito a respeito da sexualidade e do incesto na obra *Henrique (2001)*, desta forma, o presente artigo está dividido em duas seções: a primeira intitulada “Henrique e sua sexualidade”, onde discutir-se o interdito sobre a sexualidade do personagem principal. Na segunda seção cujo título é “Relações Incestuosas em Henrique”, trata-se sobre a questão do incesto, nela faz-se uma breve reflexão a respeito do conceito de incesto, onde se traz a contribuição da psicanálise com base nos estudos de Freud e de Levi-Strauss no campo da antropologia.

2. HENRIQUE E SUA SEXUALIDADE

No romance *Henrique (2001)*, Leila nos convida a acompanhar, em algumas micro-histórias, os conflitos vivenciados pelo protagonista, que dá título a obra. E que narra suas aflições sobre sua sexualidade, suas relações interpessoais com o pai, com a mãe e com seu melhor amigo, Victor. Henrique sofre um acidente de carro e em sua experiência de quase morte narra sua história de vida, logo nas primeiras páginas, ele

nos conta sobre o amor que sente por Victor, seu melhor amigo desde a infância, “um sentimento amoroso que atravessa a adolescência até a maturidade, mas passado pelos percalços da dúvida, do medo, dos questionamentos a respeito de sua orientação sexual.” (GARCÍA, 2012, p. 5).

Desde a infância Henrique nutre amor por seu grande amigo, no entanto não consegue compreender este sentimento que lhe causa ânsia, medos, mas que, porém, tinha “uma necessidade tão feroz, que apagava todos os aspectos miseráveis da condição humana.” (LEILLA, 2001, p. 63), ainda cheio dúvidas, questiona-se a respeito de sua sexualidade, como podemos observar em uma conversa que este tem com Victor.

– Tudo bem – ergui os olhos à procura dele – Não sou homem mesmo não. Pronto.
– E o que você é afinal, cara? Mulher?
– Não sei – eu disse.
– Ah, sai dessa, Rique! É ruim, hein! Não tem graça nenhuma, você bem sabe que não gosto de mulher...
– Não sei por que não gosta...
– Ora! Pronto! Tô fodido agora...
– Que foi?
– Que foi o caralho! Você parece que é demente...
– Então sou...
– Deixar de ser homem para querer ser mulher...
– Eu não disse que isso, nunca lhe disse que eu era mulher...
(LEILLA, 2001, p. 45).

Nota-se que Henrique não se identifica com o sexo masculino, pois, não sente desejo por mulher, chora, emociona-se, não atende aos “pré-requisitos” necessários para ser homem. No diálogo acima, fica problematizado a questão do que vem ser homem ou mulher, o personagem ainda contesta o fato de não poder escolher a qual gênero pertencer, como fica marcado em sua fala “se houvesse isso de escolher, tinha que ser antes de a gente nascer” (LEILLA, 2001, p.47), a respeito disso, Nolasco (1993, p. 103-140) *apud* Silveira (2016, *online*) atesta que “um homem não escolhe o que ele quer ser, isto já foi feito socialmente, e a ele resta senão conformar-se e endossar, quase sob a forma de uma crença, o que compreende pelo significado de ser um homem.”

Essa insegurança de Henrique quanto a sua sexualidade em certos momentos da narrativa, acaba gerando desentendimentos com Victor, uma vez que ele é mais definido e assume sua sexualidade sem medo de comentários e olhares, como observamos nos trechos a seguir.

- Dizem que você é viado. Viado-macho!- falei rindo.
 - Hum...-ele fez contendo um arrotto- Do que é que você tá rindo?
 - Eu?
 - Você, lógico.
 - De nada. É que você é tão forte...
 - E o que é que tem isso?
 - Luta caratê e tal...
 - E daí?
 - Nada, não tem nada, não...Você já pensou no que dizem por aí da gente? Dessa vez foi ele quem negou com a cabeça.
 - Seus pais, seus irmãos, os colegas de classe, todo mundo olha pra gente atravessado, Victor...
 - Fodam-se. Não vou ficar pensando nisso senão enlouqueço.
- (LEILLA, 2001, p. 48)

[...]Sempre as mesmas notícias de intolerância, de pouco, nenhum respeito. Conhecia poucos homens condenados a ingressar no maravilhoso rol da minoria sexual. E mulheres, nenhumazinha. Em oposição a mim e naturalmente disposto a matar-se-preciso-fosse em nome de sua sexualidade, o Vic se movimentava. Seguro. Pleno. A ele era indiferente o que se teorizava, o que se pensava, o que se falava. Anormalidade, carma, tamanho de cérebro ou genes, pro meu amigo, nada significavam, era coisa de gente sem o que fazer. Caso incomodassem, metia a mão. E pronto. Eu já não tinha tanta segurança assim do que podia provocar com minhas mãos. (LEILLA, 2001, p. 62).

Através do discurso de Henrique, Leilla (2001) acaba expressando o sentimento de medo que cerca muitos sujeitos homossexuais, visto que em pleno século XXI a homossexualidade é vista como anômala. A escritora utiliza o espaço literário para dar voz a esse sujeito que foge as regras impostas, García (2012) chama a atenção para este fato ao afirmar que:

Esclarece-nos Mariconi (2005, p. 101-106): ‘Se a literatura é um discurso artístico verbal que na modernidade romântica e pós-romântica elabora as insatisfações e inadequações do indivíduo dentro da sociedade, obviamente uma das questões mais presentes nesse discurso será os abalos, crises e dúvidas atinentes á definição sexual do indivíduo.’ (MARICONI (2005),p. 101-106 *apud* GARCÍA(2013), p. 82-83)

Enquanto em algumas obras, os personagens homossexuais têm medo de viver sua sexualidade por receio do abandono e rejeição da família, de sofrer algum tipo de violência por parte da sociedade e acabam trancando dentro de um "armário" seus desejos e dores. Nas obras de Leilla, os personagens desconsideram o olhar do outro sobre si e vivenciam suas experiências sexuais e afetivas, como é o caso do protagonista Henrique, que apesar de carregar dentro de si dúvidas/questionamentos a respeito sua sexualidade, sobre ser homem/mulher, este acaba narrando suas experiências e aventuras sexuais, como o habito de colecionar reportagens sobre sexualidade, seus casos amorosos com outros garotos.

Um pequeno detalhe é muito: eu recortava coisas curiosas – reportagens, fotos, entrevistas-, sobre o homossexualismo ou homossexualidade masculina. Meu companheiro desentendia esse meu hábito. Pra que servem, ele me questionava. Nunca soube responder. Recortava, simplesmente. Largava-as dentro do cofre do carro [...] Sublinhava as partes mais engraçadas, revoltantes, bobas, ou apenas curiosas. (LEILLA, 2001, p. 11).

Quando você se ausentou por um longo período de perto de mim, eu tive vários meninos. Entre eles havia um que sabia dançar muito bem. Movia os quadris e o ventre como se fosse uma cobra solta no espaço. Tinha a impressão, quando o via dançar assim, que do seu corpo brotava um campo de luzes extremamente cintilantes, enquanto o rosto suave dele ia se deslocando de um ponto a outro do quarto. (LEILLA, 2001, p. 25).

[...] Nessa época eu namorava um rapaz de Botafogo. Quer dizer, não namorava exatamente, mas nos víamos vez em quando, íamos ao cinema e trepávamos.[...] Vic: “Vic, Vic! Comecei a ter medo de AIDS. Enumerar os rapazes que comi. Sonhei coisas abomináveis com meu amigo Eros, que nem *gay* era”. (LEILLA, 2001, p. 199- 201).

Apesar de se envolver com outros garotos, Henrique nunca deixou de amar aquele que sempre foi seu melhor amigo, com quem tivera sua primeira experiência sexual, aquele pelo qual sente forte desejo, conforme se verifica nos trechos a seguir:

Dou de me lembrar de sua pica, Vic- e isso é puro deleite-, ereta, linda, a mais bela dentre todas as picas que um homem na Terra pode ostentar. Mais bela até que a minha, reconheço. E não é nada fácil, garanto-lhe, reconhecer. Dou de me lembrar de como você a esfregava contra a minha e, suspirando ia subindo ao alcance de minha boca. Mas peço o momento em que você também me abocanhava. Sua cara retendo meu gozo, minhas mãos te apertando os cabelos. (LEILLA, 2001, p.12)

O tempo que foi, está, é. Sempre. Vou dizer, sim, que ele já não era um menino, meu grande amigo de infância. Como eu também já não era pra ele, há tempos. Almoçamos sanduíches. Tomamos banho. Juntos. No boxe do banheiro do quarto, juntos. Nos masturbamos um ao outro. Deitados na cama, nos olhando, cansados. Tínhamos coisa de 15 anos. Não, espere: 14 ou 13. O Vic se deitou de bruços e fechou os olhos como quem ia realmente dormir. Mas não vai, pensei eu, porque ainda quero te comer... Aproximei-me. Eu demorava a penetrá-lo. E quando o fiz, ainda hesitei. Rouco, por pura ansiedade, perguntei-lhe: ‘Posso?’ A confirmação muda: um balançar de cabeça contra o lençol, ao mesmo tempo em que seu braço se estendia por cima das minhas costas, alcançando minha cintura e me apertando contra si. [...] A coisa velha que todo homem recria: o amor. Livro de cabeceira. Palavra coberta de sinônimos que em nenhum outro nome acha de promulgar sua vastidão. (LEILLA, 2001, pág.114-115)

Posto isto, é possível atestar que no romance Henrique (2001), os sentimentos, desejos dos personagens são valorizados, indo de encontro com os tabus, com a culpa. O discurso do protagonista, que faz da memória um espaço livre para viver e expressar sua sexualidade quebra o elo dos valores de base heterossexistas e heteronormativos, acaba causando desconforto naqueles que fazem parte de um grupo majoritário que sempre estiveram no centro das estruturas político-organizacionais, pois leva em

consideração, como bem define Inácio (2010, p. 113) apud García (2013) “a perpetuação do interdito sobre a sexualidade, e por silenciar ou punir tudo e todos os que não são contemplados pela moralidade burguesa ou que nela não se enquadram”, este grupo majoritário é composto por sujeitos que se caracteriza como heterossexual, branco, cristão, de família tradicional. A obra rompe, ainda mais, com os paradigmas ao descrever a relação do protagonista com seu pai Luís, uma relação baseada no afeto, na amizade, no diálogo e amor fraterno, diferente dos convívios familiares que são constituídos no autoritarismo, “não era como nenhum pai de nenhum colega, que eu parasse imediatamente a comparação. Era MEU PAI, e nunca havia dado motivos pra eu duvidar do seu amor” (LEILLA, 2001, p. 36). No entanto, no ápice da narrativa a admiração pelo pai acaba se transformando em amor carnal e desejo sexual.

3. RELAÇÕES INCESTUOSAS EM *HENRIQUE*

A discussão sobre a sexualidade ganha novos rumos na obra quando em diálogo entre pai e filho, Luís confessa para Henrique, que tivera uma relação sexual com seu irmão Leão, mais que uma atração física, era um amor de criança e crescera com adolescência até que o pai de ambos descobre e os expulsam de casa.

Meu pai me contou uma vez a sua história, ou parte dela, talvez. Quando completara cinco anos e o tio Leão tinha oito, a mãe os pegara nus. Cinturas coladas, fundindo-se numa só. Foi um escândalo. Ah! Ele adorava o Leão, cresceram assim, unidos. Dormiam abraçados sempre que podiam. Acariciando-se, mordendo-se um ao outro. Faziam tudo juntos. E apanhavam juntos também. Os pais estranhavam tanta proximidade. – E trepávamos sempre. Muito além do que podíamos. Não tínhamos outros amores. Éramos um pro outro. Até os meus 17 anos, ninguém sabia que a gente se amava. A-t-é-q-u-e-u-m-d-i-a...– Enfim, descoberto tudo, ficou claro que não era só uma brincadeira de criança, pois, mesmo depois daquele flagra (pelo qual fomos seriamente punidos, é bom que se lembre), nós nunca deixamos de nos amar. Então vieram mais porradas, todas as repressões, todas as pieguices, todos os chavões dramáticos. (LEILLA, 2001, p. 63-64).

A confissão de Luís mexe com o imaginário social, ao relevar um ato que quebra com o padrão disciplinar, mais uma vez Leilla (2001), abala as estruturas familiares com seus personagens que se permitem vivenciar relações com outros sujeitos do meio social, mesmo que esse outro sujeito seja seu irmão, até a descoberta do pai, que exalta a condição sagrada e pecaminosa do sexo entre os irmãos. Luís afronta as regras, os

valores heteronormativos, violando os rótulos conservadores e de base judaico-cristã, pois, não considera nenhum problema transar com o irmão.

[...] Mas essa coisa de entenderem o incesto como um crime imperdoável ou perversão...Por sinal, eu odeio essa palavra- *incesto*-, acho-a, por si só, abominável...Bem, sabe Deus que palavra seria adequada para uma história tão bonita como a minha e a do Leão...Eu não tenho o menor problema em assumi-la, percebe? Não concordo com esses rótulos histéricos e castradores que as pessoas usam, a gente se desejava e pronto, danem-se os laços de sangue. (LEILLA, 2001, p. 67)

Luís se mostra um cara transgressivo que critica o sistema cultural, que desconsidera os laços sanguíneos e permitir-se viver um sentimento amoroso de vínculo familiar, mesmo sabendo que sofreria a repressão de seu pai, que condena e considera imoral. Esse pensamento de seu pai chega a ser compreensível, tendo em vista que a prática do incesto é condenada e proibida pela igreja. Para melhor compreensão faremos uma breve reflexão a respeito do conceito de incesto, traremos contribuição da psicanálise com base nos estudos de Freud e de Levi-Strauss no campo da antropologia.

A proibição do incesto tem um cunho universal, que visa preservar a instituição da família, pois, proibi relações sexuais entre parentes consanguíneos, a igreja católica foi a encarregada de proibir e condenar a prática do incesto, através de seus sermões religiosos, determinando um silêncio sobre o tema. De acordo com Levi- Strauss (1982) *apud* Santos (2015), a negação do incesto retira o homem a condição de animal, e o leva a condição de civilizado, em função da passagem da natureza à cultura da humanidade, ainda de acordo com os estudos de Levi-Strauss, o homem é um ser biológico e social ao mesmo tempo, sendo assim, tudo que é universal no homem refere-se a ordem da natureza e tudo que está relacionado a uma norma pertence à cultura, portanto, a proibição do incesto enquanto regra, é social, e ao mesmo tempo é pré-social, essa categoria de pré-social deve-se ao fato de sua universalidade, que impõe ao homem regras, que são alias estabelecidas por sua própria consciência.

Freud entende o tabu do incesto como vinculado à necessidade de se recusar o desejo poderoso de sentimentos vinculados entre o filho e a mãe e entre a filha e o pai. Mas afinal o que faz da relação sexual entre familiares um tabu? Freud (1913) aponta que o tabu é uma palavra de origem polinésia e que possui duas definições: a primeira refere-se à sua conotação de sagrado ou consagrado e a segunda diz respeito ao aspecto

inquietante, perigoso, proibido ou impuro. Na obra *Totem e Tabu* (1913), Freud, traz o relato dos povos aborígenes australianos, esses povos se dividem em clãs, e cada clã tem suas regras, normas, seu totem, este totem pode ser um animal, uma planta ou força natural. Os clãs que são submetidos ao mesmo totem devem seguir e respeitar o conjunto de regras, o totem, portanto, é que estabelece que os membros de um único clã não devem manter relação sexual entre si. O homem é um típico animal, que luta para controlar seu caráter de selvageria e irracionalidade, para isso, cria tabus que simbolizam o que é sagrado, proibido, a palavra tabu define o caráter impuro de pessoas e objetos; natureza da proibição. Ao criar os tabus, o homem, busca controlar seus instintos e manter a organização social, assim, tanto para Freud, quanto para Levi-Strauss, a proibição do incesto é um fenômeno sócio-cultural, que defini o comportamento dos indivíduos, e que a partir do qual, o homem cria regras, proibições, através dessas proibições os seres humanos criam vias para lidar com seus desejos, com sua sexualidade, que naturalmente fazem parte de suas necessidades biológicas.

O incesto é uma relação proibida pela igreja, com base Bíblia Sagrada, onde em Levítico (18: 6-9), encontramos a condenação a este ato, “Não tenha relações sexuais com sua mãe. [...] Não tenha relações sexuais com sua irmã, seja por parte de pai, seja de mãe, nascida em casa ou fora dela”. Todavia, na própria Bíblia podemos identificar alguns casos de relações sexuais entre consanguíneos. No livro de Gêneses verifica-se o caso de Ló que é embriagado por suas filhas, as mesmas aproveitam para se relacionar com ele, desse ato nascem Moab e Amon.

E subiu Ló de Zoar, e habitou no monte, e as suas duas filhas com ele; porque temia habitar em Zoar; e habitou numa caverna, ele e as suas duas filhas. Então a primogênita disse à menor: Nosso pai já é velho, e não há homem na terra que entre a nós, segundo o costume de toda a terra; Vem, demos de beber vinho a nosso pai, e deitamo-nos com ele, para que em vida conservemos a descendência de nosso pai. E deram de beber vinho a seu pai naquela noite; e veio a primogênita e deitou-se com seu pai, e não sentiu ele quando ela se deitou, nem quando se levantou. E sucedeu, no outro dia, que a primogênita disse à menor: Vês aqui, eu já ontem à noite me deitei com meu pai; demos-lhe de beber vinho também esta noite, e então entra tu, deita-te com ele, para que em vida conservemos a descendência de nosso pai. E deram de beber vinho a seu pai também naquela noite; e levantou-se a menor, e deitou-se com ele; e não sentiu ele quando ela se deitou, nem quando se levantou. E conceberam as duas filhas de Ló de seu pai. E a primogênita deu à luz um filho, e chamou-lhe Moabe; este é o pai dos moabitas até ao dia de hoje. E a menor também deu à luz um filho, e chamou-lhe Ben-Ami; este é o pai dos filhos de Amom.
(GÊNESIS 19: 30-38)

Em Genesis (20: 11-13), Abraão casa-se com Sara, ambos eram filhos do mesmo pai, mas com mães diferentes, ainda no Antigo Testamento, no livro II Samuel, encontramos o caso de Amnon e Tamar, filho e filha de David, respectivamente, porém de mães diferentes, Amnon estupra Tamar.

Amnon disse: “Mande sair daqui toda essa gente!” E todos saíram. Então Amnon disse a Tamar: “Traga você mesma a comida aqui no quarto, para eu comer”. Tamar pegou os pastéis que tinha feito e levou para seu irmão, no quarto. Quando ela apresentou a comida, ele agarrou-a e disse: “Durma comigo, minha irmã”. Ela retrucou: “Não, meu irmão. Não me viole, pois isso não é coisa que se faz em Israel. Não cometa essa infâmia. Aonde eu iria esconder minha vergonha? E você seria um infame para Israel! Fale com o rei, e ele não recusará que eu me case com você”. Amnon, porém não deu atenção ao que ela falava: dominou-a com violência e teve relações com ela. (II SAMUEL 13: 9-14)

Infer-se que a reprovação do incesto vem modificando ao longo dos tempos e de acordo com o contexto histórico, chegando a ser consentido em algumas sociedades, como nas sociedades dos incas, no Egito Antigo e no Sudão, como nos esclarece Werner (1987):

De fato, o incesto, de forma proeminente foi registrado entre famílias reais nas sociedades dos incas e do Egito Antigo, assim como entre os azande, no Sudão. Para os dois primeiros assinalam-se os casamentos entre irmãos reais, para os últimos relações sexuais entre os reis e suas filhas. No entanto, para a população em geral, existia o controle rigoroso da proibição de relações sexuais entre parentes. (WERNER, 1987, *apud* CAMPOS; GOMES; GODOY, 2016)

Após esse breve histórico de alguns casos de incestos na bíblia e ao longo de algumas épocas, devemos salientar que o incesto continua sendo condenável pela igreja, porém não existe uma lei no Código Penal que o proíba, exceto caso este seja cometido contra menores de idade, sendo caracterizado como crime de estupro. Já na ocorrência de união carnal o Novo Código Penal em seu artigo 1512, determina que não podem casar os ascendentes com os descendentes, seja o parentesco natural ou civil, nem os irmãos, unilaterais ou bilaterais e demais colaterais, até o terceiro grau inclusive, ambos nos incisos I e IV, respectivamente.

Posto isto, compreendemos que a questão do incesto perdura como um tabu, sua proibição é uma regra universal, visto que, este é considerado uma violenta transgressão aos preceitos morais da família, falar de incesto ainda provoca repugnância. A literatura que sempre transgrediu as regras, os tabus, rompe com o silêncio ao referir-se ao incesto

em algumas de suas obras, como é o caso de *Henrique* (2001). Assim sendo, voltaremos a discutir sobre o referido assunto na obra em análise, Luís revelara para Henrique sua relação incestuosa com seu irmão, Leão, e que apesar de sofrer as repressões por parte de seu pai e a sociedade condenar este ato, ele expressa sua crítica aos valores e as regras da cultura que condena o sexo entre irmãos. Luís demonstra-se mais uma vez ser violador das normas, ao não conter seus impulsos sexuais e ter relação sexual com seu próprio filho, Henrique, como já citado, a admiração que Henrique nutria pelo pai viera se transformar em desejo carnal, o sentimento fraternal é interrompido e dar lugar ao tesão, ao desejo do sujeito homem,

A palavra homem para mim estava diretamente relacionada à imagem do meu pai. Mas ele sempre foi ligado a todas as formas de vida que há na Terra, sem predileção especial por nenhuma e convivendo naturalmente com todas [...] (LEILLA, 2001, pág. 141)

Se o medo inexistente no âmbito dos desejos de Luís, Henrique tenta controlar seus desejos, no entanto, a tara fala mais alto do que aquilo que é permitido. Destarte, o que se sucede em *Henrique* (2001) é um incesto intencional? Desde o início da obra que o protagonista deixa claro sobre o que o poderia acontecer.

[...]. Eu também me sentia tonto se muito demorava a olhá-lo dentro daquela pele de cor tão delicada, que chegava mesmo a suavizar, como por encanto a virilidade dos músculos e pêlos negro. [...]. Ah! Mas se eu for ser mesmo justo na descrição do meu pai, terei o que chamamos trabalho gigante pela frente. (...) sobretudo, sejamos justos! Falar dos mamilos, os bicos rosados floreados de pelinhos. Negro no rosa. Rosa muito mais vivo que o das unhas e dos lábios. Pensava que desgraça não ter liberdade pra mordê-los, lambe vagarosamente em círculos. (LEILLA, 2001, p. 37).

Sou completamente tarado por duas pessoas no mundo, meu pai: o Vic e você. – O contrário de Laio & Édipo... – sorriu meio pra si – Bem, você sabe que eu concebo o amor como um ato sagrado e livre de quaisquer implicações ‘socioculturais’... Que estou dizendo? Não era exatamente essa palavra que eu queria... ah, que escassez de sentença, não? Fico meio esvaziado nessas horas.... É que também sempre considerei essa história de Édipo uma grande cascata, ou, se preferir, a forma mais enraizada de conter os impulsos sexuais, socializá-los, distribuí-los de maneira que o progresso da humanidade não fique ameaçado.... Eu não sabia o que dizer diante da lucidez de Luis. Me sentia despreparado pra qualquer coisa que não fosse aquilo que meu corpo pedia, ou seja, o corpo dele. Então lhe confessei que eu estava meio confuso, mas que nem por isso queria abrir mão do meu desejo. (LEILLA, 2001, p. 92-93).

Henrique e Luís ora se curvam diante dos valores ditados pela figura avô, pois, moram em sua casa, ora “pecam”, deixam a tara falar mais alto do que aquilo que é permitido, e em uma relação edipiana pai e filho se amam.

Esperou que eu entrasse primeiro no quarto, e quando o fez, foi como eu o convidasse: passos demorados, olhares em círculo. Pensei que ele agia assim pra me deixar à vontade. Parei de tremer, que fosse tudo pro inferno. Perto dele só achei paz. Nas elaborações dos carinhos, nos gemidos, nos ‘eu te amo’, termos que trocamos. Eu ia imitando os gestos dele: se ele me chupava, eu retribuía, se buscava minha boca, eu retinha também a dele. Ele disse que me amava. Me apertava nos ombros, aproximando nossas respirações exaltadas. Orelhas envolvidas por línguas. O aglomerado de cheiros expulsou de vez qualquer tensão. Verbo quase não houve. (LEILLA, 2001, p. 94).

Após os dois se amarem, se entregarem aos seus instintos, recai sobre Henrique o sentimento de culpa, este se ver perdido com seus sentimentos, chega a escutar a voz de Vic lhe questionando se ele havia feito amor com o próprio, Razon (2007) *apud* Santos (2015), explica, que “Quando se trata de incesto ou de atentado aos costumes, após a passagem do ato, o eu da vítima é subitamente confrontado com a confusão dentro-fora, uma vez que os limites corporais e psíquicos literalmente foram deslocados. [...]” (RAZON, 2007, p. 50 *apud* SANTOS, 2015, *online*).

O incesto permanece sendo considerado uma infração grave à família, que termina desencadeando é a morte e a tragédia, no entanto, na obra de Leilla (2001), depois de pai e filho se amarem, a relação fraternal entre ambos permanece a mesma, como podemos conferir na fala de Henrique: “Depois que nos amamos, ele permaneceu como sempre, companheiro e amigo. [...]. Meu pai, uma tragada lenta e funda. ” (LEILLA, 2001, p. 112).

4. ÚLTIMOS SUSPIROS

A literatura sempre incomodou a sociedade tradicional, abordando temas que são silenciados, tabus, como o incesto e a sexualidade. O incesto já vem sendo debatido em algumas obras da nossa literatura, como em *Os Maias*, escrito por Eça de Queiroz (1980), nas obras contemporâneas *Cartas de um sedutor* de Hilda Hilst (2002) e *Lavoura Arcaica* de Raduan Nassar (1989). Em *Henrique (2001)*, os personagens Henrique, Luís, Leão e Victor, desafiam as estruturas patriarcais, sexistas e

heteronormativas ao revelar seus desejos, ao viver sua sexualidade, os sujeitos saem da condição de subalternidade.

Henrique (2001) é romance escrito em primeira, um livro, como bem convoca Brecht, recheado de atalhos que prometem desalinhar o sentido com o qual nos acostumamos, com um enredo convulsivo, possuindo o narrador como personagem principal, que vagueia por suas memórias, e nos apresenta os desfechos dos personagens, entre os desfechos está a morte de sua mãe, que acaba se envenena na clínica em que estava internada, e a surpreendente morte de Luís, causada por insuficiência pulmonar. A perda de seus familiares, principalmente a de seu pai causou muita dor e abalou o emocional de Henrique, que teve de ser internado em uma clínica de reabilitação, apesar de estar sendo acompanhado pelos melhores profissionais, apenas a vontade de ficar do lado do seu melhor amigo o fez buscar superar dor. Após sair da clínica Henrique fazia planos de ir morar com Vic em um dos apartamentos de seu avô, no entanto, Victor fora fazer um curso de pós-graduação na Alemanha, neste período acabou se envolvendo com outros rapazes e chegou até usar drogas.

Após Vic retornar da Alemanha, os dois passaram a morar juntos, tudo parecia perfeito, até que em uma terça-feira de outono de volta ao Rio de Janeiro, sua mão escorrega da marcha, o pé escapa do freio, um caminhão invadi o retrovisor, de repente, tudo pelos ares, pedra começa invadi -lhe os cabelos.

Compreendemos que a obra não é uma apologia ao sexo entre irmão, entre pai e filho, mas esta vem para questionar a cultura heteronormativa, abordando temas como: homossexualidade, incesto, gênero, além disso recria narrativas do sujeito gay, que tem seus medos, dúvidas, que por tantas vezes é silenciado, fala desses tantos meninos gays que nascem com o sol em Aries e a lua em Leão, e muitas vezes na escola é chacoteado, rejeitado pela família e pela igreja amaldiçoado, pela lei negligenciado e executado simbolicamente e fisicamente pela sociedade.

REFERENCIAS

CAMPOS; GOMES; GODOY. **O incesto na Literatura e na História.** Rev. Humanidades, Fortaleza, v. 31, n. 1, p. 252-272, jan./jun. 2016.

FREUD, S. **Obras Completas:** Totem y Tabu. España : Nueva, 1993.

FREUD, Sigmund. **O mal estar na civilização**. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Penguin Classic - Companhia das Letras, 2011.

GARCÍA, Paulo César. **Representações da diversidade sexual em narrativas de ficção da atualidade**. *Anais do Congresso Internacional de Estudos sobre a Diversidade Sexual e de Gênero da ABEH*. Volume 1. Número 1. Salvador: UFBA, 2012

_____. **Imagens do Homoerotismo na Ficção Contemporânea**. *Anais do XII Congresso Internacional da ABRALIC*. Campina Grande, 2013.

_____. **Literatura e representações do homoerotismo**. Salvador: EDUNEB, 2013.

HILST, Hilda. **Cartas de um sedutor**. São Paulo: Global, 2002.

LEILLA, Álex. **Henrique**. Salvador: Domínio Público, 2001.

LEVI-STRAUSS, Claude. **Estruturas elementares do parentesco**. Trad. Mariano Ferreira. Petrópolis: Vozes, 1982.

NASSAR, Raduan. **Lavoura arcaica**. 3 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

NOLASCO, Sócrates. **Um homem de verdade**. In: Caldas, Dario (org.). *Homens*. São Paulo: Senac. 1993, p. 14-29

QUEIROZ, Eça de. **Os Maias**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1980.

RAZON, Laure. **Enigma do incesto: da fantasia à realidade**. Trad. Procópio Abreu. Rio de Janeiro: Cia de Freud, 2007.

SANTOS, Aline Nery dos. **Conflitos familiares, transgressão e revolta: elementos de uma lavoura destruída** / Aline Nery dos Santos. – Feira de Santana, 2015.

SILVEIRA, Micaela Sá da. **As possibilidades de entrelugar em Álex Leilla: trilhando caminhos nos estudos gays, lésbicos e queers**. 2016. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/conages/trabalhos/TRABALHO_EV053_MD1_SA6_ID10_13042016195528.pdf. Acesso em 20 de maio. 2019.

O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: ASSERÇÕES NA UNIVERSIDADE²³

Alex Sandro Silva Santos Júnior²⁴

RESUMO: Esta pesquisa busca analisar as dificuldades oriundas do ambiente acadêmico de forma que se possa, a partir de aspectos teóricos mobilizados, em especial, por BROWN (1941), LIGHTBOWN; SPADA (2006), chegar a possíveis reflexões e compreender o porquê disso. Tomando-se como base e analisando-se os entendimentos propostos pelos autores de que a aquisição, a absorção e a compreensão de uma LE parte do ponto de vista de que é possível o aprendizado e a capacidade de se reter novos conhecimentos, uma nova cultura, um novo caminho para pensar e aprender. Entende-se que essas erudições são tanto linguísticas, cognitivas quanto culturais, e possuem em sua abordagem uma relação direta para com a língua materna (LM). Quanto a sua metodologia, ela é quali-quantitativa, realizada em campo, a partir do instrumento de coleta de dados junto aos estudantes de graduação do curso de Letras da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, Campus Dom Delgado, especificamente na modalidade Inglês, com entrevistas realizadas por meio de questionário misto, com perguntas abertas e fechadas, para que se possa obter informações acerca das dificuldades no aprendizado, aceitação e aquisição da língua estrangeira (LE), independentemente do nível de conhecimento da modalidade a qual pertença o discente, pois busca-se, de uma maneira geral, observar, entender e analisar o funcionamento da LE no âmbito acadêmico, ou seja, em seu uso instrucional.

Palavras-chave: LE; Asserções; Ensino de Línguas; UFMA.

1. INTRODUÇÃO

Atualmente, existem muitas discussões acerca da importância de uma formação do sujeito aprendiz de língua estrangeira (doravante LE), sobretudo da Língua Inglesa (LI), que é marcada pela imposição de uma sociedade que exige e prima por um domínio dessa. A LI é considerada, nesta sociedade pós-moderna, uma língua que denota “poder” para aqueles que a dominam, dando ao sujeito aprendiz, destaque, nas diferentes áreas - profissional, acadêmica e pessoal. Como se pode perceber de acordo com as autoras CUNHA & ARANHA (2018):

Quaisquer que sejam as razões - econômicas, culturais, políticas ou sociais -, a comunicação entre falantes de diferentes línguas é bastante arcaica. Por esta razão, é notório que o aprendizado de uma segunda língua (L2), hoje, tem sido primordial para a formação cultural e profissional da maioria das pessoas. Da revolução industrial à globalização, a Língua Inglesa (LI) tornou-se o foco de tal aprendizagem.

²³ Artigo produzido a partir da pesquisa intitulada “O ensino de línguas estrangeiras: asserções na universidade”, realizada na Universidade Federal do Maranhão – UFMA, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Naiara Sales Araújo.

²⁴ Graduando do curso de Letras – Inglês da Universidade Federal do Maranhão - UFMA. E-mail: alexsilvajr.23@gmail.com.

Dada a importância da língua inglesa, atualmente considerada como “língua global”, a necessidade de aprendê-la.

Partido desse pensamento, é importante compreender como se encontra o processo de ensino e de aprendizagem dessa LE na esfera da educação superior, no curso de Letras da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

Portanto, esta pesquisa tem como objetivo analisar as asserções, as dificuldades e os entraves do aprendizado de uma LE que nascem no ambiente universitário. Para a materialização desta pesquisa foram aplicados questionários aberto e fechado para os graduandos do curso de Letras-Inglês da UFMA, a partir do 2º período letivo de 2018.2 até os últimos períodos. Esses dados foram analisados à luz destes autores BROWN (1941), LIGHTBOWN; SPADA (2006) da Linguística Aplicada.

2. O PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM DE UMA SEGUNDA LÍNGUA (L2)

Existe uma diversidade de línguas e de dialetos no mundo que se tornaram idiomas independentes com o passar dos tempos. Pode-se dizer que essa ocorrência se deu por vários fatores, elencados a seguir: a) falta de compreensão recíproca; b) ganho de identidade e de características; c) uso por parte de outros povos etc. Talvez isso tenha ocorrido dessa forma porque se tem uma diversidade grande de idiomas que vão do Latim ao Grego, do Sânscrito ao Germânico, originando assim o Inglês – idioma que tem um papel importante em toda a sociedade, não por se tratar de um idioma global, mas sim por ser uma das línguas mais aprendidas devido à própria necessidade e imposições que a globalização exige, sendo literalmente um pré-requisito universal.

A aquisição desse idioma é imprescindível e quase sempre essa necessidade está ligada a condição de uma sociedade, uma vez que sempre há uma propensão de busca por profissionais mais qualificados, com certos domínios e habilidades em línguas. Percebe-se que essa é uma ferramenta fundamental e por si só é definida de muitas formas por vários pensadores, como PINKER (1994) que afirma:

Language is not a cultural artifact that we learn the way we learn to tell time or how the federal government works. Instead, it is a distinct piece of the

biological makeup of our brains. Language is a complex, specialized skill, which develops in the child spontaneously, without conscious effort or formal instruction, is deployed without awareness of its underlying logic, is qualitatively the same in every individual, and is distinct from more general abilities to process information or behave intelligently (PINKER, 1994, p. 18)²⁵.

Ou seja, mesmo a língua sendo tão complexa tem a capacidade de proporcionar em cada indivíduo, meios diferentes de se pensar, de se aprender e de se desenvolver habilidades. Apesar disso, sabe-se que uma língua não é algo que encontramos de forma pronta e acabada, ou só esperando para ser decifrada. A língua é muito mais que isso, porque se percebe que essa ferramenta além de ser utilizada para a comunicação, de possuir uma configuração de símbolos arbitrários e universais, como nos diz Brown (1941), também tem papel fundamental em uma sociedade, pois trabalha juntamente com o ensino, com a aprendizagem, faz parte de uma cultura e é essencialmente humana, fazendo toda a diferença.

Sendo assim, se percebe nela outras vertentes, pois ela “é ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos” (SAUSSURE, 2006, p. 17). O que confirma as afirmações propostas anteriormente, ressaltando-se o papel da língua numa sociedade, na vida das pessoas e na relação que os componentes deste sistema fazem na linguagem.

Por outro lado se tem o aprendizado, mais comumente chamado de *learning* na língua inglesa. Algo fundamental para qualquer indivíduo e essencial na compreensão de qualquer língua que se está aprendendo. O aprendizado também é todo e qualquer forma na qual se adquire informações ou conhecimentos sobre qualquer coisa, independente do conteúdo. Considera-se, em outra vertente, o que diz Brown (1941), quando menciona separadamente conceitos sobre aprendizado e discorre que esse processo é o de adquirir, de pegar, reter, organizar cognitivamente informações focando-se na consciência dentro e fora do organismo ou envolvendo alguns tipos de

²⁵ A linguagem não é um artefato cultural que aprendemos como aprendemos a contar o tempo ou como o governo federal funciona. Em vez disso, é uma peça distinta da composição biológica de nossos cérebros. A linguagem é uma habilidade complexa e especializada, que se desenvolve espontaneamente na criança, sem esforço consciente ou instrução formal, implantada sem consciência de sua lógica subjacente, é qualitativamente a mesma em todos os indivíduos e distinta de habilidades mais gerais para processar informações ou comportar-se inteligentemente (Tradução Nossa).

processos que reforçam a prática ou a mudança de comportamento quando se quer ou se está adquirindo conhecimento.

Esses fatores estão diretamente ligados às características de aprendizado e dos tipos de indivíduos que aprendem – crianças, adolescentes ou adultos – e que cada um absorve de forma diferente, com velocidades distintas e com facilidades ímpares. De acordo com LIGHTBOWN; SPADA (2006):

Very young language learners begin the task of first language acquisition without the cognitive maturity or metalinguistic awareness that older second language learners have. Although young second language learners have begun to develop these characteristics, they will still have far to go in these areas, as well as in the area of world knowledge, before they reach the levels already attained by adults and adolescents (LIGHTBOWN; SPADA, 2006, p. 30)²⁶.

Nota-se aqui dois coeficientes interessantes, a maturidade cognitiva e a consciência metalinguística. Esses dois, segundo os autores, ajudam a resolver problemas e envolver-se em debates/discussões sobre a língua. No entanto, isso não se aplica para os três tipos de indivíduos outrora citados, pois de um lado tem-se crianças, que independente se tem proficiências limitadas ou não, conseguem estar preparados para tentar usar a língua. O contrário se aplica aos outros indivíduos – adolescentes e adultos – mesmo apesar de terem uma maturidade cognitiva mais elevada, ainda se encontram ou se sentem estressados quando não conseguem se expressar claramente ou corretamente usando a língua da qual estão aprendendo, ainda segundo, Lightbown e Spada (2006).

Na tangente desses fatos chega-se ao ensino de uma segunda língua²⁷ (L2), que é corriqueiramente relacionado com o *teaching* na língua inglesa; talvez este seja um dos mais complexos processos, pois depende de muitos aspectos/fatores, além da própria língua materna²⁸ (LM), para que se concretize e alcance realmente o objetivo desejado. Alguns desses aspectos estão relacionados ao profissional, à sua capacitação,

²⁶ Os jovens aprendizes de uma língua começam a tarefa de aquisição de uma primeira língua sem a maturidade cognitiva ou consciência metalinguística que os aprendizes mais velhos possuem. Embora os jovens aprendizes de uma segunda língua tenham começado a desenvolver essas características, eles ainda terão que ir longe nessas áreas, bem como nas áreas de conhecimento de mundo, antes de eles alcançarem os níveis já atingidos pelos adultos e adolescentes (Tradução Nossa).

²⁷ Este termo será utilizado tão somente como L2, pois é o mais comum quando se trata do aprendizado de uma segunda língua.

²⁸ Por convenção, o termo “língua materna” será utilizado como LM, assim como o exemplo anterior.

à metodologia adotada e aos fatores cognitivos dos que estão se preparando para a aquisição de uma L2. Portanto, o profissional deve estar habilitado a desempenhar funções de acordo com suas aptidões, valer-se de metodologias para que se possa aliar aos fatores cognitivos do aprendiz, isso porque deve - se desenvolver um papel ímpar que siga a mesma linha assim como o ensino de línguas – fundamental na sociedade acadêmica.

Percebe-se o que se tenta passar em classe é um ensino focado, muitas vezes, na língua em si – vocabulário e regras gramaticais – esquecendo-se a parte cultural e o viés que carrega uma língua. Talvez seja por isso que “Muitos estudantes em sala de aula de língua estrangeira aprendem o idioma com pouco ou nenhum senso da profundidade das normas e padrões culturais das pessoas que falam a língua” (BROWN, 1941, p. 194, Tradução Nossa), e, por conseguinte, são submetidos a um sistema de aprendizado centrado somente em uma vertente.

Esse fator chega a ser obsoleto, uma vez que o ato de ensinar no modelo antigo era mais “moderno”, mesmo em línguas como o Latim ou Grego, que eram ensinadas através do método clássico²⁹, mas que de certa forma mantinham suas raízes culturais. Assim, parafraseando-se Brown (1941) novamente, pode-se dizer que tão somente nos séculos XVIII e XIX foi introduzido o método clássico como significado de ensino de línguas estrangeiras e conseqüentemente não fora usado para se aprender tão somente a comunicação oral, mas sim para se obter uma proficiência na habilidade *reading* da LE, o que posteriormente ficou sendo ensinado, assim como qualquer outra habilidade era.

Trazendo-se para o tempo contemporâneo, toma-se nota das grandes adaptações e manifestações que foram praticadas nas salas de aula de língua estrangeira mundo a fora e que tem estado presentes até hoje. Essas adaptações estão mais comumente presentes na utilização da gramática como método, pois sempre houve uma tradição em se ensina-la, ou seja, focava-se nas regras e tradução como base para aprendizado de uma L2. Ainda segundo Brown (1941), utilizavam-se características como: ensino da L2 baseado na LM; vocabulário ensinado com palavras isoladas;

²⁹ “Método clássico: foco nas regras gramaticais, memorização do vocabulário e várias declinações e conjugações, tradução de textos, fazendo exercícios escritos” (BROWN, 1941, p. 16, Tradução Nossa).

explicações elaboradas da gramática; leitura de textos clássicos e exercícios de tradução de sentenças entre L1 e L2, dentre outros. E o que se vê hoje são resquícios desses métodos: utilização de referências da LM para explanação da L2; a aproximação do vocabulário é feita utilizando-se contextos apropriados, algumas vezes isolados; as traduções ainda consideram os fatores da época do texto, mas com possibilidades de acomodação mesmo na versão etc.

Observando-se esse contexto, fica claro o enfoque dado aos métodos de ensino clássicos, deixando-se de lado o *speaking*, que por sinal comprometia a pronúncia, pois não se dava quase nenhuma atenção a ela. Consequentemente, na contemporaneidade, lida-se com problemas (*in classe*), quase que em sua maioria com essa habilidade (*speaking*), uma vez que os estudantes são moldados pelos métodos outrora utilizados e atentam-se somente às traduções (tomando como referência a sua LM), gramática e prática em exercícios, fazendo com que o *speaking* fique quase sempre de canto, ou seja, uma realidade ainda comum.

É fato que vivemos em um mundo globalizado cheio de oportunidades, informações e disponibilidade de conteúdos à pronta entrega para que se possa adquirir conhecimento, vivenciar novas culturas ou descobrir novos horizontes, ainda mais quando se fala na facilidade de acesso sempre atrelada ao aprendizado de uma língua estrangeira.

A aquisição de uma segunda língua não depende só do querer de quem se propõe ou de forças externas de uma sociedade avançada que possui diversas ferramentas ao alcance das mãos do aprendiz, mas sim da imposição que se coloca ao tentar aprender, buscar o novo. Esse é somente um dos fatores que reduz ou causa distanciamento no processo de aquisição, uma vez que o aprendiz está sempre propenso a deparar-se com obstáculos diversos em sua jornada.

Por isso, muito se questiona sobre a idade em que se deve aprender uma língua estrangeira. Uns dizem que os pequenos têm mais facilidade, outros defendem que os adolescentes são os mais confusos; há ainda os que taxam os adultos como tendo maior dificuldade de aprendizado. O fato é, existem muitas vertentes que corroboram para tais afirmações, mas, independente do que se pensa ou do que se defende, o alvo será nos dois últimos pensamentos.

Partindo do pressuposto que o contato com uma L2 se inicia bem antes do que se imagina – quando um indivíduo entra em contato com outro (criança) e profere uma sentença em sua língua mãe, porém com detalhes em língua estrangeira, na tentativa de ensinar uma nova língua sem muita técnica ou segmentação – por exemplo. Percebe-se que esse indivíduo simplesmente a repete, dando assim, continuidade a um processo espontâneo; quanto mais ouve da pessoa ou do ambiente externo, mais reproduz e entra em contato com uma nova língua – mesmo este não tendo discernimento sobre qual é a primeira ou a segunda.

Esse procedimento tem muitos traços do que ficou conhecido como Behaviorismo e que por sinal possuía teorias carregadas de hipóteses, segundo LIGHTBOWN; SPADA (2006):

When children imitated the language produced by those around them, their attempts to reproduce what they heard received ‘positive reinforcement’. This could take the form of praise or just successful communication. Thus encouraged by their environment, children would continue to imitate and practice these sounds and pattern until they formed ‘habits’ of correct language use (LIGHTBOWN; SPADA, 2006, p. 10)³⁰.

Percebe-se que isso está diretamente ligado aos fatores quantitativos e qualitativos dos quais o indivíduo é submetido. Ou seja, isso vai influenciar em sua aprendizagem, assim como a presença de um ambiente cheio de informações no qual este mesmo indivíduo é exposto, a qualidade e a consistência em relação aos estímulos que recebe e seu próprio comportamento enquanto “aprendiz”.

Com os adolescentes e adultos é diferente. Uma vez que estes são expostos ao aprendizado de uma L2 começam a sobrepor seus conhecimentos outrora absorvidos: sua maturidade cognitiva, sua consciência metalinguística ou seu conhecimento de mundo e se sentem estressados, pois muitas vezes se veem na obrigação de falar (dentro ou fora do ambiente de aprendizado) e não conseguem se expressar corretamente ou de forma clara como dizem Lightbown e Spada (2006).

Levando-se em conta esses dois tipos de aprendizes, percebe-se que, de um lado se tem um grupo que possui certas facilidades enquanto ao aprendizado de uma L2

³⁰ Quando as crianças imitavam a língua produzida por aqueles que estavam em volta deles, suas tentativas para reproduzir o que eles ouviam recebiam ‘reforço positivo’. Isso poderia assumir a forma de elogio ou somente uma comunicação de sucesso/bem sucedida. Dessa forma encorajados pelo ambiente, as crianças continuariam a imitar e praticar esses sons e modelos até eles construírem ‘hábitos’ de usar a língua corretamente (Tradução nossa).

– os que apenas a recebem e a absorvem de forma espontânea – pois como menciona Brown (2007) estes não tem interesse em reconhecer questionamentos, sejam gramaticais ou não. O que só confirma que eles (ainda) não possuem capacidade cognitiva suficiente para identificar estruturas mais complexas ou até mesmo gramaticais, mas mesmo assim são capazes de “adquirem” qualquer L2 de forma espontânea. De outro, temos os que possuem uma bagagem maior, vindo de uma lapidação mais consistente, com mais competência e que podem usufruir dessas habilidades para serem trabalhadas na aquisição e desenvolvimento de sua L2. Mas o que ocorre é um mixe de informações e conflitos gerados por seus próprios conhecimentos, isso porque há muitas interferências durante o processo – a transferência dessas informações é feita de forma incorreta, assim como são associadas também de forma indevida, sendo comum nos aprendizes de uma segunda língua, ainda segundo Brown (2007).

Portanto, ambos os grupos constituem características positivas e negativas que ajudam ou atrapalham nesses processos. E que cada um sentirá dificuldades ímpares ao “adquirirem” uma L2, pois estão sempre relacionadas ao meio social em que estão inseridos, aos fatores psicológicos, processos cognitivos, idade etc.

3. METODOLOGIA

Esta pesquisa é de cunho quali-quantitativa, segundo Cruz (2016), a pesquisa é qualitativa porque se considera a relação entre ambiente caracterizado objeto e a subjetividade do sujeito, sendo estes não representáveis por números. Levando-se isso em consideração, procurou-se seguir o viés da pesquisa qualitativa interpretando os dados indutivamente. Isso significa dizer que se foi do particular ao geral, mas também se analisou e verificou como se comportavam essas informações de maneira a esboçar graficamente os resultados, o que a torna, também, uma pesquisa quantitativa.

Quanto a materialização da pesquisa, ela foi aplicada na Universidade Federal do Maranhão – UFMA com um universo de discentes em diferentes períodos letivos do curso de Letras-Inglês Campus Dom Delgado. Sabe-se que o objetivo central dessa investigação é buscar analisar as composições acerca do aprendizado da língua

estrangeira (Inglês), algumas asserções, algumas reflexões e alguns problemas comuns que surgem no meio universitário e os porquês de suas ocorrências.

Tendo em vista este objetivo, utilizou-se como metodologia a aplicação de um questionário misto contendo treze questões, das quais duas foram questões de múltipla escolha, de caráter pessoal e onze objetivas, de maneira a relacionar os questionamentos às experiências vividas no curso, caracterizando assim o instrumento de coleta de dados aberto e fechado.

Com a análise e a demonstração de cada um desses dados busca-se, de uma maneira geral, observar, entender e analisar o funcionamento da língua estrangeira (Inglês) no âmbito acadêmico, ou seja, em seu uso instrucional.

4. ANÁLISE DOS DADOS

Procurou-se enfoque nos graduandos do curso de Letras-Inglês da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, a partir do 2º período letivo de 2018.2 estendendo-se até os períodos finais.

Embora se tenha investigado esse universo constatou-se uma desproporção no que tange a **Categoria A - Idade**. Uma vez que nesse ambiente acadêmico há uma diversificação que varia bastante, mostrando assim, uma média mais jovem de idade, como segue a tabela abaixo.

Categoria A – Idade	
Anos	(%)
17-22	71,4
23-28	14,0
29-34	14,0

4.1 O nível de conhecimento do idioma e as experiências

Em relação aos participantes entrevistados, percebe-se uma grande diferença de nível entre eles, o que mostra até o momento, uma diferença considerável comparado aos antigos discentes do mesmo curso, como mencionaram alguns docentes: “antes o nível de Inglês dos estudantes era baixo, porém, os ingressantes de uns tempos para cá

chegam com um nível considerável para o curso” (informação verbal)³¹. Esses dados são mostrados nas tabelas abaixo.

Categoria B – Nível	
Tipo	(%)
Elementar	0,0
Básico	14,3
Intermediário	42,9
Avançado	42,9

Categoria C – Experiência		
Em sala de aula	Sim (%)	Não (%)
	85,7	14,3

Categoria D – Curso			
Fizeram curso	Sim (%)	Não (%)	Aprendizado avulso (%)
	71,4	28,6	28,6

Percebe-se aqui o fator evolução (se comparado aos dados verbais). Talvez isso tenha ocorrido por intermédio de cursos de idiomas (**Categoria D**), experiências (**Categoria C**) ou esse fator está diretamente ligado ao aprendizado independente. Não se sabe ao certo o motivo da evolução (como dito outrora, não se tem os dados dos estudantes mais antigos³²), e mesmo os dados provando que há influências na (**Categoria C e D**), pode-se considerar o que dizem Lightbown e Spada (2006) ao mencionar que as experiências anteriores em aprendizagem de línguas (idiomas) colaboram para a satisfação e sucesso dos que a aprendem.

³¹ Informação fornecida por docentes do curso de Letras-Inglês da UFMA, em Setembro de 2018.

³² Estudantes mais antigos – refere-se aos discentes mencionados pela informação de áudio.

A priori considera-se como sendo esses os fatores que corroboram para essa mudança de polaridade nos níveis dos alunos, mesmo sem a aplicação de um teste de proficiência; o curso conta com estudantes acima da média mesmo considerando-se a deficiência na aprendizagem/ensino de línguas afora.

4.2 O ambiente/grupo, o curso, o modelo de curso, as dificuldades no aprendizado e a interferência da Língua Materna

Em relação ao ambiente universitário encontrou-se pontos negativos, mas que ainda precisam de mudanças significativas, pois interferem diretamente no aprendizado dos discentes (**Categoria E**); em relação ao curso e modelo (**Categoria F e G**), também seguem com dados negativos – esses dados mostram que não há um aporte necessário para um bom desenvolvimento da L2 e suas exigências, como mostram as tabelas abaixo.

Categoria E – Ambiente/grupo		
Proporcionam assimilação de conteúdos	Sim (%)	Não (%)
	28,6	71,4

Categoria F – Curso		
Proporcionam o desenvolvimento da L2	Sim (%)	Não (%)
	14,3	85,7

Categoria G – Modelo do curso		
Supre as necessidades da L2	Sim (%)	Não (%)
	14,3	85,7

Quando se questiona sobre as dificuldades no aprendizado, o quadro muda. Mesmo com todo o peso negativo colaborando para um quadro de dificuldade e de instabilidade, ainda se encontra discentes (quase em sua maioria) que não possuem dificuldade quando se deparam com disciplinas de língua inglesa, como mostra tabela a seguir (**Categoria H**).

Categoria H – Dificuldades			
Disciplinas de língua inglesa	Sim (%)	Não (%)	Às vezes (%)
	28,6	57,1	14,3

Aos questionamentos referentes às práticas de língua inglesa (**Categoria I**), no contexto sala de aula, percebeu-se muita proximidade entre os que se sentem ou não forçados a praticar a L2. O que se torna interessante, uma vez que é, por grande parte, através da prática que se chega a um certo nível de domínio da língua. A tabela a seguir mostra a predisposição em sala dos investigados.

Categoria I – Prática da L2			
Se sente forçado	Sim (%)	Não (%)	Às vezes (%)
	28,6	42,9	28,6

Para fortalecer ainda mais essa justificativa, evoca-se aqui o que dizem Lightbown e Spada (2006), pois mencionam que é melhor encorajar os aprendizes a desenvolver uma fluência do que precisão na língua.

Quanto a última categoria de análise, foi bastante significativa, pois mostra uma predominância na **Categoria J** – essa unanimidade se deu mesmo os entrevistados tendo consciência de que o ambiente do curso de Letras-Inglês é tido como não preparatório da L2 (segundo os dados coletados). Segue assim a tabela abaixo.

Categoria J – A sala de aula		
Como laboratório	Sim (%)	Não (%)
	100,0	0,0

Esse fator pode estar diretamente ligado às experiências dos discentes em relação ao próprio curso. Essa carga de conhecimentos pode ter influenciado nesses dados e que a preponderância por melhoras (como mostram os dados) é perceptível em cada ponto.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo consideram-se as posições trazidas com base nos dados colhidos e nas bibliografias incorporadas como sustentação para que se possa validar as afirmações, além de se ter uma melhor compreensão das informações aqui expostas.

Mostra-se uma contextualização acerca das dificuldades no aprendizado de uma língua estrangeira problematizado no curso de Letras-Inglês, da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, recortando-se especificamente na modalidade de língua inglesa e levando-se em conta fatores como idade, ambiente, grupo, nível, língua mãe, dentre outros para que se possa confirmar o(s) porquê(s) das dificuldades no aprendizado e desenvolvimento de uma L2.

A pesquisa limita-se tão somente ao recorte feito na modalidade de língua inglesa, pois sabe-se que o curso é bastante abrangente no que tange a linguística, línguas e ao campo da literatura. Cabe ressaltar, também, que uma das maiores dificuldades encontradas (mesmo por se tratar de um curso com um tripé de áreas significativas), foram a falta de compromisso dos sujeitos-informantes com as investigações e com o próprio curso, o que contribui negativamente para a formulação de dados mais precisos e consequentemente mais sólidos.

Além disso, uma das maiores percepções que se teve durante a análise dos dados foram a respeito do curso, do ambiente e do grupo, por não proporcionarem ferramentas necessárias para uma boa assimilação, compreensão e internalização, acabam criando diversos obstáculos no processo de aprendizagem e desenvolvimento da L2. Muito disso se dá por fatores de exclusão, falta de recursos e/ou componentes curriculares insuficientes voltados especificamente para a modalidade, o que colabora muitas vezes para uma possível evasão, reprovação e até baixo rendimento dos discentes.

Portanto, ainda se faz ressalva aos fatores a que se buscou resposta. Esses fatores são idade, nível de conhecimento do idioma, curso, experiências etc., pois estão perpendicularmente alinhados em nível de importância. Os indicadores mostram a melhora que se teve no curso de Letras-Inglês (modalidade de línguas), corpo discente, que por ventura colabora para um índice de qualidade regular/mediano se comparando

ao conjunto da obra. Os dados nos mostram, ainda, que é preciso uma melhora significativa no que tange a estrutura física e curricular, corpo docente (voltado para a área de línguas) e aperfeiçoamento ou adição de ferramentas que possam trabalhar o desenvolvimento dos que possuem mais dificuldade como oficinas, monitorias e demais aparatos que abarquem a realidade do curso e dos discentes.

REFERÊNCIAS

BROWN, H. Douglas. **Principles of language learning and teaching**. 5. ed. New York: White Plains, 2007.

CRUZ, Maria do Socorro Corrêa da. **Diretrizes para elaboração de projeto de pesquisa**. São Luís, 2016.

CUNHA, Nathiele C; ARANHA, Marize B.R. **O processo de ensino e aprendizagem da habilidade speaking em língua inglesa no curso de letras da UFMA**. In: SILVA, I.M.M; CAVALCANTE, L.R; ARAÚJO, N.S. (orgs). *Ensino de Línguas: interfaces e novas perspectivas*. São Luís: EDUFMA, 2018.

LIGHTBOWN, Pasty M.; SPADA, Nina. **How language are learned**. 3. ed. [England]: Oxford University Press, 2006.

PINKER, Steven. **The language instinct: the new science of language and mind**. Londres: Penguin Books, 1994.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO

Este questionário enquadra-se num projeto de pesquisa de cunho qualitativo, realizado na Universidade Federal do Maranhão – UFMA, que trata do ensino, aprendizado e desenvolvimento de uma segunda língua (L2), especificamente o Inglês no ambiente acadêmico. Os resultados obtidos serão utilizados apenas para fins acadêmicos (projeto de pesquisa) e as respostas dos inquiridos representam apenas a sua opinião individual.

O questionário é anônimo. Não há respostas certas ou erradas. Por esse motivo lhe solicitamos que responda de forma espontânea e sincera a todas as questões.

Obrigado por sua colaboração.

1. Atualmente, qual é o seu nível de Inglês?
 - a) Elementar.
 - b) Básico.
 - c) Intermediário.
 - d) Avançado.

2. Qual é a sua idade?
 - a) 17-22 anos.
 - b) 23-28 anos.
 - c) 29-33 anos.
 - d) 34-38 anos.

3. Você faz, já fez algum curso de Inglês ou apenas praticou sozinho (por conta própria)?

4. Você já teve ou tem alguma experiência em sala de aula com o ensino de L2?

5. Desde quando você ingressou no curso de Letras-Inglês na UFMA, sentiu ou ainda sente dificuldade nas disciplinas de língua inglesa? Comente.

6. A sua língua materna (LM) interfere ou interferiu no processo de aprendizagem de sua L2 no ambiente acadêmico?

7. Em sua opinião, o curso de Letras-Inglês da UFMA proporciona ou abrange o necessário para seu desenvolvimento da língua inglesa? Como você vê o ensino da L2 nessa modalidade?

8. O ambiente acadêmico, assim como o grupo do qual você faz parte, lhe proporcionam ferramentas para uma melhor assimilação de sua L2?

9. Você, dentro do ambiente acadêmico, se sente forçado a falar a L2 que está aprendendo ou é proporcionado a praticá-la de forma mais natural? Comente

10. Você acha que o modelo trabalhado em seu curso é suficiente para suprir as necessidades dos discentes em aprender/desenvolver uma L2, mesmo estes tendo níveis diferentes?

11. Ao praticar a interação e a comunicação entre grupos de mesmo interesse se consegue absorver, perceber e lapidar habilidades que dão continuidade ao desenvolvimento no aprendizado de uma L2. Levando-se em consideração esses fatores, o que poderia ser feito para evitar o distanciamento/isolamento de alunos que não são ou não conseguem ser inseridos no grupo?

12. Você acha que a sala de aula deveria ser utilizada como um ambiente de imersão no processo de aprendizagem de uma L2?

13. Dê a sua opinião: o que poderia ser feito para melhorar a situação atual do seu curso em relação ao aprendizado e desenvolvimento da L2?

**PERSONAGENS PRENHES DE DIZERES: VOZ E RESISTÊNCIA NEGRA
NOS CONTOS ARAMIDES FLORENÇA E MIRTES APARECIDA DA LUZ, DE
CONCEIÇÃO EVARISTO**

Eronilde dos Santos Cunha³³

Este artigo visa analisar a construção de personagens femininas negras nos contos “Aramides Floresça” e “Mirtes Aparecida da Luz”, enfatizando a resistência e representatividade da maternidade negra, em “Insubmissas lágrimas de mulheres” (2011), de Conceição Evaristo. Tais mulheres protagonizam histórias de luta pela concretização de condições dignas de vida e de liberdade, ressaltado nos contos em diferentes perspectivas. É latente, nos contos, o ecoar de vozes/vidas/escritas utilizadas como mecanismos de combate contra o racismo e o machismo vigentes na literatura brasileira. Nesse sentido, a literatura de Evaristo se opõe à literatura cunhada nas tradições eurocêntricas e escravocratas ao eleger linhas discursivas diferentes da hegemônica, tendo em vista realçar as diversidades culturais e vivências de promoção e empoderamento negro, além de recriar diferentes contextos de enunciação, contrapondo-se ao insistente silenciamento negro, em especial da mulher negra. O aporte teórico utilizado foi o lugar de fala, a voz e a letra da mulher na literatura marginal periférica, na concepção de Dalcastagnè (2012) e Ribeiro (2017), a personagem, no estudo de Brait (2017), a ficção contemporânea com as contribuições de Agamben (2009), dentre outros. Nos textos de Conceição Evaristo, as vidas negras têm importância e são construídas de forma humanizada.

Palavras-chave: Literatura negro-feminina. Conceição Evaristo. Resistência.

Introdução

A literatura, por seu caráter plurissignificativo, transcende o meramente racional, sendo possível afirmar que nela não há neutralidade, pois carrega em si marcas ideológicas e as intencionalidades inerentes a todo texto. Nessa perspectiva, é possível assegurar que literatura tem cor, porque “cor remete a identidade, logo a valores, que, de uma forma ou de outra, se fazem presentes na linguagem que constrói o

³³ Mestranda em Teoria Literária (UEMA). Professora da Rede Pública Estadual de Ensino do MA. Graduada em Letras (UEMA), História (UEMA) e graduada em Teatro (UFMA). Curso de Especialização em Perspectivas Críticas da Literatura Contemporânea. E-mail: laranjinha.ero@gmail.com. Orientador: Prof. Dr. Gilberto Freire de Santana (UEMASUL).

texto” (DUARTE, 2014, p. 11). Impingindo, na construção da estética literária negra, novos sentidos e significações.

Neste sentido a literatura negra traz em si o comprometimento com a oralidade, posicionamento e colocação do negro no mundo. Sendo a criação ficcional povoada por dramas que movem a literatura universal, marcando sua singularidade ao partir de uma vivência negra e da construção humanizada das personagens, que insurgem na escrita em sua totalidade, é claro que com as falhas e fragilidades inerentes a qualquer ser humano.

De acordo com Regina Dalcastagnè (2012) a “literatura, amparada em seus códigos, sua tradição e seus guardiões, querendo ou não pode servir para referendar essa prática, excluindo e marginalizando. Perdendo, com isso, uma pluralidade que a enriqueceria”. (DALCASTAGNÈ, 2012, p. 21). Assim, tal escrita periférica, marginal, negra e feminina necessita ter seus mecanismos de legitimação e representação cada vez mais fortalecidos.

Pode-se afirmar que a literatura de autoria feminina, em especial, a feminina negra, conforme declara Mirian Alves, é marcada como a escrita que “institui uma reflexão a partir da experiência de um estar no mundo diferenciado, indicado pelo gênero ao grafar uma voz desejante, inquietante e que inquieta, e, assim, desloca a imagem e a autoimagem da mulher” (ALVES, 2010-2011, p.184).

A força literária e ideológica impregnadas na “escrita-pedra” de Conceição Evaristo confronta tal situação e apresenta respostas de uma coletividade de escritoras/es negras/os ou afro-brasileiras/os contra tal postura, em termos da existência de uma “textualidade afro-brasileira”.

Desse modo, os sentimentos de identificação e pertencimento aliados a uma significativa qualidade literária, instituíram pontos de motivação da análise dos contos “Aramides Floresça” e “Mirtes Aparecida da Luz”, contidos na obra “Insubmissas lágrimas de mulheres” (2011), de Conceição Evaristo.

É imprescindível ressaltar que, mesmo diante de fendas estruturais quase intransponíveis, aliado a um sistema racista, machista, opressor, e em meio a um conturbado contexto de exclusão e violência, pela condição de mulher, pobre e negra,

emergiu a “escrevivência”³⁴, ou seja, o registro contaminado por uma subjetividade autoral, de vida e escrita do cotidiano, das memórias, das histórias e vivências, de Conceição Evaristo, oriunda das classes populares, escritora, professora, pesquisadora e ensaísta. Seu projeto literário é permeado pela condição de mulher negra consciente de si, e que através de sua obra ficcional resgata a fala, histórias e memórias de mulheres negras.

Pela capacidade de circular com autonomia pelos movimentos sociais e espaços acadêmicos, Evaristo, se tornou referência em estudos sobre a violência contra a comunidade negra, além de ser detentora de um projeto estético, que aponta para as discussões sociais de gênero, raça e classe, entendidas como categorias associadas ao processo de identificação e construção social, sendo estruturadas com poder de promover profundas desigualdades sociais.

Na escrita dos contos, “Aramides Floresça” e “Mirtes Aparecida da Luz”, as histórias são construídas a partir de uma vivência, de localização e experiência ancestral. Da mesma forma a literatura de Conceição Evaristo demarca territórios firmando posicionamentos e trazendo à tona a força cultural de uma ancestralidade, que ao partir de memórias pessoais vai tomando corpo, arrebanhado outras histórias/vidas, em uma crescente composição de fortunas literárias escritas, mas com marcas da oralidade.

Literatura feminina negra na contemporaneidade

É possível tentar compreender que a contemporaneidade, por possuir um caráter fugidio, constitui-se de um olhar de fora para dentro, mas tendo conhecimento da realidade vivida. É o aderir e ao mesmo tempo tomar distância, nesse sentido Agamben (2009) avança que a contemporaneidade pode ser vista como a relação de distanciamento e ao mesmo tempo de aproximação, em que o sujeito vive deslocado,

³⁴ A palavra escrevivência “é um neologismo que, por uma questão morfológica, facilmente compreendemos do que se trata. A ideia de juntar escrita e experiência de vida está, em vários textos, ligada à literatura contemporânea. Entretanto, Evaristo se apropria do termo para elucidar o seu fazer poético e lhe fornece contornos conceituais” (CORTÊS, 2009, p. 52). Citação retirada do texto, “Diálogos sobre escrevivência e silêncio”, de Cristiane Cortês, publicado na obra “Escrevivências: Identidade, gênero e violência na obra de Conceição Evaristo”, 2016.

em dissociação, pois necessita sair de si e da realidade na qual está imerso, para conseguir ver de fora as nuances de seu tempo.

Diante da fragmentação do sujeito, e na perspectiva de busca de uma postura de centralização, Asante, de acordo com o viés da afrocentricidade afirma que “baseados em nossa história, construímo-nos sobre o trabalho de nossos ancestrais que nos deixaram os símbolos da nossa função humanizadora” (ASANTE, 2014, p.14). Essa construção e reconstrução do protagonismo negro vai além do individual, perpassando pelo sujeito coletivo, na perspectiva de deificação da história do povo negro e de sua ancestralidade.

Logo, é possível refletir sobre a luta pela legitimação de uma escrita negra e feminina, que insurge com uma nova postura literária, aviltando dar visibilidade às complexidades da vida e do processo identitário das mulheres, numa tentativa de redimensionar vozes negras, uma vez que, “essas diversidades de vozes não é um mero eco de modismos acadêmicos, mas algo com importância política” (DALCASTAGNÈ, 2012, p. 47).

Apoiado no estudo de obras de escritoras femininas é possível perceber marcas de distinção, pois elas carregam, em seus discursos/escritas, uma multiplicidade de clamores próprios do feminino. Ao aderir ao momento vivido, mas ao mesmo tempo distanciar-se dele, essas escritoras aventuram-se a balizar na literatura negro-brasileira, matizes de linguagens, perpetradas subjetivamente nas tradições e ancestralidades africanas apontando, desse modo, para caminhos que possibilitam a reconstrução positivada de suas personagens.

Partindo desse novo formato de apresentação e de escrita feminina negra, localiza-se algumas questões que povoam o imaginário popular. Afinal essa literatura interessa a quem? De quem são as vozes que protagonizam essas narrativas? O centro da cena é ocupado por quem? Esses e outros pontos causam uma certa inquietação.

À vista disso, outro ponto que merece ser evidenciado, segundo Dalcastagnè é que, “a literatura, amparada em seus códigos, sua tradição e seus guardiões, querendo ou não pode servir para referendar essa prática, excluindo e marginalizando. Perdendo, com isso, uma pluralidade que a enriqueceria” (DALCASTAGNÈ, 2012, p. 21). Desse

modo, constata-se que os mecanismos de legitimação e representação dessa escrita periférica, marginal, negra e feminina precisam ser cada vez mais fortalecidos.

A existência dessa literatura produzida por mulheres negras exige que os mecanismos e condições estruturais sejam canalizados de forma a dissipar as desigualdades existentes entre a literatura produzida por homens e mulheres, por brancas e negras. Desse modo, a escrita negra, que foi e ainda é reiteradamente marginalizada, está se expandindo vertiginosamente e chegando em maior escala aos espaços de divulgação, venda, disseminação e leitura das obras pelos potenciais leitores, constituindo-se em um perfil publicado e consumido, reafirmando o processo de consolidação de uma prática que envolve um número significativo de sujeitos, mulheres e homens negros/as, tanto do lado da produção, quanto da recepção.

O universo literário por onde circula essa escrita continua restrito, mesmo diante de sua consistência discursiva e da robustez literária, ainda assim se faz necessário constantes intervenções e embates contra o sistema social e político que insiste em invisibilizar tais literaturas transgressoras.

Essa escrita preta torna-se abalizadora de um processo de empoderamento e de redescobertas. Pois as vivências e trajetórias são díspares, resvalando assim na concepção e construção das formas narrativas e perpassando, desse modo, por essa literatura feminina, no tocante ao reconhecimento e recentralização desse cíclico processo de ser e existir. Dessa forma, simbolicamente, a figura feminina se faz como sujeito e protagonista de sua história, numa construção que se identifica com a teoria da afrocentricidade.

Tendo em vista que as relações são fundamentadas nas ideias de centros e margens e nas distâncias entre elas. Desse modo o sujeito que tomar como centro sua história política e econômica, ao invés de ser visto como periférico/subalternizado, tomará para si a condição de agente e/ou protagonista reverberando, desse modo, em sua criação literária.

Contos evaristianos: o dito e o sugerido

Com autoridade de mulher e escritora negra Conceição Evaristo pontua o que é e o que representa o fazer literário “contaminado” por sua subjetividade e maneira de conceber a complexidade da vida, atreladas aos fios de memórias e vivências pessoais e coletivas, que são trazidas à baila em contradiscursos e posturas de contestação dos discursos vigentes.

Nas narrativas ficcionais dos dois contos “Aramides Floresça” e “Mirtes Aparecida da Luz”, nota-se a feitura de um tear, cujo produto almejado, o tecido literário, constitui-se da expressão criadora e imaginativa da autora, a partir de experiências sociais, culturais e estéticas.

De tal modo, para que o conto seja verdadeiramente significativo é imprescindível que ocorra uma rotura de seus “próprios limites com essa explosão de energia espiritual que ilumina bruscamente algo que vai além da pequena e às vezes miserável história que conta” (CORTÁZAR, 2013, p.153). Diante do exposto, é possível conceber a narrativa a partir da seleção de um determinado ponto de vista, que intenciona desvelar convenções, imprimindo uma carga de subjetividade na matéria narrada. Destaca-se que nessa tessitura, o conto não elucida todos os enigmas propostos, afinal ele compõe-se de uma narrativa construída não só com o dito, encontrado na superfície do texto, mas com o sugerido.

Assim, nos contos analisados, Conceição Evaristo gesta de modo preciso e humanizado relatos de vida de diferentes personagens, que no desenrolar das narrativas “desfiavam as contas de um infinito rosário de dor” (EVARISTO, 2011, p. 81). Histórias povoadas por empoderadas mulheres negras, de idades e trajetórias diversas. E ao passo em que folheiam o “livro-memória” de suas vidas, é como se estivessem em um confessionário expondo suas dores, alegrias, chagas abertas e cicatrizes.

Personagens prenhes de dizeres

Na perspectiva de compreender o que está encrustado no âmago da palavra, não apenas na epiderme da obra, mas aprofundando os estudos a partir do dito/grafado e do sugerido nos textos, as personagens que protagonizam e intitulam os contos, Aramides Florença e Mirtes Aparecida Daluz, são criadas por Conceição Evaristo e analisadas

nesse estudo, num diálogo entre si, em função da resistência e maternidade. São apresentadas com vistas à construção do protagonismo feminino, da abordagem sobre a representatividade da fertilidade e resiliência da mulher negra, revelando um trabalho de ressignificação das personagens femininas negras.

Neste caminhar, a literatura de Evaristo se opõe à literatura cunhada nas tradições eurocêntricas e escravocratas, em que as personagens negras, quando aparecem nas obras, continuam sendo estereotipadas e estigmatizadas, como: destruidoras de lar, mulata ferosa, negra de estimação, infértil, infiel, dentre outras representações pejorativas.

As protagonistas negras nesses contos, estudados, pertencem a um núcleo familiar, são férteis, independentes, possuem antepassados e descendência, sendo, portanto, mulheres que não cabem no mito da fragilidade feminina, haja vista que quando

falamos do mito da fragilidade feminina, que justificou historicamente a proteção paternalista dos homens sobre as mulheres, de que mulheres estamos falando? Nós, mulheres negras, fazemos parte de um contingente de mulheres, provavelmente majoritário, que nunca reconheceram em si mesmas esse mito, porque nunca fomos tratadas como frágeis. Fazemos parte de um contingente de mulheres que trabalharam durante séculos como escravas nas lavouras ou nas ruas, como vendedoras, quituteiras (CARNEIRO, 2011)³⁵.

Sueli Carneiro reitera que ao contrário das mulheres brancas, as negras nunca foram consideradas frágeis e nem protegidas pela sociedade branca e colonial, aliás, durante muitos séculos nem seres humanos eram consideradas.

Essas vidas negras tem importância e são apresentadas nos contos do ponto de vista de uma narradora também negra, que solidariza-se com as protagonistas e utiliza-se dos recursos da linguagem para recontar as histórias aos mesmo tempo em que identifica-se com as personagens repletas de falhas, qualidades, desejos, insucessos, ou seja, ela constrói essas criaturas de forma humanizada.

Na obra “A personagem” (2017), Beth Brait compara o trabalho de um/a escritor/a no processo de construção da personagem com o de um bruxo que recorre a diferentes ingredientes e vai dosando-os a fim de engendrar suas criações. No caso da

³⁵ Artigo, Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero, de Sueli Carneiro. Disponível em:< <https://www.geledes.org.br/enegrecer-o-feminismo-situacao-da-mulher-negra-na-america-latina-partir-de-uma-perspectiva-de-genero/>>. Acesso em: 29/11/2018.

criação literária, esses elementos criadores podem ser retirados “da vivência real ou imaginária, dos sonhos, dos pesadelos ou das mesquinhas do cotidiano” (BRAIT, 2017, p. 73).

Sendo o texto o produto final dessa alquimia, é possível afirmar que em uma narrativa “as formas encontradas pelo escritor para moldar, para caracterizar as personagens, sejam elas encaradas como pura construção linguístico-literária, espelho do ser humano ou as duas coisas ao mesmo tempo” (BRAIT, 2017, p.73). Ao tentar caracterizar as personagens não se pode preterir o papel do/a narrador/a. Em “Insubmissas lágrimas de mulheres”, por exemplo, a narradora conduz as/os leitoras/es ao passo em que costura a sequência narrativa.

Ao recontar as histórias, de Aramides e Daluz, a narradora faz alusão a outras narrativas e personagens do livro, “Insubmissas lágrimas de mulheres” (2011), em que as mulheres protagonizaram histórias de luta pela concretização de condições dignas de vida e de liberdade do povo negro, que é ressaltado nos contos em diferentes perspectivas. Implicando na promoção da autonomia feminina e fortalecimento dos laços familiares, haja vista que mesmo “quando os esforços da população negra para manter e estreitar seus laços familiares eram cruelmente atacados, a família continuava sendo um importante caldeirão de resistência, gerando e preservando o legado vital da luta coletiva por liberdade” (DAVIS, 2017, p. 69).

No que se refere à necessidade do fortalecimento dos vínculos familiares para a sustentação das tradições do povo negro, a protagonista Aramides Florença demonstra ter consciência da relevância da perpetuação de seu legado por meio de seu filho, ou melhor, de seu “bem-amado” como fez questão de apresentá-lo à narradora. Isso é reafirmado no decorrer do conto, ao passo que Aramides se doa (corpo/alimento) ao filho Elmides, através de seu líquido viscoso que vertia de seus negros seios e que eram convertidos em fonte de vida, que o nutria físico e afetivamente.

Aramides vivia um relacionamento feliz ao lado de seu homem, até que através de um exame de urina, elemento líquido que acionou a mudança no percurso de sua história, ela descobriu que estava grávida e sua vida começou a mudar. Em seu ventre a “criança, exímia nadadora, bulia incessantemente na bolha d’água materna”. (EVARISTO, 2011, p. 14). Desde que se descobriu grávida sua relação conjugal,

começou a ruir. Seria o filho uma ameaça para o pai? Ou o fato de Aramides tornar-se mãe a faria mais poderosa e ele já não seria tão importante, ficando em segundo plano? Haja vista que a simbologia da mãe está ligada ao mar, a fertilidade, portanto, ao poder de gerar, alimentar e criar outras vidas.

A mesma alegria advinda do sentimento da maternidade, por ser portadora da vida, também a tomara de medo e dor quando, propositalmente, o companheiro deixou um aparelho de barbear no leito dos dois ferindo seu ventre “Um filete de sangue escorria de uns dos lados de seu ventre” (EVARISTO, 2011, p. 14). Algumas semanas depois, ele, com a desculpa de estar distraído, macera um cigarro acesso na barriga de Aramides e “a bolha que se formou no ventre de Aramides, dias depois vazou” (EVARISTO, 2011, p. 15).

Assim, as pistas de eclosão de um ápice de violência vão gradativamente progredindo e mesmo com a sensação de desconfiança diante das sucessivas agressões sofridas, durante a gravidez, a protagonista tentava se convencer que aquele homem, escolhido por ela para ser seu companheiro e pai de seu filho, não seria capaz de premeditadamente fazê-la sofrer.

Poucas semanas após o nascimento do filho de Aramides, o pai da criança, ser desprovido de nome o que lhe confere a condição anônima, continua nutrindo ciúme doentio pela mãe. O filho representava a chegada de outro homem a disputar o amor daquela mulher, ou seja, a tríade da sagrada família composta por Aramides, Elmides e o pai, que deveria fortalecê-los, trazer paz, foi compreendida pelo pai de Elmides como ameaçadora, o que acentuou o desequilíbrio familiar. Esse sentimento de inquietação ganhou corpo e a “sutil fronteira da comédia da paz, que nos últimos tempos reinava entre o homem e a mulher, se rompeu” (EVARISTO, 2011, p. 17). E o “pai de Emildes”, após o nascimento da criança, em um ato de extrema violência e símbolo de retomada “do corpo/objeto” daquela mulher, a estupra como sinal de domínio.

Estava eu amamentando o meu filho – me disse Aramides (...) – quando o pai de Emildes chegou. De chofre, arrancou o menino de meus braços, colocando-o sem nenhum cuidado no bercinho. Só faltou arremessar a criança. Tive a impressão que tinha sido esse o desejo dele. No mesmo instante, eu já estava de pé, agarrando-o pelas costas e gritando desesperadamente. Ninguém por perto para socorrer o meu filho e a mim. Numa sucessão de gestos violentos, ele me jogou sobre a nossa cama, rasgando minhas roupas e tocando violentamente com a boca um dos meus seios que estava descoberto, no ato da amamentação de meu filho. E, em

mim, o que ainda doía um pouco pela passagem de meu filho, de dor aprofundada sofri, sentindo o sangue jorrar. (...) Nunca a boca de um homem, como todo seu corpo, me causara tanta dor e tanto asco até então (EVARISTO, 2011, p. 18).

Durante a violação de seu corpo, ainda consegue resistir protegendo o filho e um dos seios porque sabia que dele dependia o precioso e único alimento aceito por Emildes. O pai do filho de Aramides a estuprou, ainda no puerpério. “E quando ele se levantou com o seu membro murcho e satisfeito, a escorrer sangue que jorrava de mim, ainda murmurou entre os dentes que não me queria mais” (EVARISTO, 2011, p. 18).

O ato de violência sofrido por Aramides simboliza a coisificação/objetificação do corpo feminino e ao mesmo tempo por ser utilizado como arma/estratégia de dominação e fortalecimento do machismo, racismo, herança do período escravocrata. Assim como os castigos físicos e a mutilação, o estupro, “na verdade, era uma expressão ostensiva do domínio econômico do proprietário” (DAVIS, 2016, p. 20) era a imposição coercitiva sobre as mulheres negras, principalmente, sobre seus corpos.

Segundo Pierre Bourdieu a

dominação masculina, que constitui as mulheres como objetos simbólicos, cujo ser (*esse*) é um ser-percebido (*percipi*), tem por efeito colocá-las em permanente estado de insegurança corporal, ou melhor, de dependência simbólica: elas existem primeiro pelo, e para, o olhar dos outros, ou seja, enquanto objetos receptivos, atraentes, disponíveis. Delas se espera que sejam "femininas", isto é, sorridentes, simpáticas, atenciosas, submissas, discretas, contidas ou até mesmo apagadas (BOURDIEU, 2012, p. 82).

As mulheres que povoam a obra de Conceição Evaristo são sobreviventes, pois tiveram suas histórias marcadas pela violência. Desse modo, Evaristo traz, ainda, para o conto um homem sem identidade, que violenta física e psicologicamente a companheira, dos últimos meses de gravidez até o pós-parto. É uma mãe que é o próprio alimento do filho e que após ser abandonada pelo “companheiro”, com o filho recém-nascido, sozinha e desamparada, reconstrói sua história e assegura sua maternidade. Priorizando, conscientemente, sua vida, a educação e proteção de seu filho, ofertando-lhe o que o pai e mais tarde, possivelmente a sociedade lhe negariam, o direito a ter direitos.

Para Angela Davis não cabe às mulheres negras a “exaltação ideológica da maternidade” tão difundida desde o século XIX, pois para a sociedade escravocrata e, especialmente para seus proprietários, elas “não eram realmente mães; eram apenas

instrumentos que garantiam a ampliação da força do trabalho escravo. Elas eram “reprodutoras” – animais cujo valor monetário podia ser calculado com precisão a partir de sua capacidade de se multiplicar” (DAVIS, 2016, p. 19. Grifo da autora). Esse olhar machista e objetificado em relação à mulher/mãe negra é reminiscência de um vida familiar escrava, (des)estruturada por um sistema social racista.

Aramides Florença, por não se deixar calar diante das intempéries da vida, das imposições sociais, dos abusos e opressões, que como sombras, perseguem a vida das mulheres negras, traz em si a representatividade coletiva de insubordinação e resiliência. E ao contar sua história para a narradora, história que também é coletiva, pois ecoa outras existências, Aramides estabelece uma comunhão de vozes-mulheres, algumas silenciadas, outras interdidas, mas que ao superarem as amarras expurgam dores e resistem ao esquecimento imposto.

A cegueira Dá Luz

A reflexão sobre a maternidade da mulher negra é reiterada no conto Mirtes Aparecida Daluz, cujo título remete a elementos da religião cristã, na perspectiva da representatividade feminina, na figura de duas santas da Igreja Católica, a primeira, Nossa Senhora Aparecida, a padroeira do Brasil, santa negra, encontrada por pescadores, no século XVIII, no Rio Paraíba, a segunda, Nossa Senhora da Luz, que corresponde a Maria, que concebeu em seu ventre o salvador. Segundo ensinamentos bíblicos, Nossa Senhora da Luz simboliza a estrela que orientou e cuidou com amor materno de seu filho Jesus Cristo.

Metaforicamente, Mirtes Aparecida Daluz, pela simbologia do nome possui a força dessas duas santas católicas, pois literalmente dá luz à filha, ao concebê-la, criá-la e orientá-la. E com sua luz conduz a vida conjugal e familiar, não permitindo que a escuridão de seus olhos limitasse sua existência. Para Chevalier a luz “é relacionada com a obscuridade para simbolizar os valores complementares ou alternantes de uma evolução” (CHEVALIER, 2006, p. 567), assim sendo, a luz de Mirtes não se limita aos olhos, na verdade provém dos conhecimentos ancestrais e sabedoria que emanava de suas vivências.

Mas o que seria a cegueira? Estaria a sociedade contemporânea com a visão comprometida diante do esfacelamento do ser? Seria a cegueira de Daluz um indicativo da necessidade de enxergar além da realidade imposta? Ou uma denúncia da invisibilização de determinados grupos sociais, em detrimento do gênero, classe social, religião, etnia?

Para Maria Aparecida Daluz, a cegueira, antagonicamente, possibilitou a ampliação de sua visão, através do aguçar dos demais sentidos, de forma que a narradora declara: “depois de suaves toques sobre os meus cabelos, meus olhos, minha boca e de leves tapinhas sobre as minhas mãos, concluiu que eu estava tensa (...). Era verdade, eu estava muito tensa” (EVARISTO, 2011, p. 69).

É importante ressaltar que não se percebe a realidade só através dos olhos, pois ver vai muito além do olhar e do funcionamento fisiológico dos olhos. Ser cego de acordo com o dicionário Chevalier tem dois aspectos: um fasto e outro nefasto. Para uns significa “ignorar a realidade das coisas, negar a evidência (...) para outros, o cego é aquele que ignora as aparências enganadoras do mundo e, graças a isso tem o privilégio de conhecer sua realidade secreta, profunda, proibida ao comum dos mortais” (Chevalier, 2006, p. 217). A cegueira da personagem tem a conotação do que é fasto, pois a sensibilidade e percepção apuradas não a deixam ser enganada tão facilmente pelas aparências e a possibilita de enxergar a vida em maior amplitude e profundidade.

A cegueira de Daluz era congênita, em decorrência de uma doença adquirida por sua mãe no início da gravidez. No entanto, essa condição de cega não impediu seu desenvolvimento. Tal constatação é anunciada pela própria personagem, que ilumina a narrativa ao reafirmar “tenho, no meu corpo, a minha completude, que é diferente da sua. Um corpo não é só olhos” (EVARISTO, 2011, p. 72), tal assertiva sobre a completude de seu ser é proferida para a narradora e por extensão para os/as leitores/as. Com a ausência da visão, a protagonista “enxerga” o mundo à sua volta pela ótica de outros sentidos.

Por não compreender o universo diferenciado, mas em nenhum momento menos rico de Daluz, o esposo, mesmo estando fisicamente ao lado dela tateia perdido na obscura realidade. Todavia, de maneira diferente do pai de Emildes que se mostrou

violento, físico e afetivamente. Este, apesar de não ter nome próprio era “o companheiro” de Maria Aparecida Daluz. Ele tinha consciência de seu dever ao tornar-se pai, ainda que não procriando por si mesmo sabia de sua responsabilidade pela procriação, nesse sentido, ele/pai “representa um poder único em sua essência e dupla na sua manifestação” (CHEVALIER, 2006, p. 679).

Esse homem/companheiro, no entanto, vive um acentuado medo de ter gerado um/a filho/a cego/a. Por um lado, para ele imaginar essa realidade caótica para sua geração o consumia. Por outro, a protagonista regozijava-se com a gravidez dela. Ele vivia

um confuso e angustiante sentimento de paternidade de um filho, que ele não sabia como poderia ser, estaria sendo vivido por ele. Durante os nove meses, desde o momento em que nos percebemos grávidos, ainda no primeiro mês, meu companheiro talvez desenhasse, na amedrontada imaginação dele, uma criança que poderíamos ter. Aparentemente tranquilo, mas era visível a interrogação dele. Como seria a nossa criança? (EVARISTO, 2011, p. 71).

Na tentativa de extirpar essa dor, o companheiro de Mirtes Aparecida Daluz cometeu suicídio. Em um ato que, de acordo com o olhar, para alguns poderia parecer heroísmo e para outros se configurava covardia. Para a protagonista, a “retirada” de seu homem deixou “um eterno vazio” regado pelo sofrimento e dúvida de não saber os reais motivos que o impulsionaram a tomar tão desesperada atitude. Pois o apreço que Daluz demonstrava pelo parceiro foi acentuado a partir do momento em que ela iniciou o relato de sua história pela apresentação dele. “E foi pela apresentação dessa personagem que Daluz começou a me contar a sua história” (EVARISTO, 2011, p. 71).

A protagonista confessa à narradora as inquietações e interrogações a respeito do motivo do suicídio do esposo “o porquê da renúncia dele em continuar conosco. Não sei e nunca saberei. Não tenho respostas, só perguntas” (EVARISTO, 2011, p. 72). Mesmo diante da lancinante tristeza pela “partida” inesperada do companheiro, Aparecida resistiu, por ela, pela filha, pela esperança da continuidade de sua história e memória através da Luz de Gaia. Pois já não existia nem tempo, nem espaço para emudecimento, diante de todas as formas de violência fez-se necessário continuar avançando e

contrapondo, pois só assim se “multiplicam forças e revigoram a existência na tessitura da solidariedade e da resistência”. (SOUSA E SILVA, 2016, p. 12)³⁶.

No tocante à resistência feminina e à maternidade negra, há semelhança entre as personagens. Ao passo que diante das situações de conflito Aramides Florença fincou o pé, protegeu seu filho e enfrentou seus monstros, sobrevivendo à fúria e ao abandono do pai de seu primogênito, assim também o fez Mirtes Aparecida da Luz, sua semelhante, ao não recuar diante da morte de seu companheiro, haja vista que tinha convicção de sua força e consciência de que a vida de sua menina, Gaia³⁷, estava diante de suas mãos.

Considerações finais

A escrita de Conceição Evaristo busca caminho por palavras que incluem e centralizam as mulheres negras. Ela cria e constrói, a partir de sua subjetividade, uma estética própria para sua escrita literária: a literatura que apresenta a afroncentricidade construída e experimentada a partir da vivência de homens e mulheres negras na sociedade brasileira. Sua escrita faz-se um retrato de memória e retomada da identidade do povo negro-brasileiro que lida com as sombras e marcas da escravidão na lida diária, no presente.

A superação que envolve os contos, “Aramides Florença” e “Maria Aparecida Daluz”, na tessitura das personagens femininas desenha uma outra perspectiva sobre a mulher negra, diferente da apresentada pela literatura canônica: envolta em laços de ancestralidade, com famílias, filhos, independência financeira, possibilidades de construção de uma descendência. Elas são, em suas singulares, centralizadas e ocupam, nas narrativas, espaços e funções sociais que as tornam donas de suas próprias histórias.

³⁶ Texto da professora Assunção de Maria Sousa e Silva, no Prefácio da obra *Histórias de leves enganos e parecenças*, de Conceição Evaristo – Rio de Janeiro: Malê, 2016, p.12.

³⁷ Em pesquisas iniciadas Na década de 1960 foi nomeada de Gaia uma teoria, criada a partir dos estudos realizados por James Lovelock e Dian Hitchcock, afirmando que o planeta terra é um ser vivo e com capacidade de se reconstruir. Essas informações sobre o nome Gaia, escolhida pela autora, são elementos de sustentação da representatividade feminina e da força das personagens negras na obra estudada.

Tem-se, assim, a insurgência de um novo retrato de literatura nacional, que inclui o dizer/escrita de escritoras que refletem e questionam sobre outras tantas personagens negras que se narram e narram-se para uma narradora, também, negra. Conceição, sua narradora e suas personagens presentificam a necessidade de se voltar para a produção artística de mãos negras que perpassando por Esperança Garcia, Maria Firmina dos Reis e tantas outras contemplam o país com uma escrita que olha de dentro e narra a vida negra de uma perspectiva de contradiscurso.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. **O que é contemporâneo? E outros ensaios**. Chapecó, SC: Argos, 2009.

ALVES, Miriam. A LITERATURA NEGRA FEMININA NO BRASIL – PENSANDO A EXISTÊNCIA v. 1, n. 3 – nov. 2010 – fev. 2011, p. 181-189. (Revista da ABPN).

ASANTE, Molefi Kete. **Afrocentricidade** - A teoria de mudança social. Tradução: Ana Monteiro-Ferrera, Ama Mizani e Ana Lucia. Afrocentricity, 2014.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**; tradução Maria Helena Kühner – 11ª ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BRAIT, Beth. **A personagem**. – 9. ed. – São Paulo: Contexto, 2017.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos**: (mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números); tradução Vera da Costa e Silva... [et al.]. 20. Ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.

CORTÁZAR, Julio. **Valise de Cronópio**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

DALCASTAGNÈ, R. **Literatura Contemporânea: um território contestado**. Vinhedo, SP: Editora Horizonte, 2012.

DAVIS, Angela. **Mulheres, cultura e política**. tradução Heci Regina Candiani. – 1. ed. – São Paulo: Boitempo, 2017.

_____. **Mulheres, raça e classe**. tradução Heci Regina Candiani. – 1. ed. – São Paulo: Boitempo, 2016.

DUARTE, Eduardo de Assis. **Literatura afro-brasileira: 10 autores do século XVIII ao XX**. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

EVARISTO, CONCEIÇÃO. **Insubmissas lágrimas de mulheres**. Belo Horizonte: Nandyala, 2011. (Coleção Vozes da Diáspora Negra – Volume 7).

RIBEIRO, Djamila; **O que é lugar de fala?** – Belo Horizonte (MG): Letramento: Justificando, 2017.

RIBEIRO, Djamila; **Quem tem medo do feminismo negro?** – 1ª ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

A LITERATURA INFANTIL E CONSTRUÇÃO IDENTIDADE FEMININA: ANÁLISE DO LIVRO POLEGARZINHA DE ANDERSEN

Antonia Geane dos Santos Ferreira³⁸

Resumo: A ideia de que a literatura é objetivo e meio de educação para a infância surge através da ideia de que, a criança poderia ser educada por meio de narrativas, histórias fantasiosas. Entres os séculos VI e VIII, surgiram autores que sentiram a necessidade de escrever estórias que circulavam entre o povo, as quais eram comuns entre narrativas em diferentes lugares de um mesmo país, com algumas diferenças ou em nomes ou no enredo da narrativa, inicialmente essas estórias não se direcionavam diretamente ao público infantil, eram textos de caráter narrativos, que eram e são conhecidas popularmente como contos de fadas, contados oralmente. Entre os autores que se empenharam em transcrever essas estórias, podemos citar os irmãos Grimm, Andersen, Perrault, entre outros, que são conhecidos mundialmente. A literatura era principal meio que se tinha para molda um caráter moral, se caracterizando extremamente educacional e moralizante, entre os muitos educadores e sobre tudo para os clérigos, sendo assim, podemos pensar que é possível que essa caraterização fosse mais marcante em especialmente quando se refere ao ser feminino, nesse sentido, partimos da ideia de que a mulher na sociedade desses séculos, tinha sua identidade construída a partir desses exemplos ou levada a seguir essas ideias, sendo que essas literaturas passaram a ser conhecidas popularmente, passando a ser consideradas para as crianças como contos de fadas. Para melhor exemplificar como a literatura pode influenciar, e influenciava a ideia da mulher, decidimos fazer uma análise comentada sobre trechos da narrativa da história A Polegarzinha (Polegadazinha) de Andersen e a identidade da mulher do século em que a história se popularizou, por meia da escrita no seu tempo. Alguns autores em que nos baseamos são Bettelheim (2002), Xavier (2013), e Scharf (2000), para assim demonstrar que a literatura atuava como o meio de formar identidades de gênero na sociedade, pois já se sabe que nossa identidade sempre está em construção assim como a história.

Palavras-Chaves: Literatura, Contos de Fadas, Identidade Feminina.

³⁸ Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão – UFMA/Campus VII, antoniajeane41@gmail.com.

Orientadora: Gleiciane Brandao Carvalho - Docente do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão – UFMA/Campus VII, gleici.bcarvalho@gmail.com.

INTRODUÇÃO

A identidade é fruto de uma construção social e histórica, interiorizada e vivida pela maioria da população, construção essa que tem adquirido diferentes matizes ao longo da história, de acordo com modelos de organização social vigentes de um tempo, e de características consideradas necessárias para proporcionar funcionalidades dentro desse determinando tempo, fazendo com que o sistema se torne eficaz (CHARTIER, 1990).

Nesse sentido, procuramos por meio deste trabalho, identificar a ideia que se tinha da mulher por meio da literatura infantil, pois entendemos que, a literatura tinha em suas primeiras abordagens produzir uma educação, ou seja, entendiam-se que as crianças poderiam ser educadas de acordo com características descritas em histórias.

A literatura é colocada na escola como forma de conduzir a criança por meio do seu imaginário, ideias de e uma educação moral e ética (SCHARF, 2000, XAVIER, 2003, FERREIRA, et al, 2018).

Desse modo, é por meio de recortes de trechos da história da *Polegarzinha* de Hans Christian Andersen (1805-1875), escritor dinamarquês, autor dos contos infantis, “Soldadinho de Chumbo”, “Patinho Feio”, “A Pequena Sereia”, “A Roupas Nova do Rei”, entre outros (ABRAMOVICH, 2006). É claro que para a realização desse trabalho, fizemos o uso de metodologias e leituras que abordassem a temática, assim como é importante entender quais motivos nos levam a crer que isso seja possível de se realizar, como poderemos ver mais a seguir.

REFERENCIAIS

“A historiografia é aqui, uma vez mais, projeção do presente e instrumento de tentativa de construção da história” (CARVALHO, 1998, Apud FERRO, 2010, p. 25). Nesse sentido, podemos entender que, uma história produzida em um determinado tempo histórico, pode muito bem carregar estigmas e características de uma sociedade e de seus indivíduos. A literatura infantil será nosso instrumento e meio de intercalar conexões entre o presente e o passado.

A literatura criada para o público infantil é um importante espaço para a interação e para o desenvolvimento das características do ser em formação. Segundo Góes (1991),

nas literaturas dos livros de literatura infantil encontramos indicações que se contrapõem quanto à origem da literatura infantil, ainda de acordo com a autora, alguns autores afirmam que a “literatura infantil seria um gênero incompreensível sem a presença da criança, que seria seu único público destinatário (GÓES, 1991, p. 47), ou seja, desde a sociedade antiga até a Idade Média, a imagem que se tinha da criança era de um adulto em miniatura, não existia uma percepção realista e sentimental sobre a infância, elas simplesmente não eram queridas, muito menos odiadas, sim tratadas e educadas da mesma forma como os adultos (SCHARF, 2000; FREIBERGER, 2010).

Pois o mundo da criança era o mesmo do adulto, elas trabalhavam e viviam com os adultos e testemunhavam nascimentos, doenças, mortes, participavam da vida pública, de festas, de guerras e de outros *acontecimentos*³⁹, comuns à vida adulta, não havia uma preocupação com as capacidades e vontades própria da infância como os dias atuais (SCHARF, 2000; FREIBERGER, 2010), desse modo, entendemos que, a literatura infantil aqui não existia, pois já que a infância também não existia.

A literatura e seus elementos e entidades desse universo são criados a fim de atender as necessidades cognitivas das crianças e tocam mais de perto suas imaginações e criação do mundo. Nessa perspectiva, a interação com a Literatura torna-se o espaço de constituição e desenvolvimento da consciência do ser humano desde que nasce até chegar à idade adulta e esse caminho é “feito” por meio do brincar, da reprodução e da recriação da criança e para a criança (VYGOTSKI, apud XAVIER, 2003). É interessante, entender que nessas épocas, como não se tinha uma ideia fixa do que é de fato a infância ou de criança, a literatura aqui era posta de forma oral como diversão e educação de crianças.

Segundo Chartier (1990, p. 17), de acordo com suas pesquisas em relação a história cultural francesa, assim ele esclarece que, “[...] a história cultural, tal como a entendemos, tem por principal objeto identificar o modo como diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é constituída, pensada, dada a ler”. A investigação histórica tem pensado a leitura das sociedades de modos variados, pois tem-se usado caminhos e meios diversos e às vezes aspectos particulares que podem ser,

³⁹ Quando nos referirmos a outros *acontecimentos*, é interessante lembrarmos que, no período de industrialização, as crianças trabalhavam nas fábricas, por ter mãos pequenas, elas passam a ser bastantes uteis, assim também como na exploração do carvão e para o trabalho com na fabricação de tecidos de algodão.

“[...] um acontecimento importante ou obscuro, a trajetória de uma vida, ou história de um grupo” (CHARTIER, 1990, p. 76, apud FERRO, 2010), junto a isso, podemos colocar a literatura infantil.

As primeiras literaturas continhas estórias que mais pareciam contos de terror, que contos de fadas, com toda transformação que se teve ao longo do tempo esses escritos foram adquirindo uma abordagem mais didática, mais voltada para o ensinamento, e a disciplina moral da criança. Se for feita uma comparação entre as narrativas que possuímos hoje e as originais, vamos perceber que os contos de fadas em sua origem pareciam mais contos de terror, e eram dos consideados autores Perrault, Andersen e os irmãos Grimm, entre outros, que escreviam as estória que fazem parte do repertório popular.

É interessante notar que, as estórias que falam de acontecimentos e fatos, que acontecem no cotidiano de pessoas, as estórias do povo serviam para moralizar suas crianças, que foram escritas de forma capaz de encantar até os dias de hoje, é claro que ao longo do tempo essas passaram por transformações tanto na escrita como no texto de origem. Desse modo, podem servir como forma de exemplo de construir uma ideia de sociedade, pois seus autores a coletaram essas estórias, e a completaram com sua subjetividade.

- Perrault, é um acadêmico francês, no entanto ele é autor de varias obras para o público adulto, os escritos do autor é uma recolhar de histórias do povo, mantendo sua crueldade, poética ou moral. Segundo Abramovich (2006), ele se tornou famoso pelo seu único volume infantil, Contos da Mãe Gansa (1697), no entanto ele publicado no nome de seu filho Perrault d'Armancour.
- Os irmãos Grimm, Jacob e Wilhelm, foram estudiosos, pesquisadores, que buscaram em 1800 por toda a Alemanha, também por meio das estórias do povo, material oral que foi transcrevido, de inicio não predendiam escrever para as crianças, somente no segundo volume (v. 1, 1812 – v. 2, 1815), é que houve uma preocupação com o estilo, usando seu material fantastico de

forma sensível e conversando a ingenuidade popular, a fantasia e o poético ao escrever-lo (ABRAMOVICH, 2006).

- Andersen, é do povo, seus contos surgem de suas própria infância vivida, é considerado como *poeta da infância*, seus escritos são ricos e com histórias fantásticas, ele tanto escreve da sua própria infância com também de outras a qual ele pode presenciar, suas histórias são caepzes de adentra no mais profundo dos sentimentos, pela mais bela formas como elas são escritas, pois podem tornar quais quer palpavéis (ABRAMOVICH, 2006).

Esses autores atuaram de forma significativa, pois ao pesquisarem entre o povo, esses escritos tornam-se importante objeto de estudo para compreender como determinadas ideias eram compreendidas pela uma sociedade em determiado tempo.

METODOLOGIA

Para a realização da pesquisa, primeiramente foi feita uma pesquisa bibliográfica sobre autores que abordem a temática, posteriormente foram selecionados alguns trechos da história de a Polegarzinha de Hans Cristian Andersen, para a análise de conteúdo.

Mediante os trechos, procuramos evidencia a construção da identidade da mulher, assim como a descrição, costumes, caraterísticas de toda uma sociedade. Como verendo a seguir mais adiante.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A Polegarzinha, é um texto de origem dinamarquês do autor Hans Christian Andersen, os trechos aqui selecionados, foram retirados de uma obra em PDF, em que reunir alguns textos do autor. Como não há uma data precisa de autoria do texto original, vamos considera as seguintes datas: **1805 a 1875, pois tratar-se do ano de nascimento autor e o ano de sua morte.**

Os contos literários, surgiram primeiramente de forma oral, ou seja, antes de adquirirem uma forma concreta e material, eram repassadas de geração em geração entre as famílias. O referido autor do conto, se apropriou a escrita para transcrever

as estórias, então devermos ter em mente, que tal conto pode ser anterior ao seu nascimento, e claro que por ser um conto, oral pode ter sofrido modificações, assim também como ter sofridos outras após sua escrita e publicação, uma das modificações que podem ser citadas seria as diferentes formas como o título é colocado em alguns textos, neste por exemplo o diminutivo de *polegada* é acrescido apenas o sufixo *zinha*. No entanto, nos reteremos somente ao texto aqui referenciado.



A Polegadazinha
Tommelise (1835)

FIGURA 1. ILUSTRAÇÃO PRESENTE NA ABERTURA DO CONTO DE A POLEGADAZINHA. As características e descrição da mulher

– É uma linda flor! – disse a mulher e beijou-a nas bonitas pétalas vermelhas e amarelas, mas no momento em que a beijava a flor deu um grande estalo e abriu-se. Era uma verdadeira tulpia, via-se bem! Mas no meio da flor, numa cadeira verde, estava sentada uma pequenina menina, muito fina e graciosa! Não era maior do que uma polegada e por isso recebeu o nome de Polegarzinha (p. 199).

Notemos aqui nesse primeiro trecho a narrativa da as características da menina, é de forma que deva ter atendido aos desejos da referida senhora, em querer ter uma criança. A mulher deveria e deve continuar sendo *fina* e *graciosa*. Em um outro trecho e dada outras características a forma feminina em que como a mulher deve ser, no trecho a seguir notemos outras características para a mulher.

Nesse momento, um grande besouro veio a voar e, assim que a viu, num instante, prendeu-a com as garras à volta da cintura delgada e voou com ela para uma árvore (p. 202).

Quando a mulher deixa de atender as essas características ela simplesmente não é aceita, pois ela deixa de ser perfeita, passando a ser rejeitada pelos padrões que apresenta.

Olharam para a Polegarzinha, as meninas-besouros estenderam os tentáculos e uma delas disse:

- Ela não tem, pois, mais do que duas pernas, tem um aspecto miserável!
- Não tem nenhuns tentáculos! – acrescentou outra.
- É tão magra na cintura, puh! Parece mesmo um ser humano! Como é feia!
- referiram todas as fêmeas-besouros. Contudo, a Polegarzinha era tão bonita! (p. 202).

Há um desejo fortemente de estar em padrões de beleza da época, a mulher passava se sentir de forma indesejável, da mesma forma que o homem passava a não querer a mulher por apresentar defeitos, pois ela deveria ser perfeita. Como vemos a seguir.

Também lhe parecia isso, ao besouro que a tinha apesado, mas como todos os outros diziam que era feia, acabou também por acreditar nisso e não a quis mais. Podia ir para onde quisesse (p. 202).

Aí chorou, porque era tão feia que nem os besouros a queriam. E, contudo, era a mais bonita que se podia imaginar, tão delicada e branca como a mais bela pétala de rosa! (p. 203).

É interessante que a mulher deve seguir os padrões, pois sendo do contrário ela era praticamente excluída, e provavelmente não casaria, qual é o tópico que iremos tratar mais adiante.

Uma outra característica dada a mulher é uma fragilidade diante de acontecimentos os quais ela não pode fugir, e a única coisa que mulher ainda deve realizar seria chorar.

A pobre pequenina acordou cedo de manhã. Quando viu onde estava, começou a chorar amargamente, pois a grande folha verde encontrava-se rodeada de água por todos os lados, não podia de nenhum modo vir para terra (p. 201).

O casamento

Até um tempo atrás, se uma mulher lhe aparecesse atraente para um homem, ele a podia tomar com sua, e assim também, se uma família sentisse interesse poderia programar um casamento, é notória nas falas que a mulher de forma alguma poderia contestar, como pode-se ver a seguir.



FIGURA 2. O SAPO AO ENCONTRAR A MENINA DORMINDO.

Uma noite em que estava na sua linda cama, entrou um sapo feio aos pulos através do vidro quebrado da janela. O sapo era tão horrível, grande e húmido! Saltou logo para baixo para a mesa, onde a Polegarzinha estava a dormir sob a pétala de rosa vermelha.

– Era uma bonita esposa para o meu filho! – disse o sapo, pelo que agarrou na casca de noz onde dormia a Polegarzinha e saltou para o jardim com ela através do vidro partido da janela (p. 200).

Esse trecho deixa bem claro, o que já foi dito acima, não a necessidade consulta os interesses da mulher quanto ao casamento, a mulher é simplesmente colocada em segundo plano, quanto suas opiniões, ou seja, esse trecho é seguido pela descoberta entre a mãe e a menina, então tem-se que, os casamentos já são desde cedo arranjando pelos pais ou por pessoas interessadas tanto na menina como também em interesses particulares, como podemos ver a seguir.

O velho fez uma profunda reverência na água diante dela e disse:

– Aqui tens o meu filho, que será teu marido e ireis viver lindamente lá em baixo, na lama!

– Coax, coax! Breque-que-quex! – foi tudo o que o filho soube dizer (p. 201).



FIGURA 3. A TOUPEIRA AO VISITAR A CASA DO RATO, PARA REALIZAR A PROPOSTA DO CASAMENTO COM A MENINA.

– Em breve vamos ter visitas! – disse o rato do campo. – O meu vizinho costuma visitar-me todas as semanas. Ele está ainda melhor do que eu. Tem grandes salas e nda com uma tão linda pele de veludo preta! Pudesses tu tê-lo como marido, que estarias bem governada. Mas é cego. Tens de contar-lhe as histórias mais bonitas que sabes! (p. 204).

– Tens de ter tanto de lã como de linho! Tens de ter onde sentar-te e deitar-te, quando fores esposa da toupeira! (p. 207).

No primeiro trecho, a menina de forma alguma tem qualquer falar, somente os *Sapos* falam. No segundo, a menina é induzida a aceitar um *Toupeira* como marido, pois ele possui condições melhores que as condições do *Rato*. No terceiro trecho, a menina é induzida a pensar em quais mordomias teria se casasse com a toupeira, se comparada as propostas feita pelo *Sapo*, estaria em condições melhores.

Quando a mulher toma decisões

Durante toda a história a protagonista toma poucas decisões, uma de suas primeiras seria laçar uma borboleta para fugir do casamento com o *Sapo*.



FIGURA 4. ILUSTRAÇÃO FEITA DE UM DOS TRECHOS DA ESTÓRIA.



FIGURA 5. ILUSTRAÇÃO DO MESMO CAPITULO.

[...] O Sol brilhava na água, Era como se fosse do mais belo ouro. Então pegou na sua faixa, atou uma ponta à borboleta e a outra ponta prendeu-a à folha. Assim, deslizavam muito mais depressa, ela e a folha.

Se notamos, as duas ilustrações feitas para esse mesmo trecho, iremos perceber que os autores são diferentes, ou seja, fica confirmado o que tínhamos anunciando acima, que não havia uma separação da vida adulto da vivencia infantil, os autores apresentam diferentes visões sobre a estória.

Era como vaguear num pequeno bosque. Tremia de frio. Oh! Chegou assim à porta do rato do campo. Havia um pequeno buraco sob o restolho. Aqui morava o rato do campo bem aconchegado, tinha o aposento cheio de trigo, uma linda cozinha e sala de jantar.

[...]

Como gostou da Polegarzinha, disse-lhe:

– Podes ficar, de bom grado, em minha casa, durante o inverno, mas tens de manter o meu aposento bem limpinho e contar-me histórias, pois gosto muito

de histórias! A Polegarzinha fez o que o bom rato do campo exigia e ali sentiu-se verdadeiramente bem (p. 204).

Nesse trecho, a menina enfrentou as consequências de ter fugido do casamento com um *Sapo* e dos interesses de um *Besouro*, como encontrou um *Rato* velho, foi lhe pedir abrigo, em troca devia manter a fazeres domésticos e cuida do dono da casa, pois essas era as únicas tarefas que as mulheres deveriam manter nas sociedades antigas, que desproviavam dos direitos da mulher, em hipótese alguma a mulher deveria estar por fora, ou vista fora da casa desacompanhada, como é possível perceber no trecho a seguir.

A Polegarzinha estava tão aflita! Nem podia permitir-se vir para fora, para o Sol quente. O trigo que fora semeado no terreno ali por cima da casa do rato do campo crescia também, era um bosque espesso para a pobrezinha, que só tinha uma polegada de comprido.

– Agora no Verão terás de preparar o teu enxoval! – disse-lhe o rato do campo, pois o enfadonho vizinho, a toupeira na pele de veludo preto, tinha-lhe feito uma proposta de casamento.

O trecho a seguir, é um claro exemplo que a mulher era forçada a aceitar o que a ela era posto.

Quando chegou o Outono, a Polegarzinha tinha o enxoval todo pronto.

– Em quatro semanas terás as bodas! – disse-lhe o rato do campo. Mas a Polegarzinha chorou e disse que não queria a enfadonha toupeira.

– Snique, snaque! – retorquiu o rato do campo! – Não te faças recalcitrante, senão mordo-te com o meu dente branco! É muito bonito o macho que vais ter! A sua pele de veludo preto não tem a rainha uma igual! Tem muito, tanto na cozinha como na despensa. Agradece a Deus por ele! (p. 208).

Como a menina se recusou a casar-se com a *Toupeira*, o velho *Rato* sentiu-se no dever se reprender a menina, pois ele havia encontrado um bom pretende para ela, ou seja, ela foi muito mau a gradecida ao *Rato*, pois ela estava sozinha e como se encontrava em situações inferiores, deveria agradecer pelo que lhe foi arranjado.

Assim tiveram de fazer as bodas. A toupeira chegara para levar a Polegarzinha. Iria morar com ela, no fundo, por baixo da terra, jamais vindo para o Sol quente, porque com isso não sofria o rato cego. A pobre criança estava tão aflita, teria agora de dizer adeus ao belo Sol, que, contudo, em casa do rato do campo fora autorizada a ver, à porta (p. 208).

As promessa de seu casamento não lhe era favorecedora, pois ela se tornaria mais pressa do que quando morava com o *Rato*, a *Toupeira cega* a levaria para morar em buracos subterrâneos, pois ela não suportava a luz do Sol, e a menina como esposa estaria submetida a viver nas mesmas condições da *Toupeira*, sempre debaixo da terra, em condições inferiores.

Novamente a menina teria que fugir de um casamento desses, um casamento que não lhe daria uma liberdade, com a qual ela sonhava, por ter salvo uma andorinha do frio ela lhe faz um pedido.

[...] Voa comigo, doce Polegarzinha, que me salvaste a vida quando jazias congelada na cave escura debaixo da terra!

– Sim, quero ir contigo! – respondeu a Polegarzinha, e sentou-se nas costas do pássaro, com os pés nas asas abertas, amarrou bem o cinto numa das penas mais fortes e a andorinha voou para o alto, sobre os bosques e sobre o mar, alto por cima das grandes montanhas, onde há sempre neve. A Polegarzinha congelou no ar frio, mas arrastou-se para dentro, sob as penas quentes e pôs a cabecinha de fora para ver toda aquela beleza por baixo dela (p. 209).

De todas as decisões essa seria qual não se arrependeria de tê-la tomado, pois havia encontrado alguém que não a quisesse prendê-la ou toma-la como propriedade.

[...] Aí, mesmo em cima de tudo, havia muitos ninhos de andorinhas e num desses morava a andorinha que transportava a Polegarzinha.

– Aqui está a minha casa! – disse a andorinha. – Mas, se quiseres, tu própria podes escolher uma das flores mais bonitas que crescem lá em baixo. Levar-te-ei lá e terás tudo tão bonito quanto desejares!

– Seria maravilhoso! – disse ela, batendo palmas com as mãozinhas (p. 210).

Voou para longe de todos, sentiu-se livre de tudo pois estava nas alturas e indo para algum lugar em que poderia viver de forma diferente, pois teria aprendido a toma-se como própria de si.



FIGURA 6. A LIBERDADE DE PODER ESCOLHER E SE SENTIR PERTENCENTE A UM GRUPO.

[...] Em cada flor morava assim um homenzinho ou mulherzinha, mas aquele era o rei de todos.

– Meu Deus, como é bonito! – segredou a Polegarzinha à andorinha. O príncipezinho ficou tão assustado diante da andorinha, pois esta era uma ave gigante perante ele, que era tão pequeno e fino. Quando viu a Polegarzinha ficou muito contente. Era a menina mais bonita que até então tinha visto. Por isso tirou a coroa de ouro da cabeça e colocou-a na cabeça dela, perguntou como se chamava e se queria ser sua mulher, seria rainha de todas as flores!

Sim, era um homem verdadeiro, bem diferente do filho do *sapo* e da *toupeira* com a pele de veludo preta. Disse, portanto, que sim ao bonito príncipe e de cada flor veio uma dama ou um cavalheiro, tão belos, que dava gosto vê-los! Cada um trazia para a Polegarzinha um presente, mas o melhor de todos

foi um par de lindas asas de uma grande mosca branca. Foram fixadas às costas da Polegarzinha para poder também voar de flor para flor.

Neste trecho, percebe-se que os padrões ainda devem ser seguidos, ou seja, as flores representam uma classe mais fina e educada, ou até mesmo uma evolução tempo, o voo representaria o avanço e a mudança de costumes, mais os padrões permanecem, pois a mulher para ser bem vista precisa casasse, com pessoas de sua mesma classe, assim por mais que seus outros pretendentes tivesse o que fosse, alguns padrões devem ser seguidos.

Era tal a alegria que a andorinha sentou-se em cima, no seu ninho, e cantou para eles, tão bem quanto podia, mas o coração estava, contudo, triste, pois gostava muito da Polegarzinha e não queria separar-se dela.

No trecho a seguir, um outro ponto a ser destacado seria sobre o nome que a menina recebe, já que pertence a uma outra classe, que seria *Maia*.

– Não debes ter o nome Polegarzinha! – disse-lhe o anjo da flor. – É um nome feio e tu és bonita. Vamos chamar-te Maia!

A palavra *Maia* significa “grande”, ou “água”, ou ainda “mãe”. É um nome com origem obscura, que provavelmente surgiu a partir do latim *maia* ou *mai*, que quer dizer “grande”. Na mitologia grega/romana *Maia* é a deusa da *Primavera*, da *fertilidade*, da *Terra* e do *Renascimento*, que deu origem ao nome do mês de maio. Segundo a tradição, era ela quem dava vida às plantas e fazia as flores desabrocharem após o inverno. Ou seja, a mulher ainda representar o nascimento de uma nova tendência de pensamento, ou de sociedade, a mulher é vista como aquilo que dá início a vida.

– Adeus! Adeus! – despediu-se a andorinha, e partiu. Deixou os países quentes, e voou lá para longe, de regresso à Dinamarca. Ali tinha um ninhozinho sobre a janela onde mora o homem que sabe contar contos. Para ele, a andorinha cantou o «quevivi», de que temos toda a história (p. 211).

CONCLUSÕES

A Polegarzinha é um conto do qual se pode tirar várias interpretações, no entanto a que aqui escolhemos, serviu a nossos propósitos, de entender como se contempla a ideia da mulher, ou o papel que ela deveria exercer em uma sociedade, por meio de recortes de um conto infantil, que foi contato de geração em geração. A personagem dá história carrega consigo um estigma de inferioridade, pois apresentar um nome de Polegarzinha, ou seja, pequena, ao longo do texto lhe atribuída outras características, tais como

quando é colocada em situação de incapaz tornando-se frágil, assim era vista a mulher, incapaz de realizar qualquer coisa.

No entanto, devemos ver que a personagem, ao longo da narrativa vence todos os seus desafios, mais no final ainda faz parte de uma sociedade em que, precisa seguir determinados padrões, dos quais ela por ser mulher não pode ir contra. Desse modo a mulher é a única que não pode escolher o que deseja fazer, mas que deve se submeter a outros desejos, pois em uma sociedade que julgar por características elas simplesmente tem que seguir. No entanto nossa personagem, foge de alguns padrões, corpo perfeito, casamentos arranjados, vive sozinha, mais não consegue fugir de tradições que é o se relacionar com pessoas da mesma classe, ou seja, existem características presentes ao longo do tempo que é o casamento, como final feliz entre um casal, presente em grande parte dos contos de fadas infantis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 2006.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. 16 ed. PAZ E TERRA. 2002.

SCHARF, RosetenairFeijá. **A Escola E A Leitura: Prática Pedagógica da Leitura e Produção Textual**. Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL. Tubarão, 2000. 205 f.

XAVIER, Jessica Andressa de Souza. **A criança e a literatura no âmbito da educação infantil** / Jessica Andressa de Souza Xavier. – Campinas, SP: [s.n.], 2013.

ANDERSEN, Hans Christian. A Polegadazinha. In: _____. **Os Contos de Hans Christian Andersen**. Portugal, 2012.

O CAMPO SEMÂNTICO *PROFISSÕES* EM LIBRAS – UM OLHAR SOBRE A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA EM SÃO LUÍS/MA

Matheus da Silva Lopes⁴⁰

Resumo: O léxico é uma das partes mais importantes de uma língua, afinal, trata-se de seu repertório vocabular, ou seja, dos signos que a compõem. Por possuir essa função, o léxico apresenta não apenas palavras isoladas que possibilitam a comunicação, mas também a própria história cultural e social de um povo (OLIVEIRA & ISQUERDO, 2001). Essa relação é tão íntima que, em certas ocasiões, os aspectos históricos e socioculturais mesclam-se com o vocabulário e tornam-se partes uns dos outros. A língua está conectada à cultura e, por meio dela, os usuários categorizam e classificam o mundo e suas experiências. Para abarcar a necessidade científica de compreensão da estrutura e funcionamento do léxico de uma língua, surgiram campos disciplinares específicos que atendem a essa demanda. São eles a **Lexicologia**, a **Lexicografia**, a **Terminologia** e a **Terminografia** (OLIVEIRA & ISQUERDO; DICK; BIDERMAN; ANDRADE, 2001). Assim como as diversas línguas espalhadas pelo mundo, a Língua Brasileira de Sinais - Libras possui características partilhadas com outros sistemas linguísticos, entre eles, a variação – que decorre de fatores intra e extralinguísticos. Nessa perspectiva, este trabalho, ainda em andamento, objetiva discutir a variação linguística presente na Libras no campo semântico profissões, investigando os itens lexicais *bombeiro*, *policial*, *advogado*, *enfermeiro* e *motorista*. Ademais, propõe uma pequena análise contrastiva entre os sinais pertencentes a essa área e que estão registrados no *Dicionário da Língua de Sinais do Brasil* (CAPOVILLA et al., 2017) e os sinais utilizados no dia a dia em São Luís do Maranhão. Para tanto, apresentar-se-á um percurso teórico que permite compreender a variação linguística de maneira geral e sua importância dentro do funcionamento de uma língua (LABOV, 2008; SAUSSURE, 2012; COELHO et al., 2015; BORTONI-RICARDO, 2014); em seguida, abordar-se-á a metodologia quantitativa e qualitativa utilizada para a coleta dos dados dispostos neste artigo, consistindo em: levantamento da bibliografia especializada, seleção do campo semântico e dos itens lexicais a serem pesquisados, elaboração de questionário e termo de livre consentimento, aplicação do instrumento de pesquisa, coleta dos sinais e análise comparativa dos dados obtidos. Por último, serão analisados, brevemente, os resultados obtidos até então. Espera-se com essa pesquisa contribuir com a área, aplicando os pressupostos da sociolinguística, da lexicologia e da lexicografia na compreensão da Libras.

Palavras-chave: Libras. Sociolinguística. Variação. Profissões.

Abstract: The lexicon is one of the most important parts of a language, after all, it is its vocabulary repertoire, that is, the signs that compose it. Because it has this function, the lexicon presents not only isolated words that enable communication, but also the very cultural and social history of a people (OLIVEIRA & ISQUERDO, 2001). This relationship is so intimate that on certain occasions the historical and sociocultural aspects merge with the vocabulary and become parts of each other. Language is connected to culture and through it users categorize and classify the world and its experiences. To address the scientific need for understanding the structure and functioning of a language's lexicon, specific disciplinary fields have emerged that meet this demand. They are Lexicology, Lexicography, Terminology and Terminography (OLIVEIRA & ISQUERDO; DICK; BIDERMAN; ANDRADE, 2001). As well as the various languages around the world, the Brazilian Sign Language - Libras has characteristics shared with other linguistic systems, including variation - which results from intra and extralinguistic factors. From this perspective, this work, still in progress, aims to discuss the linguistic variation present in Libras in the semantic professions field, investigating the lexical items firefighter,

⁴⁰ Graduando em Letras-Libras pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA, São Luís, Maranhão, Brasil. mthsilva.ms@gmail.com.

Orientadora: Zuleica de Sousa Barros - Professora da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, São Luís, Maranhão, Brasil. zuleicabarro23@gmail.com.

policeman, lawyer, nurse and driver. In addition, it proposes a short contrastive analysis between the signals belonging to this area and registered in the Brazilian Sign Language Dictionary (CAPOVILLA et al., 2017) and the signs used in everyday life in São Luís do Maranhão. To this end, it will present a theoretical path that allows understanding the linguistic variation in general and its importance within the functioning of a language (LABOV, 2008; SAUSSURE, 2012; COELHO et al., 2015; BORTONI-RICARDO, 2014); Then, we will approach the quantitative and qualitative methodology used to collect the data provided in this article, consisting of: survey of the specialized bibliography, selection of the semantic field and the lexical items to be researched, elaboration of a questionnaire and free term consent, application of the research instrument, collection of signals and comparative analysis of the data obtained. Finally, we will briefly analyze the results obtained so far. This research is expected to contribute to the area by applying the assumptions of sociolinguistics, lexicology and lexicography in understanding Libras.

Keywords: Libras. Sociolinguistics. Variation. Occupations.

1. INTRODUÇÃO

A Sociolinguística é o ramo da Linguística destinado à investigação e análise das variações sociais que ocorrem nas línguas humanas, bem como dos fatores que proporcionam tais variações. Além disso, essa área também objetiva catalogar as variantes apresentadas por cada língua levando em consideração as influências responsáveis por sua existência. De uma maneira geral, a Sociolinguística pode ser dividida em outras subáreas, sendo a Variacionista uma das mais conhecidas entre elas – e, de certa forma, mais abordada quando se pensa em variação linguística.

No que tange às línguas de sinais, esse campo não faz exceções quanto ao objeto de estudo, entretanto, deve-se considerar que as pesquisas realizadas com línguas sinalizadas são ainda mais recentes do que as já realizadas com línguas orais – cujo marco principal é dado durante os anos 60 e 70. A língua de sinais também alcançou o *status* linguístico nesta época e, no caso do Brasil, só obtiveram o reconhecimento legal em 2002. A partir de então, pode-se concluir que o material sociolinguístico disponível sobre a língua de sinais (LS) não é tão vasto quanto o de línguas orais, porém, isto não necessariamente constitui um entrave para o desenvolvimento de pesquisas como esta, apesar de a tornar mais trabalhosa.

O objetivo desta pesquisa é analisar, contrastivamente, os sinais dicionarizados no *Dicionário da Língua de Sinais do Brasil* - sob autoria de Fernando César Capovilla et al., publicado em 2017 - com os sinais utilizados pelos usuários ludovicenses da LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais). Para tanto, um campo semântico específico foi

selecionado, de modo a ilustrar a proposta do estudo – neste caso, o campo escolhido foi *profissões*. Com base nessa análise, pretende-se compreender e descrever as possíveis influências na sinalização de surdos e ouvintes usuários de LIBRAS no Instituto Federal do Maranhão (IFMA), em São Luís - MA e se há uma diferenciação em relação ao léxico apresentado pelo *Dicionário da Língua de Sinais do Brasil* e utilizado como referência padrão no país.

A primeira seção deste artigo traz alguns conceitos importantes para o bom andamento da pesquisa em questão, de modo a compreender a relevância dos estudos levantados sobre a variação linguística de forma geral e, posteriormente, com o foco na LS. Tais conceitos serão apresentados à luz de autores já conhecidos na área da Linguística e da Sociolinguística, cujos trabalhos têm servido como modelo teórico para diversas investigações realizadas até os dias atuais.

A seção seguinte tratará de descrever a metodologia adotada para a realização desta pesquisa, explicitando o passo a passo que possibilitou os resultados obtidos até então. Esse percurso metodológico constitui uma importante parte da pesquisa científica, pois, a partir dele foi desenvolvido todo o trabalho descrito neste artigo. Importante salientar que esta pesquisa é bibliográfica - no sentido de ser ancorada em uma literatura da área - explicativa – porque visa a identificação de fatores que ocasionam a variação linguística - qualitativa – com análise de dados – e quantitativa – devido ao levantamento que foi realizado em campo.

Posteriormente, será feita uma breve análise das informações obtidas por meio de questionário dirigido. Tal procedimento possibilita uma pequena amostragem do léxico selecionado para estudo e permite formular as possíveis influências da variação linguística encontrada na LIBRAS.

Ressalta-se, para todos os fins, que a pesquisa em questão ainda está em andamento e o material disposto neste trabalho é apenas um recorte dos resultados coletados até o presente momento. Desta forma, uma análise mais aprofundada será feita *a posteriori*, de modo a abarcar mais tópicos relacionados ao tema e, conseqüentemente, explicitá-los melhor.

2. A (SOCIO) LINGUÍSTICA

Para entender o conceito de Sociolinguística, é necessário entender a área que a originou. A Linguística é entendida como a área que tem por objeto de estudo a linguagem, de modo particular, as línguas humanas. Sendo uma ciência humana, a Linguística se preocupa em analisar e descrever o funcionamento dos sistemas de comunicação utilizados pelas pessoas e denominados “língua”. O surgimento dessa grande área de estudos é creditado às teorias e pesquisas realizadas no século XIX, sendo Ferdinand de Saussure considerado um de seus expoentes mais relevantes. Saussure (2012) é responsável pela teoria conhecida como estruturalismo – que estuda a língua como um sistema com regras e especificidades destinadas à comunicação humana. Tal teoria preza pelo estudo da língua devido às suas características de organização e uniformidade, deixando a linguagem de lado sob a premissa de ser muito ampla e mais individual do que social – embora Saussure também admita que a primeira faz parte da segunda. Através de uma compilação feita por seus alunos suíços (*Curso de Linguística Geral*), Saussure se consolidou como uma referência mundial em estudos linguísticos, com estudos detalhados sobre o funcionamento da língua. Cabe ressaltar, no entanto, que as pesquisas empreendidas por Saussure focavam essencialmente em línguas orais-auditivas, mas suas conclusões também foram compartilhadas pelas línguas de sinais após o início das investigações linguístico-científicas destas últimas.

Além da teoria saussuriana, nos anos 50, outro teórico despontou nas pesquisas linguísticas, trazendo informações novas e muito interessantes acerca da língua e sua complexidade: Noam Chomsky. A teoria desenvolvida por ele chama-se *gerativismo* e contraria, em partes, o estruturalismo estabelecido até então. Conforme as ideias de Chomsky (1957), as línguas compartilhariam de valores universais e a capacidade humana para o desenvolvimento da linguagem seria inata e acionada a partir de um *input* e da interação com o meio externo. Um dos conceitos trabalhados por Chomsky (1957) é o de **competência**. Segundo o teórico, a competência é a capacidade que o falante tem de conhecer a estrutura da sua língua, que abarcaria as frases que já existem e também as possibilidades infinitas de geração de sentenças. Além disso, uma definição que complementa a anterior é a noção de **desempenho** – que seria a expressão da competência, porém de forma “imperfeita”, uma vez que o falante não faz uso de todo o conhecimento que possui acerca da linguagem (CHOMSKY, 1957).

Além destas duas concepções já conhecidas no meio linguístico, há ainda a ideia de **linguagem como expressão do pensamento**. Segundo esta teoria, a linguagem seria uma forma de “traduzir” aquilo que o indivíduo formula mentalmente. Desta forma, conforme Koch (2005), esta “formação linguística” deveria ser entendida pelo interlocutor da mesma maneira que foi pensada inicialmente. De acordo com Bagno (2002) e Mattos e Silva (1997), compreender a linguagem como forma de expressar o pensamento está relacionado ao ensino das variedades de prestígio nas escolas brasileiras durante os anos 60 (BAGNO, 2002). Com base nisso, pode-se compreender também o surgimento efetivo da Sociolinguística (BORTONI-RICARDO, 2014).

A Sociolinguística, de acordo com Coelho et al. (2015, p. 12), “é uma área da Linguística que estuda a relação entre a língua que falamos e a sociedade em que vivemos” e – como mencionado – ocupa-se das variações linguísticas e seus condicionadores (LABOV, 2008). Diante disso, seu caráter científico foi evidenciado a partir de 1960 (BORTONI-RICARDO, 2014) por meio de pesquisas realizadas na área. O objeto da Sociolinguística é a variação – que, em geral, é ocasionada por **condicionadores** (fatores que influenciam diretamente na existência e no tipo de variação e podem ser socioeconômicos, de escolaridade, de sexo, de idade, entre outros). Conforme apontam Coelho et al. (2015), a variação não necessariamente significa uma mudança na língua, isto porque a **mudança** pressupõe uma variação, enquanto que a **variação** não leva diretamente à uma mudança. Pode-se entender que a variação inclui formas distintas de nomear o mesmo referente e podem ocorrer simultaneamente – ou seja, não necessariamente uma irá ser apagada pela outra. Ao passo que a mudança é um processo diacrônico que ocorre quando uma determinada forma se cristaliza na língua depois de sofrer alterações ao longo do tempo (COELHO et al., 2015). Como exemplo de variação, tem-se as variantes *tu* e *você*, que continuam sendo usuais no português brasileiro – embora uma apresente mais situações de uso do que a outra, a depender da localização geográfica – e, como exemplo de mudança, tem-se, ainda a própria palavra *você* – haja vista que a forma utilizada atualmente foi alterada de *vossa mercê*, que passou a ser *vosmecê* e, agora, *você*.

2.1. A Sociolinguística e a Língua Brasileira de Sinais

No que tange à LIBRAS, as pesquisas referentes à variação linguística ainda são poucas, mas vêm crescendo nos últimos anos, como resultado do interesse cada vez maior dos estudiosos em descrever o funcionamento e a estrutura dessa língua. Em geral, as pesquisas são focadas no léxico da língua de sinais – que, em muitos casos, sofre alterações em diferentes estados brasileiros, isto é, apresenta variantes país a fora. Um destes trabalhos é o de Castro Júnior (2011), que faz uma análise sobre essa variação linguística presente na LIBRAS. A respeito dos diferentes sinais utilizados no Brasil, o autor afirma: “tem-se discutido a língua de sinais como se fosse homogênea – ‘a língua dos Surdos’. Entretanto, ela também é alterada por variáveis que fogem a uma descrição gramatical da língua como se tem feito até então” (CASTRO JÚNIOR, 2011, p. 51). Porém, embora possua tanta diversidade, a LIBRAS, tal qual a Língua Portuguesa, também sofre com a tentativa de unificação e homogeneidade (BAGNO, 2000; CASTRO JÚNIOR, 2011), uma vez que falantes das variedades de prestígio tendem a desconsiderar as variantes estigmatizada, defendendo, inclusive, seu total desaparecimento do léxico da língua. Em contrapartida, a Sociolinguística aponta a variação linguística como um processo real e natural que ocorre em todas as línguas – orais ou sinalizadas – e que evidenciam o caráter social, cultural e de uso do sistema linguístico através dos utentes.

Na LIBRAS, há uma forte tendência à adoção da variedade sulista como um padrão para a língua. Muitos trabalhos publicados na área mostram os sinais utilizados na região sul como uma variedade de prestígio entre os sinalizantes. A prova disso é que, em muitos casos, quando não há um sinal específico que corresponda a certo vocábulo da Língua Portuguesa, acaba-se utilizando um sinal difundido em outro estado – em geral, no Sul – de modo a possibilitar a comunicação mais fluida entre os interlocutores. Analisando situações como esta, percebe-se o peso que os estudos sulistas têm em relação à língua de sinais; isto porque muitas conquistas vinculadas aos surdos partiram de cidades do centro-sul do Brasil (como, por exemplo, a oficialização da LIBRAS e a criação do curso superior Letras/LIBRAS, bem como as próprias sedes do Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES e da Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos - FENEIS). Então, de certa forma, há questões históricas ligadas ao quadro linguístico apresentado atualmente.

Mas, para clarificar os estudos sociolinguísticos e as pesquisas sobre norma linguística, Faraco e Zilles (2017) apresentam o conceito de *norma linguística* da seguinte forma:

O termo *norma* tem, nos estudos da linguagem verbal, dois sentidos: a. um geral: uma norma equivale à variedade linguística – a toda e qualquer variedade linguística; e b. um específico: norma equivale a um conjunto de preceitos que definem o chamado “bom uso”, o uso socialmente prestigiado. No sentido geral, norma cobre o *como se diz* numa determinada comunidade de fala [...]; no sentido específico, norma se refere ao *como se deve dizer* em determinados contextos [...] (p. 12; grifos dos autores).

Os estudos realizados com a LIBRAS atestam claramente a diferença regional encontrada nos estados do Brasil. Essa diferença é marcada pelo uso de sinais variados para um mesmo referente. O interessante é que a motivação de alguns vocábulos na língua de sinais se deve a costumes e tradições daquela comunidade linguística em específico, fato que, em certos casos, pode ser percebido nitidamente durante uma sinalização.

De modo geral, a Sociolinguística é um campo vasto de conhecimentos e, no caso da LIBRAS, ainda pouco explorado. Contudo, a demanda científica da área tem evoluído tanto quanto o número de estudos realizados até então; isso deixa margens ao futuro desenvolvimento das pesquisas linguísticas e a outras teorias e constatações direcionadas à língua de sinais.

3. METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta pesquisa é de finalidade básica, com objetivo explicativo e de natureza bibliográfica/de campo. O percurso metodológico a ser abordado inclui o levantamento de dados disponíveis na literatura da área de abordagem e a elaboração – e posterior aplicação – de um questionário semântico-lexical, de modo a obter as informações necessárias para a análise da variação linguística em LIBRAS.

Por envolver pesquisa documental e de campo, o presente projeto atende também aos critérios de um trabalho qualitativo e quantitativo. Os dados aqui apresentados são preliminares e constituem um recorte do estudo ainda em andamento. Para a produção deste artigo, foram entrevistados dois informantes: um surdo e um ouvinte, ambos usuários de LIBRAS (como L1 e L2, respectivamente). A coleta dos dados ocorreu por meio do questionário antes mencionado e da filmagem simultânea

das referidas entrevistas. De maneira geral, os passos a serem seguidos para a realização da pesquisa são:

- a) Investigação bibliográfica;
- b) Escolha do campo semântico;
- c) Estruturação do questionário;
- d) Seleção dos informantes;
- e) Realização das entrevistas e recolha dos sinais;
- f) Análise do *corpus* obtido (previamente descrito na seção seguinte);
- g) Discussão sobre as informações analisadas no tópico anterior.

4. ANÁLISE PRELIMINAR DOS DADOS

Para a realização desta pesquisa, alguns parâmetros foram adotados de acordo com os processos de pesquisa sociolinguística. Além da escolha do campo semântico, adotou-se também o controle de variáveis, um procedimento padrão em pesquisas com variação linguística em foco.

O controle de variáveis é um processo que permite traçar o perfil dos informantes para o estudo em questão. Para tanto, seleciona-se alguns condicionadores que podem influenciar no uso linguístico – no caso desta pesquisa, em específico, foram selecionados a condição sensorial (surdo/ouvinte), o gênero (masculino/feminino) e a localidade (que frequentam o IFMA). Esses e outros fatores incidem diretamente sobre as variantes encontradas no uso social da língua (COELHO et al., 2015). Assim, a seguir, ilustra-se o perfil dos informantes selecionados para este trabalho:

INFORMANTES	GÊNERO	CONDIÇÃO SENSORIAL	LOCALIDADE
Informante A	Masculino	Surdo	IFMA São Luís
Informante B	Feminino	Surdo	
Informante C	Masculino	Ouvinte	
Informante D	Feminino	Ouvinte	

Tabela 1 – Perfil dos informantes.
Fonte: o autor (2018).

Para o campo semântico *profissões*, definiram-se seis itens lexicais a fim de investigar a variação linguística presente na língua de sinais do Brasil. A tabela a seguir traz a relação dos itens escolhidos previamente.

CAMPO SEMÂNTICO	ITENS LEXICAIS
Profissões	Bombeiro
	Dentista
	Motorista
	Enfermeiro
	Advogado
	Policial

Tabela 2 – Campo semântico e itens lexicais pesquisados.
Fonte: o autor (2018).

Entretanto, para o recorte aqui proposto, foram selecionados os informantes do sexo masculino (um surdo e um ouvinte, respectivamente), de modo a analisar brevemente a variação encontrada em um dos seis itens lexicais definidos para a pesquisa.



Figuras 1 e 2: Item lexical *motorista*.
Fonte: CAPOVILLA et al. (2017).

No item pesquisado, houve variação na forma de realização dos sinais. A figura 1 ilustra o sinal utilizado pelo informante A. Nela, há a junção do verbo DIRIGIR a um dos possíveis sinais para MOTORISTA. Já o informante B realiza quase o mesmo sinal,

diferenciado apenas pela supressão do verbo mencionado. No dicionário utilizado como referência padrão, há três possibilidades registradas para o item lexical *motorista*:

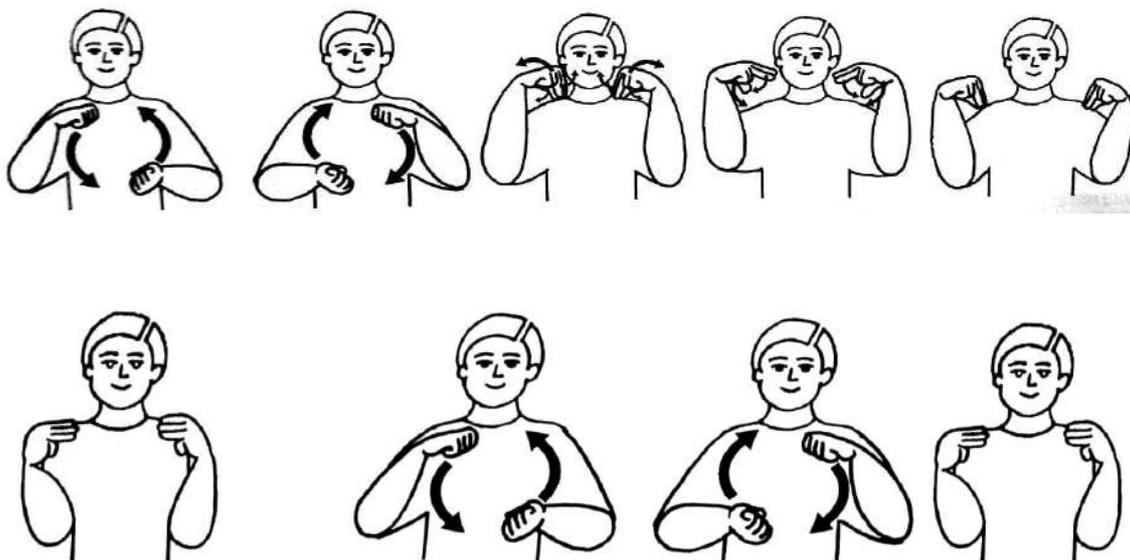


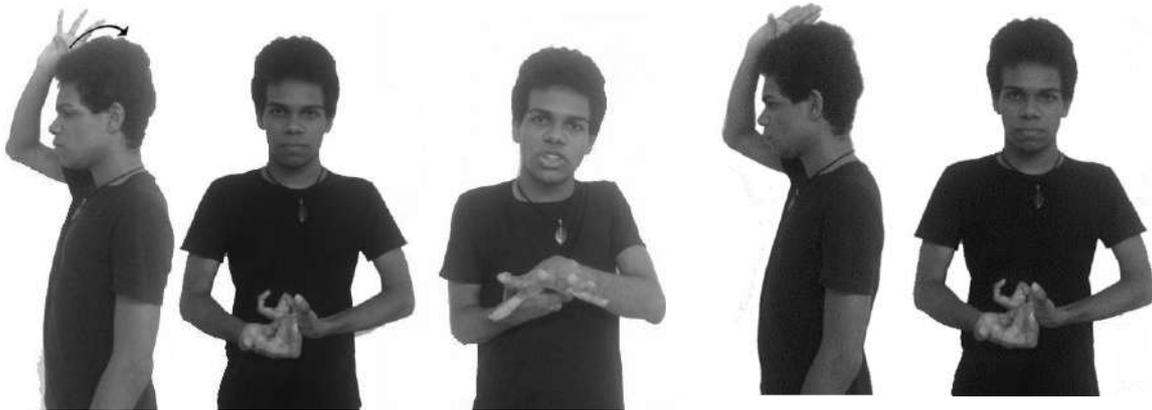
Figura 3 – Item lexical *motorista*.
Fonte: CAPOVILLA et al. (2017).

Percebe-se que, dentre as possibilidades apresentadas por Capovilla et al. (2017), a segunda assertiva se aproxima da realização linguística do informante A. Entretanto, a este respeito, há uma diferenciação no ponto de articulação e no movimento do segundo sinal. Conforme apontado na imagem, o sinal inicia-se mais próximo ao pescoço e, em seguida, finaliza nas extremidades dos ombros – abrindo e fechando os dedos polegar, indicador e médio juntos durante o percurso de uma locação à outra. No sinal coletado por meio do informante B, percebe-se a semelhança com a primeira opção registrada por Capovilla et al. (2017); porém, tal qual o sinal apresentado por A, o movimento e a locação sofrem ligeiras alterações. Entretanto, as configurações de mão utilizadas para sinalizar o item em questão são as mesmas (CM nº 34, 35 e 69⁴¹), embora o *Dicionário* só utilize as CM nº 35 e 69.

O sinal seguinte corresponde ao item lexical *bombeiro*. Abaixo, as realizações dos informantes pesquisados:

Figuras 4 e 5 – Variações para o item lexical *bombeiro*.
Fonte: o autor (2018).

⁴¹ Conforme tabela de configurações de mão do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES.



Para o sinal *bombeiro*, o informante A apresentou um sinal composto – conforme ilustrado na imagem acima. O primeiro sinal faz menção ao capacete utilizado pelo profissional; o segundo sinal representa a mangueira utilizada no combate a incêndios; e o terceiro sinal faz referência à água jorrando da mangueira. Entende-se que este sinal parece ser uma descrição de uma das funções realizadas pelo bombeiro – o combate a incêndios – e também de sua vestimenta e equipamento – capacete e mangueira. Já o informante B fez a mesma realização, à exceção do sinal que representa a água expelida pela mangueira. No que tange à configuração de mão, o informante A utilizou a configuração n° 04, enquanto o informante B utilizou a configuração n° 03. Abaixo, apresenta-se o sinal dicionarizado que corresponde ao item lexical em questão:

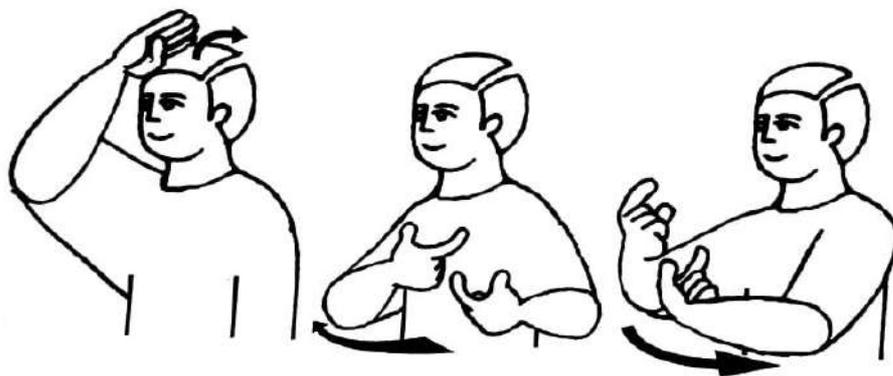


Figura 6 – Item lexical *bombeiro*.
Fonte: CAPOVILLA et al. (2017).

Uma informação importante acerca da análise feita neste trabalho é que todas as variações encontradas não estão registradas no *Dicionário da Língua de Sinais do Brasil* (CAPOVILLA et al., 2017). Logo, em relação a este material, em específico, as

variantes encontradas podem ser classificadas como não-padrão, embora não apresentem estigmatização aparente. Além disso, diante do quadro apresentado pelos dois informantes pesquisados, pode-se supor que fatores como o grupo social de convivência, a faixa etária e, possivelmente o contato com a língua de sinais influenciaram na sinalização dos usuários – o que, claramente, pode ocasionar variações (COELHO et al., 2015).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desta pesquisa, buscou-se verificar a existência de variantes linguísticas para alguns itens lexicais previamente selecionados e pertencentes ao campo semântico *profissões*. Os dados foram coletados a partir de entrevistas norteadas pelo uso de questionário elaborado e, posteriormente, analisados mediante a referência do *Dicionário da Língua de Sinais do Brasil*, de autoria de Capovilla et al. (2017).

Com base no levantamento bibliográfico e no contraste realizado entre a obra de referência e a língua socialmente utilizada na cidade de São Luís do Maranhão, percebe-se a comparência de sinais diferenciados do que se considera como padrão em LIBRAS; outro aspecto verificado é o não-registro das variantes de São Luís na obra de Capovilla et al. (2017) – o que é um fato interessante, se considerarmos que parte dos sinais coletados pelos autores para a composição do dicionário ocorreu também no estado do Maranhão. Por fim, também nota-se, nos dois itens lexicais analisados, que as diferenças entre a sinalização dos informantes se dá de forma sutil (geralmente, por meio do acréscimo de uma informação – sinal – na raiz da palavra, como uma forma de especificar melhor o significado daquele vocábulo), mas aparece de modo espontâneo nas realizações linguísticas documentadas.

Após uma fundamentação teórica que justifica e embasa o problema originário deste artigo, uma breve investigação das informações colhidas, formulou-se a hipótese dos possíveis condicionadores que regem a variação encontrada na pesquisa de campo. Embora ainda não existam muitos trabalhos relacionados à temática sociolinguística na língua de sinais, o presente artigo se apresenta como um estudo preliminar da variação linguística que consta em LIBRAS, de modo a contribuir com futuros trabalhos na área.

Reforça-se, ainda, que a pesquisa aqui desenvolvida encontra-se em andamento e os resultados obtidos até o momento podem sofrer algumas alterações com vistas a ampliar os conhecimentos e as investigações científicas no campo da Sociolinguística e da Língua de sinais. A descrição dos sinais e da teoria sociolinguística que fomenta a discussão da variação e seus correlatos não esgota as possibilidades de análise dos aspectos linguísticos da LIBRAS.

Espera-se que, por meio da divulgação e continuidade deste trabalho, a Sociolinguística da LIBRAS ganhe mais notoriedade nos espaços de discussão linguística e científica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm>. Acesso em 10 de outubro de 2018.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e o art. 18, da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em: 10 de outubro de 2018.

BAGNO, M. **Dramática da língua portuguesa**: tradição gramatical, mídia & exclusão social. São Paulo: Loyola, 2000.

BAGNO, M; STUBBS, M; GAGNÉ, G. **Língua materna**: letramento, variação e ensino. 2ª ed. São Paulo. Contexto, 2002.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Manual de sociolinguística**. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2014.

CAPOVILLA, F. C. [et al.] **Dicionário da Língua de Sinais do Brasil**: a Libras em suas mãos. Instituto de Psicologia. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2017.

CASTRO JÚNIOR, G. **Variação linguística em Língua de Sinais Brasileira – foco no léxico**. [Dissertação de Mestrado]. Programa de Pós-graduação em Linguística – Universidade de Brasília: Brasília, 2011. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/8859/1/2011_GI%C3%A1luciodeCastroJ%C3%BAnior.pdf>. Acesso em: 12 de novembro de 2018.

CHOMSKY, Noam. **Syntactic Structures**. The Hague: Mouton, 1957.

COELHO, I. L. [et al.]. **Para conhecer sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2015.

FARACO, Carlos Alberto. ZILLES, Ana Maria. **Para conhecer norma linguística**. São Paulo: Contexto, 2017.

FERREIRA-BRITO, Lucinda. **Por uma gramática de língua de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010.

KOCH, Ingedore Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2005.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução: Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline R. Cardoso. 1ª edição. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. **Tradição gramatical e gramática tradicional: fundamentos da gramática tradicional; leitura crítica das gramáticas escolares; análise da sintaxe do português**. São Paulo: Contexto, 1997.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Linguística Geral**. 27ª edição. São Paulo: Cultrix, 2012.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE ESPAÇOS URBANOS E CONSTRUÇÕES PREDIAIS NA POESIA DE JOÃO CABRAL DE MELO NETO

Fábio José Santos de Oliveira⁴²

Resumo:

A crítica acerca de João Cabral de Melo Neto (1920-1999) já trata como ponto pacífico a presença do debate metalinguístico em sua produção literária. Não raramente, esse debate metalinguístico tendia, da parte de João Cabral, a articular poesia e outros domínios artísticos, entre os quais a Arquitetura. Nossa apresentação traz como objetivo, justamente, o estudo da relação artística entre a poesia cabralina e a Arquitetura. Esse estudo comparativo, por sua vez, participa de um campo analítico complexo, cujo resultado imediato foi a publicação de *O poema inquieta o papel e a sala* (EDUFMA, 1997), do qual a apresentação destacada neste resumo representa apenas uma pequena parcela, a saber: certos poemas cabralinos que tratam de espaços urbanos ou construções prediais, a exemplo de “Fábula de Anfion” (*Psicologia da composição*), “Medinaceli” (*Paisagem com figuras*), “Na mesquita de Fez” (*Museu de tudo*), “Um bairro de Sevilha” e “A praça de touros de Sevilha” (*Andando Sevilha*). Esses são textos que, ao lidar sobre questões urbanas e arquitetônicas, tratam também de noções caras à estética de João Cabral, como a brancura, a claridade e o trânsito fora/dentro. De uma maneira geral, os resultados obtidos nessas pesquisas indicaram na obra de João Cabral de Melo Neto uma presença da Arquitetura muito maior do que supúnhamos inicialmente e do que já nos asseguravam as diversas entrevistas que o escritor concedeu ao longo de sua vida. Uma presença que não se restringe à mera citação textual de arquitetos do cenário brasileiro ou internacional, mas que tende, também, a articular estruturalmente alguns artificios possíveis de diálogo estético entre a Literatura e a Arquitetura. Durante o percurso analítico, serviram-nos como leituras importantes algumas entrevistas concedidas pelo próprio poeta ao longo de sua carreira, sem ignorar estudos analíticos já consagrados acerca do poeta, a exemplo de Antonio Carlos Secchin, em *João Cabral: a poesia do menos*.

Palavras-chave:

Literatura e Arquitetura, João Cabral, Poesia.

“[...] então, sobradões de azulejo
(ainda hoje ao sol) foram o sol.”

João Cabral de Melo Neto,
“Seu Melo, do Engenho Tabocas”, *Agrestes*

1. “Fábula de Anfion”

⁴² Professor adjunto da Universidade Federal do Maranhão, *campus* III (Bacabal).

Logo após *O engenheiro* (1942-1945)⁴³, João Cabral de Melo Neto publica *Psicologia da composição* (1946-1947), livro composto de três longos poemas (“Fábula de Anfion”, “Psicologia da composição” e “Antiode”). De uma forma geral, o primeiro dos três lida sobre a busca de uma nova linguagem, bem como sobre os entraves e limites para essa mesma busca. Necessidade para a qual servirão adequadamente de preenchimento os versos de “Antiode”, já que livro primado em antilírica (logo, uma resposta adequada a quem buscava se afastar do já-dito, do já-assentado). “Psicologia da composição” seria, a seu turno, um texto intermediário entre os outros dois, visto que se realiza, ao mesmo tempo, como busca de e resposta para uma poética renovada: “Em *Psicologia da composição* levei esse sentido lógico [de *O engenheiro*] às suas últimas conseqüências.” (Apud ATHAYDE, 1998, p. 103)⁴⁴. De fato, em *Psicologia da composição* não há mais os ressaibos dos primeiros momentos. Cabral radicaliza no corte da expressão lírica e preserva, de antes, apenas certa lógica de imagens com a força do imprevisto.

Mas, no que tange ao aproveitamento da arquitetura pela obra cabralina, é “Fábula de Anfion” que nos servirá de exemplo. A ideia para o texto possivelmente deve ter partido de *Histoire d’Amphion*, do escritor Paul Valéry. No entanto, é preciso considerar que há certa distância de interesses entre os dois poemas (o de Valéry e o de Cabral). Valéry toma Anfion mais como símbolo para reconsideração de aspectos da ópera. No caso de João Cabral de Melo Neto, a informação musical atrelada a Anfion serve apenas como álibi a um discurso que tem por fim, simbolicamente, a própria poesia.

Mencionamos mas não aprofundamos: Anfion é uma figura da Mitologia Grega responsável pela construção da cidade de Tebas. Detalhe importante: ele o faz a partir da música. Dada sua habilidade com os sons e as melodias, toda a natureza se encanta ao ouvi-lo tocar, obedecendo-lhe o desejo de erguimento da cidade. Do mito, pouco se preserva na narrativa de Cabral: o fato de Anfion ser músico, de estar num deserto e de manter relação com Tebas. O Anfion cabralino sequer preserva o caráter coletivo correspondente às comunidades antigas, sendo antes uma figura isolada, repleto

⁴³ A data é referente ao período de produção dos livros, conforme especificava o próprio escritor.

⁴⁴ Entrevista a Vinicius de Moraes, Manchete, Rio de Janeiro, 27 de junho de 1953.

de dramas oriundos apenas de si. A parte do poema que destacamos é aquela em que Anfion pragueja diante de uma cidade já erguida, como era de sua pretensão, mas corroída por elementos que não constavam em seu planejamento inicial, motivo dos lamentos transcritos aí:

Esta cidade, Tebas,
não a quisera assim
de tijolos plantada,
que a terra e a flora
procuram reaver
a sua origem menor:
como já distinguir
onde começa a hera, a argila,
ou a terra acaba?
Desejei longamente
liso muro, e branco,
puro sol em si
como qualquer laranja;
leve laje sonhei
largada no espaço.
Onde a cidade
volante, a nuvem
civil sonhada?” (MELO NETO, 1997a, p. 58)

A terra e a flora devoram o local projetado. O desejo de Anfion, todavia, é contrário a esse de uma matéria corroída pela natureza; de um desgaste, aliás, em que já não se distinguem planta, terra e obra levantada. E qual seria o desejo desse músico-arquiteto? “Liso muro, e branco”. Não custa lembrar: elementos da arquitetura moderna e, também, da arquitetura de Le Corbusier. Por sinal, mesmo com pés fixos no século XX, Le Corbusier não se exime de procurar nas construções antigas ideias para suas renovações. Uma delas é, justamente, a depuração das formas. Daí uma arquitetura “lisa” e “branca”, porque sinais de um vazio de excessos, contida apenas em seu necessário, carregando na forma nada além do indispensável. De mais a mais, a “nuvem” é “civil” e “sonhada”, como o edifício do engenheiro, também sonhado, erguia-se do chão ao céu. Isso tudo nos conduz a *O auto do frade*, como luta e empenho, como desânimo por expectativas não logradas:

Eu era um ponto qualquer
na planície sem medida,
em que as coisas recortadas
pareciam mais precisas,
mais lavadas, mais dispostas

segundo clara justiça.
Era tão clara a planície,
tão justas as coisas via,
que uma cidade solar
pensei que construiria. (MELO NETO, 1997b, p. 162)

Desabafa frei Caneca: “Pensei que construiria” “uma cidade solar”. Lamenta Anfion: “Desejei longamente [...] puro sol em si”. É verdade que no primeiro a busca é ética; no segundo, estética. O que acontece é que os caminhos mesmo assim se cruzam: desejavam um mundo solar, mas se veem, ao fim, malogrados.

Anfion constitui-se no exemplo do artista diante das limitações do que produz. Uma coisa é o que se planeja; outra, o que se realiza. Por maiores que sejam os cálculos, por maior que seja a pretensão de trabalho nos mínimos detalhes, resíduos imprevistos acabam por surgir durante o trajeto: “[...] se o inconsciente agir, contra a minha vontade, e me der uma solução que eu julgar válida, sou suficientemente cínico para aproveitá-la.” (*Apud* SECCHIN, 1985, p. 45) – assim afirma João Cabral. O poeta não considera o acaso como fonte primordial, mas está pronto para aceitá-lo desde que ele (o acaso) se encaixe nos moldes que articula. Até porque, mesmo depois de supostamente pronta, a obra pode exigir reparos ainda. A obra, segundo o que crê o poeta, não nasce de um jato: é, antes, fruto de esforço e lida:

Para mim, arte é construção. Eu não sei latim nem grego, não sei de onde vem a palavra arte, mas você veja que a palavra arte está muito ligada à palavra artesão. E a palavra artesão está ligada à palavra trabalho. Eu não vejo uma fronteira nítida entre a arte e o artesanato. Para mim, um poeta, um escritor, um romancista é um artista como um sujeito que faz sapatos. (*Apud* ATHAYDE, 1998, p. 18)⁴⁵

É certo que em nenhum momento se menciona em “Fábula de Anfion” a elaboração poética. Mas inserido como está num material de alta abordagem metalinguística, o fragmento citado (como outros do texto) ecoa os tons do conjunto, servindo, como não-raramente em Cabral, de confissão íntima sobre a luta com as palavras e com a folha de papel em branco, espaço da poesia.

Há um texto, de livro bem posterior a esse período, que se centrará nessa mesma dimensão arquitetônica, só que, dessa feita, com relação direta a ela e

⁴⁵ Entrevista a Mário César Carvalho, *Folha de S. Paulo*, Folha Ilustrada, São Paulo, 24 de maio de 1988.

apresentando, já no corpo textual, o símbolo das edificações em pedra bruta e por meio da palavra:

[...]

onde engenheiros, armados
com abençoados projetos,
lograram edificar
todo um deserto modelo.

Agora Medinaceli
é cidade que se esvai:
mais desce por esta estrada
do que esta estrada lhe traz.

Pouca coisa lhe sobrou
senão ocos monumentos,
senão a praça esvaída
que imita o geral exemplo;

pouca coisa lhe sobrou
se não foi o poemão
que poeta daqui contou
(talvez cantou, cantochão),

que poeta daqui escreveu
com a dureza de mão
com que hoje a gente daqui

diz em silêncio seu *não*. (MELO NETO, 1997a, p. 120-121)

Chama-se “Medinaceli” o poema. A título de informação, Medinaceli é um município espanhol (atualmente Sória), localizado numa região fronteira às províncias de Castela e Aragão. O início do texto, que não citamos, informa ao leitor sobre particularidades geográficas e históricas da cidade: ser região agreste e ter sido palco central para conflitos entre espanhóis e mouros. O fragmento citado, logo em seu princípio, trata sobre engenheiros e projetos, sobre realizações arquitetônicas que são na verdade de um deserto. Não há relação direta entre esse texto e o de “Fábula de Anfion” quanto à composição, mas não foge aqui a recorrência do deserto como elemento de escrita (o que aconteceria em outros textos também); não falta aqui, ainda, a aproximação pedra/palavra (nesse caso, “cidade”/“poemão”). Os “monumentos” são “ocos”, “a praça esvaída”, visto que, ainda hoje, a cidade preserva pequenas construções medievais espremidas entre ruelas e becos, e a população, que nunca foi das maiores, mesmo hoje não passa da casa de mil habitantes. Desse lugarejo do qual pouco sobrou, vazio e esvaziado, nasce a relação comparativa (motivo corrente em Cabral) com o poema épico *Cantar de Mio Cid*, narrativa provavelmente composta em torno do século

XII, tendo o cavaleiro Rodrigo Díaz como personagem central. Em nível de estruturação, essa épica caracteriza-se por sobriedade retórica e apreço a um realismo inclusive nos detalhes mais prosaicos (os pratos preparados nas bodas das filhas de *Mio Cid*, por exemplo). “Dureza de mão” característica ao poeta e que, ainda, corresponde ao “não” da gente do lugar. Esses atributos, direta ou indiretamente, estão lá, contidos na épica citada, e advêm, também direta ou indiretamente, das características geográficas de Medinaceli, motivo pelo qual o poeta passa, no poema, primeiro pela cidade para depois terminá-lo com a menção à narrativa. A cidade e as construções nela assentes têm, assim, carga de palavra. De certo modo e como em *O engenheiro*, Medinaceli é também “jornal que todos liam” e que o poeta lê.

Em “Fábula de Anfion” não havia referência direta à literatura, porém e por extensão, poderíamos assim interpretar. Em Medinaceli a terra aponta não só para a literatura mas para uma das principais narrativas em língua castelhana. Como de hábito, aqui e ali, estão o “deserto” e o “vazio”, que, em Cabral, podem ser ligados a um ideal de poesia depurada, feita com “dureza de mão”, entre aparas constantes de negativas. Esse trabalho depurador, contudo, não pode perder-se de uma ideia também de liberdade, por sinal ligada à passagem do “sol”, da “claridade”, do “vento”, elementos de frequência na mão do poeta:

[...]
É uma mesa sem nada
e horizontes de marinha

posta na sala deserta
de uma ampla casa vazia,
casa aberta e sem paredes,
rasa aos espaços do dia. (MELO NETO, 1997a, p. 121)⁴⁶

Ao longo da obra de João Cabral é possível perceber que a expressão “portas por-onde” se faz motivo de importância, algo que se conjuga nesse excerto com o estar-se “aberta” de Castela ou, como agora também, ser ela “sala deserta” e “ampla casa vazia”. O macro da cidade pode, como em outras instâncias, reduzir-se tranquilamente aos espaços de uma casa ou, mais ainda, ao micro de uma sala. Não-raro João Cabral transita entre esses termos (“sala”, “casa”, “cidade”) com o sossego de quem não apenas

⁴⁶ De “Imagens em Castela”, em *Paisagens com figuras*.

os usa em sentido comparativo/metafórico, mas de quem considera as realidades que eles nomeiam como verdadeiramente próximas.

2. Uma mesquita, um bairro e uma praça de touros

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

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

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

Como em nenhum, o seu de dentro
consegue se fundar
sem seu de fora e mais: esquecer
que o de fora é bazar. (MELO NETO, 1997b, p. 65)

“Na mesquita de Fez” é poema que também se encontra em *Museu de tudo e que trabalha*, como “A arquitetura da cana-de-açúcar”, as oposições “dentro” e “fora”, só que de forma mais central. O texto apresenta como assunto uma mesquita localizada na cidade de Fez, em Marrocos, abordando, inusitadamente, o oxímoro de um dentro sem fora. Pois bem, o poema desenvolve a ideia de que essa mesquita só pode[ria] ser lida uma vez dentro dela, já que sua “arquitetura” “exist[iria] só” enquanto “face interna”. E por quê? Porque por fora o que existe “é bazar”, são “as tendas que se apoiam nela/ e que lhe são fachada”. Quem quer que se restrinja a ficar apenas de fora da construção descobre que “é impossível” “não só apreendê-la”, como também “saber onde [ela] começa”. Quem permaneça do lado de fora nem de longe apreende o que, segundo a voz poética, constitui de fato a arquitetura da construção, já que, o de dentro, razão real da mesquita, “consegue se fundar/ sem seu de fora”. Uma vez a par dessas informações, descobrimos que o que é de fora existe, só está atravancado e obstruído. O que é de fora existe, mas de forma tão outra que é como se a face interna bastasse de todo a despeito da externa, como se ela constituísse única e exclusivamente o que de fato é o prédio. Nesse sentido, quem quer que deseje saber o que realmente é a mesquita

de Fez precisa seguir para dentro, sem parar diante da fachada, de modo que, já dentro, “inteira se revel[e]/ essa arquitetura”.

Vejamos que, nesse exercício de comentar sobre a mesquita de Fez, em nenhum momento se registram dados concretos da arquitetura do lugar: a voz poética não fala sobre o mirante, sobre as ogivas, sobre a cúpula ovalada, sobre os arabescos e sobre outros desenhos arquitetônicos peculiares à construção e ao local. Sequer se comenta aí sobre o sol que reforça o branco dos muros e paredes, esse elemento tão premente a textos já lidos, bem como a outros ainda:

Em Santa Maria la Blanca,
o silêncio se corta a faca.
É denso, não o morto e vazio,
que se pode romper a gritos.
Silêncio de esponja, absorvente,
que faz se calar o passante,
e o faz sentir-se surdo e mudo,
de pulso rápido, mas lúcido.
Assim devem sentir-se os mundos
nos grandes espaços sem fundo,
girando nas mesmas vertigens,
que aqui nos dá tanta cal virgem. (MELO NETO, 1997b, p. 371)

É a Praça de Touros barroca,
não do ferro comercial de outras.
Barroco alegre, de cal e ocre,
sem jogos fúnebres de morte.
Plena luz de um sol-de-cima,
nem diz da morte, que é sua sina.
É como um altar ao ar livre
barroco, sem seus jogos tristes. (MELO NETO, 1997b, p. 368)⁴⁷

Como se pode mais ou menos depreender dos versos acima, o primeiro poema aborda o bairro sevilhano de Santa Maria las Blancas e o segundo lida sobre uma praça de Touros sevilhana. Além do fato de se localizarem em Sevilha, os espaços referidos nos textos acima trazem outro ponto em comum: o uso da cal branca na tintura de suas paredes. Em Santa Maria la Blanca a cal favorece o assentamento do silêncio, sendo, este, aliás, tão “denso” que chega a adquirir um afiamento de faca. A Praça de Touros, mesmo de arquitetura barroca, está desfeita de “jogos fúnebres de morte”, o que gera

⁴⁷ Respectivamente, “Um bairro de Sevilha” e “A praça de Touros de Sevilha”, todos de *Andando Sevilha*.

um paradoxo, tendo em vista que uma praça de touros é lugar onde inevitavelmente touros serão sacrificados. Mas a morte a que a voz poética se refere é aquela, existencial, do indivíduo do chamado Barroco. Além disso, essa cal branca com detalhes em ocre das paredes traz luz; aliás, uma “plena luz de um sol-de-cima”, o que justificaria o local ser “barroco, sem seus jogos tristes”.

Tanto em “Um bairro de Sevilha” quanto em “A praça de Touros de Sevilha”, a brancura da cal das paredes é avaliada segundo elementos que, na pena cabralina, têm valor positivo: silêncio, claridade e agudeza. O silêncio de Santa Maria la Blanca e a claridade da Praça de Touros designam ambos um mesmo perfil: o de uma agudeza própria à positividade de, ainda em termos cabralinos, “uma faca só lâmina”.

Voltando à “Mesquita de Fez”, o que ficamos sabendo acerca de seu modelo arquitetônico (de uma brancura igual à dos dois espaços referidos, aliás) conserva-se na síntese do embate “dentro” e “fora”. Não há, como dizíamos, o realce dos outros valores positivos. Nessa chave, a agudeza encontra outros caminhos: a voz poética, ao descrever o espaço, não se contenta com um olhar parado, em registro de pintura ou foto: transita, adentra e, nesse caso, permanece no interior. Assim, não basta ao poeta somente citar uma construção arquitetônica: é necessário reforçar ainda o esforço de uma concepção espacial, de uma imagem que revele o trânsito fora/dentro, pares de um trajeto, de passagem, do “por-onde”.

“Tem de entrá-la, pois só de dentro/ inteira se revela”: esses versos, que condensam o já-dito, interessam-nos porque nos servem de metáfora para o trabalho da própria poesia cabralina. Em outras palavras, eles repetem comparativamente um percurso possível de ser encontrado quando averiguamos mais a fundo a poesia de Cabral, quando não exploramos somente o campo das disposições vérsicas ou das escolhas sígnicas, mas passamos a averiguar também as relações entre as palavras e as imagens tecidas no texto por inteiro. Saímos do todo do livro para o íntimo do poema, para meandros possíveis, para os intervalos e não apenas as certezas de uma poética “com coisas”, mas o quanto e o que transmitem essas mesmas coisas no conjunto em que se encontram.

REFERÊNCIAS

ATHAYDE, Félix. **Idéias fixas de João Cabral de Melo Neto**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, Mogi das Cruzes/SP: Universidade de Mogi das Cruzes; 1998.

MELO NETO, João Cabral de. **Serial e antes**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997a.

_____. **A educação pela pedra e depois**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997b.

SECCHIN, Antonio Carlos. **João Cabral: a poesia do menos**. São Paulo: Duas Cidades; Brasília: INL, Fundação Nacional Pró-Memória; 1985.

VALÉRY, Paul. Histoire d'Amphion [Pièces sur l'art]. In : _____. **Œuvres**. France: Gallimard, 1993.

REFLEXÕES LITERÁRIA E MUSICAL NA PERSPECTIVA DA MELOPOÉTICA, ACERCA DA CANÇÃO “SEGUE O SECO” NO LIVRO DIDÁTICO

Jessiana de Oliveira Barros⁴⁸

Resumo

Este trabalho tem como objetivo apresentar o diálogo entre a literatura e a música, pautada nesta relação, foi mobilizada como objeto de estudo a canção “Segue o seco”, do compositor Carlinhos Brown, interpretada pela cantora Marisa Monte. A referida canção está disposta no Livro Didático de Língua Portuguesa (LDP) do 9º ano do ensino fundamental, da coleção “Singular & Plural – leitura, produção e estudos de linguagem”, PNLD 2017. O estudo está fundamentado nos PCN (1998), DCN (2013), DC do Estado do Maranhão (2014), PNLD (2016), bem como na contribuição da melopeia, apontada por Pound (2006), e de conceitos da melopoética proposta por Oliveira (2002, 2003), entre outros. O trabalho é estruturado em quatro seções, além das considerações iniciais e finais. A análise realizada explorou a letra permitindo a percepção de seus sentidos sonoros, colaborando para a exploração da musicalidade na perspectiva da melopoética, manifestação do som e do ritmo. O trabalho possibilitou uma análise reflexiva que levou à compreensão da perspectiva literária e musical acerca da poesia contida na canção. A temática convoca o leitor/ouvinte a participar desse diálogo instigante e a construir sua reflexão e análise, contribuindo para a ampliação deste estudo.

Palavras-chave: Canção; Livro didático; Melopoética.

Considerações iniciais

“[...] cantar palavras é elevá-las de algum modo, torná-las especiais, [...]”⁴⁹

Este trabalho apresenta um estudo acerca do diálogo entre a literatura e a música, e o desenvolvimento desta relação por meio da melopoética. Para tanto, buscou-se delinear esta associação desde a idade média, com as cantigas trovadorescas até os dias atuais. Ressalta-se, que a academia tem participado amplamente desta interação, contemplada por meio de diversas pesquisas voltadas para este diálogo. Este estudo

⁴⁸ Mestranda do Curso de Pós-Graduação em Letras: ensino de língua e literatura / PPGL / Universidade Federal do Tocantins / UFT / Câmpus de Araguaína. Orientadora: Professora Doutora Eliane Testa / Universidade Federal do Tocantins / UFT / Câmpus de Araguaína.

⁴⁹ (FRITH, 1996, p. 172 apud MELLER, 2015, p. 89)

tem como proposta analisar a canção “Segue o seco”, do compositor Carlinhos Brown, interpretada pela cantora Marisa Monte, apresentada no Livro Didático de Língua Portuguesa (LDP), do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2017). A análise da referida canção centra na perspectiva da melopoética.

Neste sentido, a análise foi realizada levando em consideração o conteúdo, as figuras fônicas, abordadas no livro didático, apontando para o que preconizam os documentos didáticos sobre o uso de canções no trabalho em sala de aula. Durante o estudo percebeu-se a riqueza de sentidos sonoros produzidos na composição, o que permitiu explorar a musicalidade, bem como possibilidades de análises literárias que contribuíram para uma compreensão geral da temática presente na composição, fundamentais para uma leitura literária.

Por último, foi possível perceber a contribuição ratificada pelo espaço dado à canção no referido livro didático, possibilitando explorar a poesia e a musicalidade em um gênero híbrido, que se mostrou sugestivo, significativo e capaz de participar deste contexto, levando ao leitor/ouvinte uma literariedade instigante.

Uma aproximação entre as artes: literatura e música

É crescente a atenção que os críticos dão ao estudo de letras de músicas populares, visto que professores universitários das mais variadas áreas do conhecimento, como a sociologia, a antropologia, a história, etc., têm elaborado e publicado diversas pesquisas em forma de ensaios, teses e livros, como explicita Cavalcanti (2007, p. 65). Já o autor Pires compartilha do mesmo pensamento sobre o avanço dos estudos tendo como objeto composições musicais. Assim, Pires aponta (2006, p. 14) “O advento dos Estudos Culturais auxiliou muito a amplitude que se tem, por exemplo, em uma Pós-graduação em Estudos de Literatura.”

Diante do exposto, este trabalho propõe analisar uma canção no livro didático de Língua Portuguesa do 9º ano, explorando a musicalidade por meio da melopoética. O livro selecionado foi “Singular & Plural – leitura, produção e estudos de linguagem”, da Editora Moderna, PNLD 2017, adotado por uma das Escolas Públicas do Estado do

Maranhão. A canção abordada é “Segue o seco”, do compositor Carlinhos Brown, interpretada por Marisa Monte. Esta canção faz parte do álbum, Verde, Amarelo, Anil, Cor-De-Rosa e Carvão, faixa 4, ano de 1994.

A referida canção é apresentada no livro didático no Caderno “Estudos de Língua e Linguagem”, Unidade 1 intitulada “Língua e Linguagem”, Capítulo 2 com o tema “Usos expressivos da língua: figuras fônicas”, na página 209. A escolha desta canção, deu-se pela apreciação dos trabalhos dos artistas, pelos diferentes recursos expressivos e a poesia contida na mesma.

Considerando a aproximação entre as duas artes, literatura e música, Moisés (1974) expõe sobre as poesias trovadorescas na Idade Média, sendo estas uma das principais manifestações literárias de Portugal, acompanhadas por instrumentos musicais, principalmente, de cordas como a viola, o alaúde e a harpa. As poesias eram cantadas, tocadas e dançadas, assim recebiam o nome de cantigas, sendo classificadas em gênero lírico, que são as cantigas de amigo e de amor, e em gênero satírico, com as cantigas de escárnio e de maldizer.

Letra e pauta musical andavam juntas, de modo a formar um corpo único e indissolúvel. Daí de compreender que o texto sozinho, como temos hoje, apenas oferece uma incompleta e pálida imagem do que seriam as cantigas quando cantadas ao som do instrumento, ou seja, apoiadas na pauta musical. (MOISÉS, 2002, p.19)

O movimento literário que trabalhou com a sonoridade das palavras, com o propósito de buscar a poesia por meio dos sons, foi o simbolismo. Entre outras características, tinha na musicalidade um traço poético alimentado pela cadência das sílabas, conforme apresentado no poema de Cruz e Souza, “Violões que choram”, assim cita Muricy (1987, p. 132): “vozes, veladas, veludas vozes volúpia dos violões, vozes veladas vagam nos velhos vórtices velozes dos ventos, vivos vãos vulcanizadas. ”

Pautada na musicalidade simbolista, Oliveira et al. (2003, p. 22) sustenta a exploração de recursos fônicos e acústicos, próprios da linguagem verbal e musical, presentes na poesia. Na literatura, a sonoridade é destacada pela assonância, a consonância, a aliteração, a onomatopeia, as variações tímbricas e as distribuições

fonemáticas, além dos elementos relacionais, essência do ritmo e da métrica, incluindo a acentuação tônica, a rima, o *enjambement*⁵⁰ e as pausas expressivas.

Para Aguiar (p. 131), “Na sua definição tradicional, canção é uma forma de síntese. É a arte que reúne música e poesia, entoação e discurso, como meios de expressão e que se reveste de um carácter de criação divina”. Amorim (2010) defende apontando que se, em certo momento, o poema cabe em uma música e vira letra de canção, ele não perde sua classificação de poema. As duas formas podem ser literárias, carregadas de lirismo e de intenção poética.

Machado de Assis, Mário de Andrade, Manuel Bandeira, Augusto de Campos, Oswald de Andrade, Castro Alves, Gonçalves Dias, entre outros, foram alguns dos nomes que participaram desta afinidade. Oliveira et al. (2003, p. 23) menciona, Manuel Bandeira foi o mais musical de nossos poetas do século XX, autor de “Os sapos”, hino oficial do modernismo pelo apelo fônico. O som e o ritmo presente na musicalidade, expressada de forma poética por meio da linguagem, explora um efeito conotativo-afetivo apreciado ao que se observa na obra musical.

A música popular – ou talvez mais exato dizer “a canção popular” -, que ganhou imensa difusão no século XX, tornando-se uma expressão do espírito dos tempos modernos, e que continua florescendo com grande esplendor nos Estados Unidos e no Brasil, vem realizando, por sua vez, em seus momentos culminantes, uma espécie de retomada, no plano de produção artística de consumo da arte poética dos trovadores medievais. (OLIVEIRA et al., 2003, p. 52)

Há muito tempo, observa-se a influência dos elementos de outras artes no âmbito literário, manifestações híbridas expressas pelos seus artistas, buscando um diálogo que nutre experiências filiadas em manifestações estéticas de cada arte. Neste sentido, autores de obras e clássicos canônicos da literatura também desfrutam desta rica relação que se mostra em evidência atualmente.

⁵⁰“Encadeamento, cavalgamento, ou, usando um termo francês, *enjambement*, é a construção sintática especial que liga um verso ao seguinte, para completar o seu sentido. Explicando melhor ele é incompleto quanto ao sentido e quanto à construção sintática apenas. Metricamente, ritmicamente, ele tem todas as sílabas poéticas, e, se for verso regular, poderá ter rima”. (GOLDSTEIN, 2001, p. 63)

A canção nos documentos didáticos e no livro didático de língua portuguesa

A coleção “Singular & Plural – leitura, produção e estudos de linguagem” é composta por três cadernos, sendo eles: “Caderno de Leitura e Produção”, “Caderno de Práticas de Literatura” e o “Caderno de Estudos de Língua e Linguagem”, sendo a canção contemplada neste último. Para tanto, foi convocado os documentos didáticos para compreensão deste estudo e contribuição ao trabalho do professor, no sentido de investir no referido gênero em sala de aula, especificamente ao trabalhar com os alunos do ensino fundamental. Desse modo, abordou-se as possibilidades de práticas do uso da canção, sustentada nos documentos didáticos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’S (1998) preconizam como um dos seus objetivos, que os alunos do ensino fundamental dos terceiro e quarto ciclos, sejam capazes de se expressarem por meio de diferentes linguagens, espaços e cenários culturais, compreendendo os mais variados contextos de comunicação, tendo na música um instrumento didático com uma linguagem acessível.

Os PCN’S apresentam, ainda, uma diversidade de gêneros textuais oferecendo aos alunos condições de situações textuais, orais e escritas, exigidas em competências discursivas, para o exercício do pensamento crítico e reflexivo na sociedade. No que tange à literatura, o texto literário manifesta-se com um caráter estético em que os sentidos são constituídos de singularidades na sua linguagem. A prática de escuta e produção de textos orais no âmbito literário, tem a canção como gênero sugerido para o trabalho com os alunos.

As situações de práticas sociais relacionam a música a uma variação linguística proposta por atividades como: “análise da força expressiva da linguagem popular na comunicação cotidiana, na mídia e nas artes, analisando depoimentos, filmes, peças de teatro, novelas televisivas, música popular, romances e poemas;” (BRASIL, 1998, p. 82).

Já as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCNEB (2013) mencionam o desempenho das funções de educar e cuidar, em que a escola deve acolher os alunos dos diferentes grupos sociais, buscando construir e utilizar métodos, estratégias e recursos de ensino que melhor atendam às suas características cognitivas e

culturais. Neste sentido, a música tornou-se conteúdo obrigatório na Educação Básica. Nos três anos iniciais é um componente que deve ser assegurado como forma de expressão, assim como a literatura; no ensino da cultura africana é um elemento de produção científica artística, além de ser um tipo de linguagem na Educação em Direitos Humanos.

As Diretrizes Curriculares do Estado do Maranhão (2014), assim como o novo Documento Curricular do Maranhão, homologado em dezembro de 2018, seguem as propostas dos demais documentos didáticos nacionais, compreendendo a língua como objeto social, histórico e cultural, linguagens expressadas por meio de manifestações e interações sociais.

O PNLD 2017 (2016) apresenta um breve histórico sobre a língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental, esclarecendo que as coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa e os currículos oficiais (federais, estaduais e municipais) têm contemplado a consolidação do componente curricular (ou disciplina) determinando quatro eixos de ensino que **organizam** o processo de ensino e aprendizagem: leitura, produção de textos, oralidade e conhecimentos linguísticos.

O eixo oralidade tem um espaço reduzido para um trabalho efetivo em sala de aula. É um eixo de ensino ainda em fase de consolidação, tanto na área do ensino quanto na da formação dos professores de língua materna. As práticas de letramento exigem um trabalho articulado da leitura e da produção textual, recorrendo à oralidade, pouco abordada na escola, deste modo é pontuado que:

E embora a escola ainda aborde pouco a compreensão do texto oral ou oralizado, é cada vez mais urgente, do ponto de vista das demandas socioculturais, explorar a **escuta atenta e reflexiva** de “canções”, “telejornais”, “notícias radiofônicas”, “poemas”, “resenhas esportivas”, “entrevistas”, etc. O Ensino Fundamental precisa, então, de um currículo mais explícito e claro no que diz respeito ao trabalho com os gêneros orais nos anos finais. (BRASIL, 2016, p. 14)

Pelo exposto, percebe-se que a canção é objeto de trabalho rico e possível de ser explorado nas atividades em sala de aula, envolvendo os quatro eixos de ensino, uma vez que os documentos didáticos prezam e sugerem como elemento de práticas de

linguagem contextualizada em diversas manifestações sociais, sendo a escola participativa neste processo.

A melopoética (som e ritmo)

Pound (2006) apresenta a poesia como uma língua apropriada de sentidos, e assim, classificada em três principais elementos: a melopeia, em que as palavras são impregnadas de uma propriedade musical, som e ritmo, que orienta o seu significado; a fanopeia, apresentada por meio de imagens sobre a imaginação visual; e a logopeia que trabalha no domínio específico das manifestações verbais efetivamente empregadas, estimulando associações intelectuais ou emocionais.

O autor contempla três tipos de divisões na melopeia, a poesia para ser cantada; para ser salmodiada ou entoada; e, para ser falada. “Toda canção popular tem pelo menos um verso ou sentença perfeitamente claro, este verso se AJUSTA À MÚSICA. Em geral foi o que deu origem à música.” (POUND, 2006, p.125)

Melopoética, é o termo que vem do grego, (melos = canto + poética), envolve a junção da literatura e os diversos elementos artísticos, neste estudo, a música. Segundo Steven Paul Scher (1982 apud OLIVEIRA et al., 2003) chama, “música de palavra”, como a imitação pela linguagem verbal da qualidade acústica de sons musicais exemplificada na onomatopeia, quando tratando da dimensão musical contida na literatura.

Para Oliveira et al. (2003, p.20) O impacto da música sobre a literatura é mais profundo e abrangente, as qualidades acústicas de sílabas, palavras e frases, as propriedades sonoras de locuções verbais passam ser cada vez mais apreciadas como fenômenos musicais. Percebe-se que há um aspecto acústico nas duas artes, desenvolvendo-se com elementos sonoros proporcionais, a partir das homologias que as aproximam.

Ocorre que, quando a letra de música se sofisticada, extrapolando os limites entre alta e baixa cultura e confundindo as distinções usualmente feitas entre cultura erudita e popular, ela alcança um plano esteticamente superior e pode então ser tomada como uma modalidade de poesia: poesia cantada (uma

forma de poesia de música, em contraposição à poesia literária de livro).
(OLIVEIRA et al., 2003, p. 53)

O diálogo entre as construções literárias e musicais também evidencia um contexto social inserido na canção como essencial, compreendendo as relações históricas e culturais manifestadas numa obra com uma concepção da melopóética cultural, termo dado para abordar as implicações culturais de referências musicais, como denominou Oliveira (2002, p. 150)

A oralidade manifestada nos modos de dizer inserida na canção, em que a fala e suas entoações são demonstradas como uma naturalidade na conversa do cotidiano, uma identidade presente nos gêneros musicais marcante na canção brasileira, conduziam os intérpretes a uma habilidade em reproduzir a melodia e a letra com perfeição. Tatit (2004, p. 144) frisa sobre a busca dos intérpretes na reprodução do canto “Os melodistas também estavam atrás de soluções musicais que pudessem se adaptar aos mais variados tipos de letra, dos mais singelos àqueles que traziam experiências de difícil expressão, sem perder a naturalidade entoativa. ”

Baseado nestes aspectos da melopoética, buscou-se por meio deste envolvimento literário e musical, trabalhar a canção “Segue o seco”, explorando as diversas abordagens que a mesma oferece, com uma leitura poética transitando pelos caminhos proporcionados pela melodia refletida na letra, que também retrata um tema, associado a um problema presente no país.

Explorando a canção na perspectiva literária e musical

Pelo exposto, investiu-se na exploração da canção para compreender o tratamento dado à língua nos usos expressivos das figuras fônicas, tendo como função, provocar efeitos de sentido e sonoro no texto, recurso bastante utilizado por poetas e compositores. O efeito provocado no leitor, principalmente, ao ler em voz alta, soa com uma riqueza de detalhes expressivo e poético, como revela-se na construção da canção, “Segue o seco”, abordada neste estudo.

Figura 1 - Canção “Segue o seco” no livro didático

Segue o seco

A boiada seca
 Na enxurrada seca
 A trovoadas seca
 Na enxada seca
 Segue o seco sem sacar que o caminho é seco
 sem sacar que o espinho é seco
 sem sacar que seco é o Ser Sol
 Sem sacar que algum espinho seco secará
 E a água que sacar será um tiro seco
 E secará o seu destino seca
 Ô chuva vem me dizer
 Se posso ir lá em cima pra derramar você
 Ô chuva preste atenção
 Se o povo lá de cima vive na solidão
 Se acabar não acostumando
 Se acabar parado calado
 Se acabar baixinho chorando
 Se acabar meio abandonado
 Pode ser lágrimas de São Pedro
 Ou talvez um grande amor chorando
 Pode ser o desabotoar do céu
 Pode ser coco derramando



MARIANA BILOTTI

BROWN, Carlinhos. Segue o seco. Intérprete: Marisa Monte.
 In: *Verde, anil, amarelo, cor-de-rosa e carvão*.
 Emi-Odeon Brasil, 1994. 1 CD. Faixa 4.

Fonte: (FIGUEIREDO, BALTHASAR, GOULART, 2015, p. 209)

Para identificar mais precisamente como esta construção se manifesta, ressalta-se a composição com uma estrutura livre não seguindo uma regularidade estrutural tradicional. Logo de início, nos primeiros versos é perceptível a presença do vocábulo “seca”. No final dos quatro primeiros versos, a palavra “seca” marca o ritmo, tendo como sílaba forte, a primeira, o efeito sonoro ocasionado pela anáfora, evidencia claramente uma tensão brusca rítmica, com uma certa aridez sonora, intensificada pela repetição. Cabe salientar que a palavra “seca”, em cada verso representa sentidos distintos, apesar da mesma forma na escrita e pronúncia, buscando por meio do leitor/ouvinte a apreensão em cada contexto.

Neste sentido, a estética da recepção em uma análise de obra musical tem o papel significativo do leitor, a participação de um intérprete tanto na obra literária como na obra musical, alimenta e potencializa a criação que perpassa à representação gráfica. A atuação do ouvinte/intérprete contribui para uma análise musical. Compreendendo o texto, constata-se que há elementos musicais inseridos e, por outro lado, a ação do leitor com sua criticidade. A composição musical é constituída a partir de uma leitura, audição ou interpretação, efetuada por ouvintes/executantes, assim menciona Oliveira (2002, p. 84).

Destaca-se a conjunção condicional, “Se”, no início de alguns versos sugerindo a continuidade de uma ideia, uma possibilidade de findar algo, evidenciada pelo termo, “acabar”. A anáfora se apresenta nos quatro versos seguidos, iniciados pela expressão “Se acabar”, apresentada também em diferentes sentidos em cada verso, cabe à interpretação do leitor/ouvinte o papel em perceber esses recursos de linguagem, revelando-se poéticos.

Cabe destacar a sílaba “se” que estende-se ao longo da canção em diversas palavras, versos e posições, evidencia a aliteração permeando toda a letra, contribuindo para a musicalidade intensa. Já os efeitos provocados pelos sufixos, “ada”, nas palavras, “boiada”, “enxurrada”, “trovoada” e “enxada”; “ado” em “parado”, “calado”, “abandonado”; e “ando” em “acostumando”, “chorando” e “derramando”, é um efeito produzido pela assonância que contribui para a rima, fluindo a musicalidade ao final da canção.

Compreendendo a expressão, “música de palavra”, entende-se:

[...] à prática literária de imitar a qualidade acústica da música, por meio de recursos como onomatopeia, aliteração e assonância, próprios da linguagem verbal”. Bem diferente é a “música verbal”, que consiste na apresentação literária (em poesia ou prosa) de composições musicais reais ou fictícias: qualquer textura poética que tenha uma composição musical. (OLIVEIRA, 2002, p. 48)

A letra da canção recorre a uma liberdade rítmica, realçada por uma cadência melódica imprevisível com versos curtos e longos, conduzindo a uma irregularidade rítmica, mas de certa forma regular, em virtude da interação dos sons harmônicos reproduzidos em poesia. Essa imprevisibilidade é que provoca a quebra da rima, desconstruindo uma expectativa, suscitando uma inquietude no leitor/ouvinte. Acredita-se que é neste instante que ocorre a verdadeira literariedade.

Goldstein (2001, p. 38) expõe a concepção de versos livres, “Em poesia, os simbolistas deram os primeiros passos que culminaram na liberação rítmica do Modernismo. Em lugar da simetria, surge a irregularidade, o contraste, a dissonância, o efeito imprevisível ou inesperado”. Essa autora reforça ainda que “A liberdade rítmica criou uma nova música do verso [...]”, concluindo, “Em outras palavras, um ritmo inesperado como o da vida do homem contemporâneo”.

Eagleton (2006, p.5) reforça que a obra literária que os formalistas, primeiramente, consideraram arbitrária de “artifícios” e, posteriormente, reconheceram como funções dentro do sistema textual global, incluíam som, imagens, ritmo, sintaxe, métrica, rima, técnicas narrativas, todos os elementos literários formais, e todos esses elementos tinham em comum o efeito de “estranhamento” ou de “desfamiliarização”, uma analogia com a canção, especificamente, esta que reproduz as características citadas.

O título, “Segue o seco”, introduz uma ideia de continuidade revelada pela atualidade do tema, presente em diversas localidades do país. E a canção, assume um papel social, quando se compromete com os problemas do seu povo, uma voz que fala e luta pela minoria. A canção como um todo, evoca o sofrimento ocasionado por problemas climáticos que determinadas regiões do país enfrentam, e a forma lírica com que esse tema é abordado, acalantado por uma voz suave e afinada da intérprete, traz um canto de esperança rogado nos versos: “Ô chuva vem me dizer” e “Ó chuva preste atenção”, clamando pela personificação atribuída à “chuva”.

As metáforas na última estrofe, “lágrimas de São Pedro”, “um grande amor chorando”, “o desabotoar do céu” e “coco derramado”, fazem uma referência ao desejo pelo qual toda a canção suplica, a chuva, traduzida em versos delineados por um estilo estritamente literário.

Contextualizando, o conceito de Iser (1996), sobre a relação tríplice do real, do fictício e do imaginário, se faz presente na temática da canção, quando desperta para uma situação recorrente e atual, como já frisado, enquanto que o fictício acontece no refrão, momento em que há o diálogo com o interlocutor, “chuva”. Já o imaginário é percebido nos quatro últimos versos, na construção da condicionalidade e nas metáforas.

No ato de fingir, o imaginário ganha uma determinação que não lhe é própria e adquire, desse modo, um atributo de realidade; pois a determinação é uma definição mínima do real. Na verdade, o imaginário não se transforma em um real por efeito da determinação alcançada pelo ato de fingir, muito embora possa adquirir aparência de real na medida em que por este ato pode penetrar no mundo dado e aí agir. (ISER, 1996, p. 33)

Para Oliveira (2002, p. 117) a melopoética estrutural explora de forma sistemática a musicalidade intrínseca à linguagem verbal, a exploração das propriedades

sonoras e rítmicas das palavras e locuções, tentam revelar a qualidade emocional de uma experiência indicada pela linguagem verbal, proporcionando um efeito conativo-afetivo semelhante ao da própria obra musical. Por outro lado, o texto literário também toma de empréstimo recursos técnicos estruturais próprios da composição musical na estruturação da obra literária.

Aprofundando, ainda, a melopoética estrutural, um ponto que merece destaque é a contribuição da utilização da crítica cultural para o estudo de composições que combinam textos verbais e musicais percebido nesta canção, em que o contexto retoma um efeito reflexivo, ato de praticar e receber a ação, observada nos impactos naturais sofridos pela população, demonstrando uma necessidade de melhor conscientização da mesma em preservar a natureza. Essa interpretação faz lembrar que, por meio da representação musical, há um diálogo crítico, com sentido, discurso e até ação, como conclui Oliveira (2002, p. 148)

Destaca-se nesta canção, o emprego de tema e variações, noções da melopoética, presentes na maioria das formas musicais e seus equivalentes no texto literário. Na teoria musical, tema é a ideia musical que serve de ponto de partida para uma composição, especialmente, a sonata, a fuga entre outros. A variação consiste na reiteração do tema, com alguma alteração. A reiteração, entende-se como a repetição na construção da composição. Estes conceitos básicos têm sido amplamente utilizados também na análise literária.

Na música, o princípio geral da repetição possibilita a existência de um tema e suas variações como forma padrão. A variação pode ocorrer em qualquer elemento musical, como na instrumentação, no contraponto, na harmonia, na linha melódica, no ritmo, no andamento, na orquestração ou na combinação de quaisquer desses ou de outros elementos. Essa ideia pode ser compreendida com a liberdade rítmica, os versos livres contemplados na letra, permitindo uma variação presente nas construções artísticas contemporâneas, já mencionada anteriormente neste trabalho.

Essa liberdade sugerida na canção, possibilita diversas análises, uma analogia com o jogo do texto proposto por Iser (1996, p. 364) em que não há limites para o jogo (leitura) sendo inesgotáveis as possibilidades. Entretanto, há a limitação dos jogadores

(leitores), evidenciando que esse jogo não termina por si próprio, mas por seus jogadores, uma vez que o texto convoca uma infinidade de leituras.

Pelo exposto, percebe-se o efeito sonoro construído ao longo da letra, destacadas pelas figuras fônicas que cooperaram para expressar os sentidos poéticos, levando o leitor/ouvinte a dialogar com a criação artística que a letra carrega, uma diversidade rítmica refletida na musicalidade de cada verso.

Considerações finais

Diante do exposto, merece destaque o crescente diálogo entre literatura e música, e os modos como essa relação (re)constrói e alimenta maior interesse por parte dos estudiosos da literatura. Oliveira (2002) apresenta esse debate em diferentes considerações, sendo a melopoética, a que melhor delineou este estudo, especificamente nesta composição musical, agregando elementos intrínsecos da musicalidade prezada na letra.

Este trabalho apresentou uma análise de canção no LDP, inserida no conteúdo, “Usos expressivos da língua: figuras fônicas”, retratando o processo na reprodução dos diferentes efeitos de sentido na composição “Segue o seco”. Centrado neste enfoque, buscou-se detalhar as diversas possibilidades de sentidos sonoros implícitos na letra. É possível que haja outras leituras, além da que foi apresentada, pois cada leitor/ouvinte constrói sua interpretação e contribui para a ampliação do estudo.

Este trabalho considerou alguns pontos nos documentos didáticos que contemplam a música como participativa no processo da prática da linguagem oral, para tanto, a canção foi apresentada em um livro didático, estimulando a possibilidade de trabalhar uma composição musical por meio da análise literária, trazendo a musicalidade, chamada de “música de palavra”, para este contexto iniciado desde o trovadorismo com as cantigas. Neste sentido, a atenção dada à composição de uma canção pode estabelecer esse diálogo que se mostra pertinente, provocando leituras que sugerem ao leitor mergulhar no universo literário e musical, desse modo Oliveira (2002, p. 28) cita, “que as artes em seus primórdios não teriam existido em separado.”

Concluindo este estudo e percebendo que não se finda aqui, pois a literatura tem uma infinidade de relações e contribuições com as demais artes, abrindo horizontes para este entrelaçamento e, reiterando a ideia de Napolitano (2002, p.8) quando diz que: “a música não é apenas ‘boa para ouvir’, mas também é ‘boa para pensar’.” Foi com esse propósito que este estudo foi desenvolvido por meio da canção, um gênero híbrido, popular, cultural e que se mostra também, literário.

Referências

AGUIAR, Maria Cristina. **Música e poesia**: A relação Complexa entre duas Artes da Comunicação. In: Assistente do 1º Triênio d ESEV, Arte e Expressão Criativa – Música. p. 127-137.

AMORIM, Alexandre. **Ler uma canção, escutar um poema**. Educação Pública – Biblioteca – Literatura. Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância. Rio de Janeiro. Publicado em 27 de maio de 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106P.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p.

BRASIL. Secretaria de Estado da Educação do Maranhão/SEDUC. **Diretrizes Curriculares**. 3. Ed. São Luís, 2014. 107p.

BRASIL. Secretária de Educação Básica. **PNLD 2017**: língua portuguesa – Ensino fundamental anos finais. Brasília, DF: MEC/SEB, 2016. 98 p.

BRASIL. Secretaria de Estado da Educação do Maranhão/SEDUC. **Documento curricular do território maranhense para educação infantil e ensino fundamental**. Disponível em: <<http://www.educacao.ma.gov.br/conheca-o-documento-curricular-do-territorio-maranhense-para-educacao-infantil-e-ensino-fundamental/>>. Acesso em: 01 ago. 2019.

CAVALCANTI, Luciano Marcos Dias. **Música popular brasileira e poesia** – a valorização do “pequeno” em Chico Buarque e Manuel Bandeira. Belém: Paka-Tatu, 2007.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura**: uma introdução. Tradução Waltensir Dutra. 6ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FIGUEIREDO, Laura de; BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. **Singular & plural**. 2º ed. São Paulo: Moderna, 2015.

GOLDSTEIN, Norma. **Versos, sons e ritmos**. 2ª edição. São Paulo: Editora Ática, 2001.

ISER, Wolfgang. **O fictício e o imaginário** – perspectiva de uma antropologia literária. 1ª edição. Rio de Janeiro: Editora Eduerj, 1996.

MELLER, Lauro. Poetas ou cancionistas?: uma discussão sobre a música popular e poesia literária. 1 ed. Curitiba: Appris, 2015.

MOISÉS, Massaud. **A literatura portuguesa**. 12. ed. São Paulo: Cultrix, 1974.

MOISÉS, Massaud. **A literatura portuguesa através do texto**. São Paulo: Cultrix, 2002.

MURICY, Andrade. **Panorama do movimento simbolista brasileiro**. V. 1. São Paulo: Perspectiva, 1987.

NAPOLITANO, Marcos. **História e Música**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

OLIVEIRA, Solange Ribeiro de. **Literatura e música** – modulações pós-coloniais. São Paulo: Perspectiva, 2002.

OLIVEIRA, Solange Ribeiro de et al. **Literatura e música**. São Paulo: Editora Senac, Instituto Itaú Cultura, 2003.

PIRES, Lenimar de Jesus Alves. **Chico Buarque** – entre o erudito e o popular. 2006. 117 f. Dissertação (mestrado em Letras). – Programa de Pós-Graduação em Letras. Pontifícia Universidade Católica - PUC, Rio de Janeiro, RJ, 2006.

POUND, Ezra. **ABC da literatura**. Tradução de Augusto de Campos e José Paulo Paes. 11 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

TATIT, Luiz. **O século da canção**. Cotia: Ateliê Editora, 2004.

RELAÇÕES INTERCULTURAIS NO ENSINO SUPERIOR: SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS POR INDÍGENAS

Mara Pereira da Silva

Resumo: A pesquisa está sendo desenvolvida no Programa de Pós Graduação em Letras: Língua e Literatura da Universidade Federal do Tocantins(UFT), na linha Ensino de Literatura e Letramento Literário e tem como tema os povos indígenas no contexto do Curso de Educação do Campo, e focaliza as dimensões das trocas interculturais entre indígenas e não indígenas, tendo como objetivo geral investigar as trocas culturais entre indígenas e não indígenas em perspectivas interculturais. Os objetivos específicos consistem em averiguar se existe diálogo entre os sujeitos, como forma de possibilitar a troca de experiência; Identificar práticas musicais contextualizadas que envolvam a cultura do povo Apinajé; Verificar qual o sentido da experiência musical vivenciada no curso para os alunos indígenas da etnia Apinajé. Os indígenas Apinajé vivem as margens dos Rios Araguaia e Tocantins, na região conhecida como Bico do Papagaio, antes estado do Goiás, hoje Tocantins, povos da família jê e Tronco Linguístico Macro-jê, sendo considerados povos bilíngues por falarem a Língua materna e a Língua Portuguesa. O referencial teórico se fundamenta em estudos de antropólogos, linguistas, educadores musicais, pensadores indígenas e outros. O campo empírico da pesquisa consiste nos educandos indígenas que frequentam o Curso de Educação do Campo-Artes e Música da UFT de Tocantinópolis e que pertencem ao povo Apinajé. A metodologia utilizada será a pesquisa etnográfica, se valendo dos instrumentos para a coleta dos dados como observações, vídeos, fotografias e diário de bordo. Além disso, como forma de legitimar as falas dos sujeitos da pesquisa será utilizado entrevista de história oral. Para este trabalho, nossa contribuição, nesta fase em que a pesquisa se encontra, consiste em sintetizar os elementos teórico-metodológicos que fundamentam a pesquisa etnográfica com destaque para as dimensões que tratam dos instrumentos que serão utilizados para a coleta dos dados, em que se inclui a entrevista de história oral.

Palavras-chave: Educação do campo, Indígenas, Interculturalidade

Introdução

O estado do Tocantins se caracteriza por sua notável diversidade cultural. Por sua vez, o caráter heterogêneo de sua população coloca para a Universidade Federal do Tocantins(UFT) o desafio de promover práticas educativas que elevem o nível de qualidade de vida de sua população e desenvolva políticas para atender a diversidade. O sistema de cotas, regulamentado pela Lei 12.711 de 2012, tem possibilitado o aumento significativo da entrada de alunos indígenas nos cursos da universidade tanto em nível de graduação como na Pós-Graduação. No curso de Educação do Campo – Habilitação

Artes e Música vinculado ao Campus da UFT de Tocantinópolis o número de alunos pertencentes a comunidades tradicionais, principalmente quilombolas e indígenas tem crescido de maneira expressiva, aumentando de forma considerável nos últimos tempos.

Assim, esta comunicação refere-se a um recorte de pesquisa em andamento que vem sendo desenvolvida no Programa de Pós Graduação em Letras: Línguas e Literatura da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus de Araguaína, na linha Literatura e letramento literário, tendo como objetivo geral investigar as trocas culturais entre indígenas e não indígenas em perspectivas interculturais. Os objetivos específicos consistem em averiguar se existe diálogo entre os sujeitos, como forma de possibilitar a troca de experiência; Identificar práticas musicais contextualizadas que envolvam a cultura do povo Apinajé; Verificar qual o sentido da experiência musical vivenciada no curso para os alunos indígenas da etnia Apinajé.

O campo empírico trata-se do Curso de Educação do Campo- Artes e Música situado na região conhecida como Bico do Papagaio, na cidade de Tocantinópolis - TO. O curso visa a viabilização de formação superior específica, e tem como pretensão promover a expansão da oferta da Educação Básica nas comunidades rurais; o atendimento à demanda apresentada no campo, local em que há carência de professores qualificados para o ensino de diversas áreas, incluindo-se Artes Visuais e Música; além do auxílio à superação das desvantagens educacionais, observando os princípios de igualdade e gratuidade quanto às condições de acesso (Conf. UFT/PPP, 2016, p.18).

O curso, funciona de forma regular tendo como proposta de ensino a Alternância Pedagógica que se desencadeia em duas dimensões: o tempo universidade e o tempo comunidade. A Alternância Pedagógica é um dos pilares da Pedagogia da alternância que surgiu no contexto dos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância – CEFFA, na França, e segundo Roberto García-Marirrodriaga e Pedro Puig-Calvó (2010), essa pedagogia contem quatro pilares: A formação integral das pessoas; O desenvolvimento local; A Alternância e a associação local. Para os autores a Alternância deve ocorrer “entre escola e meio socioprofissional, com períodos em ambos contextos, tendo por primazia a experiência e por compromisso o envolvimento de todos os atores da formação” (2010, p.65). Falando em formação por Alternância Gimonet(2007) afirma ser o “processo que parte da experiência da vida cotidiana para ir em direção à

teoria, aos saberes dos programas acadêmicos, para, em seguida, voltar à experiência, e assim sucessivamente” (GIMONET, 2007, P.16). Então, é uma proposta que surge com a ideia de valorizar as experiências dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem considerando tanto os conhecimentos acadêmicos como os saberes de suas comunidades, oferecendo uma educação diferente dos modelos existentes, que causavam descontentamento aos filhos dos camponeses. A pesquisa está sendo desenvolvida junto aos povos Apinajé que estudam no curso de Educação do Campo-Artes e Música.

O povo Apinajé

Uma incursão nos trabalhos acadêmicos acerca da história e cultura do povo Apinajé nos leva a perceber que a academia tem se debruçado já a um certo tempo sobre os estudos voltados para esses povos, que são identificados pelos indígenas atuais como “Apinaje” (GIRALDIN, 2001). Destacam - se entre eles os trabalhos de antropólogos, linguistas e outros. Dentre eles, apresentam-se os estudos de Rodrigues (2015), Albuquerque (2013), Albuquerque e Almeida (2012), Giralдин(2011), Da Matta(1976), Nimuendajuh(1983).

Os Apinajé, vivem às margens do Rio Tocantins e do Rio Araguaia, na região conhecida como bico do papagaio, pertencentes ao Tronco Macro-Jê e à família linguística Jê, foram denominados por Curt Nimuendajú (1980) como povos Timbiras. Ao citar a localização do território Apinajé Almeida (2012, p. 20) apresenta que fica no extremo norte do Estado da área de Tocantins, nos municípios de Tocantinópolis, Maurilândia, São Bento e Cachoeirinha, numa região conhecida como Bico do Papagaio”. Para o autora, a área é ocupada por 141.904 há, e foi demarcada e homologada em 14 de fevereiro de 1985, pelo Decreto da Presidência da República N° 90.960.

A comunidade Apinajé, continua fazendo as coisas que os seus antepassados ensinaram como o artesanato, as danças em que entoam suas músicas, as pinturas corporais e outras. Muitos dos materiais utilizados na produção do artesanato são localizados na área em que habitam sendo retirados da natureza como cabaça que é

construída o instrumento musical maracá e a palha do coco do babaçu que é fabricado a esteira e o abanador que servem para uso das famílias, em geral. No caso das miçangas que são utilizadas na produção de pulseiras e colares, são adquiridas nos comércios da cidade.

O autor Da Mata(1976) ao se referir ao processo de exploração do coco babaçu entre os Apinajé afirma que “no século XIX, o babaçu começa a ser explorado mais intensamente”, passando a ser a atividade principal extraída na área Apinajé. Para o autor Mata (1976) o babaçu nunca foi a atividade exclusiva da região, o gado e a lavoura eram atividades complementares ao coco de babaçu (DA MATA, 1976, p.37). Atualmente nas terras dos Apinajé são cultivadas outros elementos de subsistência como as lavouras de feijão, arroz, batata, mandioca, milho e criação de gado. Assim Da Mata (1976, p.47) apresenta o coco de babaçu como elemento básico de integração dos Apinajé na estrutura regional, sendo produto de aproximação dos indígenas com o espaço urbano. E segundo Almeida(2012) essa ligação dos Apinajé se com a sociedade não-indígena se consolida na segunda metade do século XVII, mais precisamente na década de 1650 (ALMEIDA, 2012, p.18). Isso remete ao que a autora Bergamaschi (2008) afirma que os povos indígenas sentem a necessidade de estreitar as relações de contato com a sociedade não indígena, pois a aproximação dessas relações ajudará esses povos a conviver na sociedade atual, contribuindo na comercialização de seus produtos. No caso dos Apinajé um dos produtos muito comercializado para a integração na sociedade foi o coco de babaçu.

Para Bergamaschi(2008) essa aproximação permite também aos povos indígenas o acesso às políticas públicas, e, nesse sentido, a universidade acaba sendo uma forma de aproximação entre índios e não índios por meio das práticas educacionais desenvolvidas.

Para este trabalho, a contribuição nesta fase em que a pesquisa se encontra, consiste em sintetizar os elementos teórico-metodológicos que fundamentam a pesquisa etnográfica com destaque para as dimensões que tratam dos instrumentos que serão utilizados para a coleta dos dados como observações, vídeos, fotografias, diário de bordo e entrevista de história oral.

A Pesquisa Etnográfica

A etnografia para estudos de grupos humanos começou a ser usada por antropólogos em fins do século XIX e início do XX, o seu significado segundo Angrosino (2009, p.16) expressa “literalmente a descrição de um povo”. Os antropólogos chegaram à conclusão que para se estudar e encontrar a verdadeira experiência vivenciada por determinada população seria necessária a vivência do pesquisador em campo. Tempos depois essa forma de pesquisa se desenvolveu pela Inglaterra e outras partes do Império britânico, alcançando Austrália e Índia que se tornaram comunidades britânicas. Bronislaw Malinowki e Franz Boas foram fortes defensores da pesquisa de campo, sendo que mais tarde eles ficaram conhecidos como defensores da observação participante que para Angrosino (2009, p. 17) consiste em “um modo de pesquisar que coloca o pesquisador no meio da comunidade que ele está estudando”. Assim, a observação participante precisa que o pesquisador se insira no meio que será estudado, necessita do contato com seu objeto, ou seja, o pesquisador precisa ir a campo, necessita sair de seu mundo e adentrar em um universo quase sempre desconhecido.

Posteriormente, em 1920, os sociólogos da universidade de Chicago foram os pioneiros em adotar os métodos de pesquisas etnográficas de antropólogos nos estudos sociais que segundo Bogdam e Biklen(2003) apud Angrosino (2009, p.16) esses estudos envolveram “grupos sociais em comunidades “modernas” nos Estados Unidos”.

A metodologia da pesquisa é etnográfica que conforme Angrosino (2009, p.16) trata-se de “uma maneira de estudar as pessoas em grupos organizados, duradouros, que podem ser chamados de comunidades ou sociedades” (ANGROSINO, 2009, p. 16). Para o autor “a etnografia é a arte e a ciência de descrever um grupo humano – suas instituições, seus comportamentos interpessoais, suas produções materiais e suas crenças” (ANGROSINO, 2009, p. 30). Em se tratando da pesquisa, envolve estudar literalmente a descrição do povo Apinajé abordando elementos históricos e a relação de contato no curso em estudo, identificando práticas musicais que valorizem a cultura desses povos e suas perspectivas em relação a essas práticas.

Corroborando com Angrosino (2009, p.71) de que a “boa etnografia é o resultado da triangulação- o uso de múltiplas técnicas de coleta de dados para reforçar conclusões”, me aproprio de vários instrumentos para a coleta dos dados como observações, vídeos, fotografias, diário de bordo e entrevistas de história oral.

A “observação possibilita um contato pessoal estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.26). Assim, essa técnica permite uma maior aproximação do entrevistador com seu objeto de pesquisa, podendo ser também um instrumento muito válido para ser utilizado antes de realizar a entrevista de história oral pois permite ao pesquisador estreitar relações com os entrevistados.

As mídias como vídeos e as fotografias são considerados fontes de áudio e visuais para a coleta de dados. Loizos (2017) ao apresentar a função do vídeo na pesquisa, diz estar relacionada ao registro de dados. Para o autor esse registro precisa ser feito “sempre que algum conjunto de ações humanas é complexo e difícil de ser descrito compreensivamente por um único observador, enquanto ele se desenrola” (2017, p.149). O vídeo possibilita ser descrito por um número maior de pessoas e não somente aquela que observou. E para Loizos (2017, p.149), “[...] qualquer ritual religioso, ou um cerimonial ao vivo (como um casamento) pode ser candidato, ou uma dança, uma hora de ensino em sala de aula, ou uma atividade artística” a essa prática de filmagem.

A fotografia “particularmente, tem uma longa tradição na antropologia e na etnografia” (Flick, 219). Para Flick (2003) os estudos Bateson e Mead contribuíram para o uso da produção audiovisual por meio da fotografia e de filmes na pesquisa para o registro da vida cotidiana, sendo considerados os pioneiros da antropologia social. Segundo Flick (2003, p.220) “Em sua investigação sobre uma aldeia de uma montanha balinesa, Bateson e Mead (1942) reuniram 25 mil fotografias, 2 mil metros de filme, gravuras, esculturas e desenhos infantis”. Assim as “fotos e os filmes são particularmente importantes, tanto como dados quanto como instrumentos de conhecimento” (FLICK, 2003, p.220). Desse modo os materiais audiovisuais como os vídeos e as fotografias dos acadêmicos indígenas retiradas do arquivo do pesquisador durante o tempo universidade e comunidade servirão tanto para geração de dados quanto fontes de conhecimento.

O Diário de bordo também conhecido como diário de campo é um caderno composto por gênero textual em que o pesquisador realiza suas anotações, podendo conter comentários, análises e reflexões sobre o vivido na pesquisa. Outra característica do diário de bordo é o uso de espaços temporais podendo apresentar datas, dias da semana, períodos de meses ou anos. Os autores Bogdan e Biklen (1994, p. 150) referem que o diário de campo é: “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha, refletindo sobre os dados de um estudo. Assim, o diário de bordo é um instrumento de pesquisa que pode ser utilizado para registrar as experiências vivenciadas pelo pesquisador na relação com seu objeto de pesquisa.

Além disso, como forma de estudar os modos como as pessoas e grupos efetuam e elaboram suas experiências será utilizado fontes orais que segundo Portelli (2016, p.10) “são geradas em uma troca dialógica, a entrevista: literalmente uma troca de olhares” o que podemos considerar como sendo entrevista de história oral (THOMPSON, 1992). Essas entrevistas de história oral ao serem transcritas inserem-se no campo das descrições poéticas que segundo Angrosino (2009, p. 105) esse tipo de descrição “são formas de expressão típicas da comunidade estudada que são empregados para dar ao leitor uma ideia de como aquela gente “vê” o mundo à sua volta”. Por meio dessa pesquisa o leitor poderá compreender como os acadêmicos indígenas Apinajé significam as práticas musicais na universidade que envolvem a sua cultura.

Entrevista de História Oral

Na pesquisa pretende-se usar a entrevista de história oral como forma de validar as informações e experiências que não estão documentadas na forma escrita. O autor Paul Thompson(1992) ao escrever sobre a entrevista de história oral afirma que para que o entrevistador alcance sucesso ao entrevistar se faz necessário habilidades que perpassam por conversas informais e amigável por estilos mais formais e controlado. Para o autor o bom entrevistador se vale dos dois métodos pois geram bons resultados e

se harmoniza com sua personalidade. Assim, se pretende valer dos dois métodos para realização do trabalho tanto formais como os informais.

Thompson apresenta no seu texto sobre entrevista algumas habilidades que o entrevistador de sucesso deve possuir: “interesse e respeito pelos outros como pessoas e flexibilidade nas reações em relação a eles; capacidade de demonstrar compreensão e simpatia pela opinião deles; e, acima de tudo disposição para ficar calado e escutar” (THOMPSON, 1992, p. 254). Uma postura semelhante a apresentada por Thompson, pretende-se adotar no desenvolvimento da pesquisa.

O autor apresenta como sugestão que ao adentrar em campo é interessante o entrevistador se apropriar de algumas informações básicas que podem ser obtidas por meio de leituras ou de outras formas. Nesse sentido, pretende-se realizar leituras que aproxime do objeto de pesquisa, nesse caso, alunos indígenas Apinajé, participar de eventos que retratem sobre os indígenas Apinajé, consultar o Projeto Político Pedagógico do Curso(PPC) de Educação do Campo- Artes e Música, e outros materiais pelo qual a autora teve acesso no período em que esteve como professora nesse espaço educacional durante o tempo universidade e comunidade, considerando que o curso tem como proposta metodológica a alternância pedagógica. Além disso almeja-se realizar antes da entrevista de história oral levantamento de informações sobre aspectos históricos, políticos e socioambientais do povo Apinajé. Entretanto deseja-se usar documentos variados não somente os escritos.

Para a realização das entrevistas de história oral será realizado um roteiro atentando para o que o pesquisador deseja de seus entrevistados por meio da história oral. Após, entrar em contato com seus possíveis entrevistados para a realização da entrevista para colher suas experiências e significados atribuídos as relações interculturais na universidade, em que envolve as práticas musicais. A interculturalidade é um termo que no seu processo histórico surgiu na educação mas depois alcançou outras áreas como a cultura num sentido amplo e a política. Segundo Fleuri (2003, p. 17) “o trabalho intercultural pretende contribuir para superar tanto a atitude de medo quanto a de indiferente tolerância ante o “outro”, construindo uma disponibilidade para a leitura positiva da pluralidade social e cultural”. Segundo Fleuri (2003, P.21) “as propostas de trabalho intercultural surgiram principalmente a partir da emergência das

identidades indígenas que buscam defender seus direitos” Nesse sentido a interculturalidade visa reconhecer as diferenças e respeitar o outro.

A escolha dos entrevistados na entrevista de história oral segundo Alberti(2004) é levado em consideração os objetivos da pesquisa. Para a autora, “se os objetivos da pesquisa forem claros, será possível dar um primeiro passo em direção a resposta, determinando que tipo de pessoa entrevistar” (ALBERTI, 2004, p.31). Alberti (2004, p. 31-32) considera que no processo de seleção dos entrevistados do grupo em estudo “em primeiro lugar convém, selecionar os entrevistados entre aqueles que participaram, viveram, presenciaram ou se inteiraram de ocorrências ou situações ligadas ao tema e que possam fornecer depoimentos significativos”. Sendo assim a escolha dos entrevistados não deve se ater a uma escolha quantitativa, mas sim a qualitativa, identificando colaboradores que vivenciaram a experiência tornando suas falas significativas para a pesquisa. O sujeito que narra é também aquele que se coloca na história expressando sua subjetividade em que ele se constitui como ser, nesse caso, histórias da vida musical nas práticas da universidade.

Algumas considerações

A intenção com esse trabalho foi apresentar um recorte da metodologia da pesquisa que vem sendo desenvolvida em um Programa de Pós Graduação em Letras: Língua e Literatura na cidade de Araguaína, no Estado do Tocantins, da UFT. A ideia foi destacar a Etnografia como uma metodologia de pesquisa que pode transmitir ao leitor a experiência do pesquisador em determinado grupo, no caso da realidade apresentada, acadêmicos indígenas Apinajé que frequentam o curso de Educação do Campo- Artes e Música da UFT de Tocantinópolis.

Em síntese, o artigo apresentou a etnografia e seus instrumentos para a coleta de dados como: vídeos, fotografias, diário de bordo e entrevista, dando ênfase a entrevista de história oral como forma de evidenciar as experiências e significados que os alunos atribuem nas suas relações interculturais nas práticas universitárias que acontecem no regime de alternância.

Por fim, chama a atenção do leitor para a necessidade de elaboração do roteiro, o contato com as pessoas que serão entrevistadas e a escolha dos entrevistados para a realização das entrevistas de história oral.

Por tudo o que discorremos no texto, podemos dizer que a metodologia proposta é interdisciplinar, podendo ser utilizada em diferentes áreas de conhecimento, pois trabalha com as experiências de pessoas que interagem em ambientes coletivos. No caso da pesquisa que está sendo desenvolvida as experiências dos sujeitos participantes estão voltadas as suas interações com a música na universidade revelando suas poéticas musicais. E o uso da entrevista de história oral possibilita aos excluídos, marginalizados e sem voz a registrarem suas histórias e reconstruírem suas experiências por meio da reconstrução do passado que vivenciaram.

Referências

ALBERTI, V. **Manual de história oral**. 2. ed. revista e atualizada. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges; ALMEIDA, Severina Alves (Org.). **Educação escolar indígena e diversidade cultural** – Goiânia: Ed. América, 2012.

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. Notas de campo. In BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação** - uma introdução à teorias e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994. P.150-175.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida (org.). **Povos Indígenas & educação**. Porto alegre: Mediação, 2008. 160p. (serie projetos e práticas pedagógicas).

DA MATTA, Roberto. **Um mundo dividido**: a estrutura social dos índios Apinayé. Petrópolis: Vozes, 1976.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e Educação. **Revista Brasileira de Educação**, Maio/Jun/Jul/Ago 2003 N° 23.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 1ª edição. Porto Alegre: Bookman, 2003.

GARCÍA-MARIRRODRIGA, Roberto; PUIG-CALVÓ, Pedro. **Formação em alternância e desenvolvimento local: o movimento educativo dos Ceffas no mundo.** Belo Horizonte: O lutador, 2010.

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs.** Petrópolis, RJ: Vozes, Paris: AIMFR – Associação Internacional dos Movimentos Familiares e de Formação Rural, 2007.

GIRALDIN, Odair. Nomes, Tradição Oral e Identidade: os nomes pessoais entre os Apinajé. **Revista Mosaico** (Goiânia), v. 4, p. 223-234, 2011.

LOIZOS, P. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** Petrópolis: Vozes, 2017. p. 137-155.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

NIMUENDAJU, Curt. **Os Apinayé.** Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, 1983.

PORTELLI, Alessandro. **História oral como arte da escrita/tradução** Ricardo Santhigo. São Paulo: Letra e voz, 2016.

RODRIGUES, Wallace. O processo de ensino-aprendizagem Apinayé através da confecção de seus instrumentos musicais. **Tese de doutorado.** Programa de Pós-Graduação em Humanidades. Universiteit Leiden, Países Baixos, 2015.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. 385 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. Projeto Político Pedagógico do Curso de Educação do Campo(**PPP**) – Artes e Música. UFT: Tocantinópolis, 2016.

CONCEPÇÕES BAGNIANAS: PEDANTISMO LINGUÍSTICO E A RECONFIGURAÇÃO DO PORTUGUÊS BRASILEIRO

Marcelo de Jesus de Oliveira
Débora Ribeiro Rodrigues

RESUMO: A extrema cobrança pelo português corretamente falado, massivamente exigido por falantes de maior acesso à educação, tem propiciado divergência no que seria, inicialmente, a principal função da linguagem; a comunicação. Desse modo, a presente pesquisa parte de uma análise crítica e discursiva dos aspectos sociolinguísticos minuciosamente discutidos nas dependências da obra intitulada *A Língua de Eulália – Novela Sociolinguística* de Bagno (2000), ambicionando a desconstrução do perfeccionismo – também apresentado nesse trabalho como preciosismo –, instalado no falar português brasileiro, essencialmente pelos falantes da norma culta, além de revisar sistematicamente as concepções bagnianas acerca do pedantismo linguístico e as reconfigurações reestabelecidas pelo autor. Sendo assim, compreende-se como principal objetivo desse trabalho levantar, discutir e revisar ideias contidas na obra tida como *corpus* textual da referida pesquisa com base nas perspectivas linguísticas dos respectivos teóricos: Labov (1969); Eni Orlandi (1986); Saussure (2006); Bagno (2000), dentre outros. Além disso, no que se refere aos procedimentos metodológico, por trata-se de uma revisão de literatura, esta pesquisa debruça-se sobre materiais bibliográficos, tais que auxiliaram na intercalação e contrastes de pensamentos entre os diferentes autores seletos para composição do aporte teórico desse trabalho, sobretudo no que diz respeito aos aspectos pautados na obra analisada. Desse modo, pode-se perceber que a necessidade de comunicação, desde o princípio da humanidade, sempre foi um elemento a ser considerado, uma vez que o homem é um ser social e, por esse fato, é submetido a vivência em sociedade. Assim, a língua é, desde então, incumbida pela a difusão e configuração da cultura de um determinado povo, pois é por meio da linguagem que nascem as manifestações de pensamentos, ideias, opiniões, expressões e outras demais necessidades humanas. No entanto, identificou-se que há uma idealização de uma língua única e a primazia pelo culto, o que faz surgir, conseqüentemente, o que Bagno (2000) nomeia por preconceito linguístico. Assim, na busca de solução ao problema apresentado, obtêm-se como resultados desta investigação a restauração dos princípios comunicativos que foram abstruídos pelos pedantismos gramaticais, bem como analogias referentes ao que são hoje, equivocadamente, considerados erros da fala, quando na verdade existe fundamentação teórica e histórica sustentando respectivas situações.

Palavras – chave: Comunicação; Sociolinguística; Desconstrução; Língua.

ABSTRACT: Demand for correctly spoken Portuguese, massively demanded by speakers with greater access to education, has led to divergence in what would initially be the main function of language; the communication. Thus, this research starts from a critical and discursive analysis of the sociolinguistic aspects thoroughly discussed in the

dependencies of the work entitled *The Language of Eulalia - Bagno's Sociolinguistic Novel* (2000), aiming at the deconstruction of perfectionism - also presented in this work as preciousness -, installed in the Brazilian Portuguese speaking, essentially by the norm speakers, besides systematically revising the Bagnian conceptions about the linguistic pedantry and the reconfigurations reestablished by the author. Thus, the main objective of this work is to raise, discuss and revise ideas contained in the work considered as the textual corpus of this research based on the linguistic perspectives of the respective theorists: Labov (1969); Eni Orlandi (1986); Saussure (2006); Bagno (2000), among others. Moreover, as regards the methodological procedures, as this is a literature review, this research focuses on bibliographic materials, which helped in the intercalation and contrasts of thoughts among the different authors selected for the composition of the theoretical contribution of this especially regarding the aspects based on the work analyzed. Thus, it can be seen that the need for communication, since the beginning of humanity, has always been an element to be considered, since man is a social being and, therefore, is subjected to experience in society. Thus, language has since been entrusted with the diffusion and configuration of the culture of a given people, because it is through language that the manifestations of thoughts, ideas, opinions, expressions and other human needs are born. However, it was identified that there is an idealization of a single language and the primacy for worship, which consequently gives rise to what Bagno (2000) calls a linguistic prejudice. Thus, in search of a solution to the problem presented, we obtain as a result of this investigation the restoration of the communicative principles that were abstracted by the grammatical pedantry, as well as analogies referring to what are today mistakenly considered errors of speech, when in fact there is foundation. theoretical and historical support of their situations

Key - words: Communication; Sociolinguística; Deconstruction; Linguagem.

1. INTRODUÇÃO

A necessidade de comunicação, desde o princípio da humanidade, sempre foi um elemento a ser considerado, uma vez que homem é um ser social e, por este fato, é submetido a vivência em sociedade. Nesta ótica, a língua é incumbida pela a difusão e configuração da cultura de um determinado povo, pois é por meio da linguagem que nascem as manifestações de pensamentos, ideias, opiniões, expressões e outras demais necessidades humanas. Assim, o presente registro tem objetivo geral analisar a reconfiguração do português brasileiro com base nas perspectivas do linguista Bagno (2000), sobretudo as pautadas na obra *A língua de Eulália*, tida neste artigo como *corpus* textual.

O autor apresenta na obra uma novela sociolinguística organizada em vinte e um (21) capítulos, nos quais Emília, Silvia e Vera – estudantes universitárias – são personagens principais. Tem-se como cenário da história, o sítio de Irene; professora, escritora e pesquisadora do campo de pesquisa da sociolinguística que, por sua vez, transforma as férias das discentes em uma extensa transformação para docência, ampliando o conteúdo intelectual referente à língua em seu uso funcional, difundindo novas ideias sobre o português não padrão, evocado nas dependências da obra por (PNP). Tratando-se da reconfiguração da língua portuguesa, sobretudo brasileira, o livro *A língua de Eulália* torna-se o objeto de estudo e parte do aporte teórico da pesquisa, onde foram feitas análises de seus capítulos, extraindo-se os aspectos sociais da língua, haja vista que o mesmo busca construir uma sociedade mais tolerante, onde todos conheçam e respeitem as diversidades linguísticas.

Sobre a necessidade da problematização desta falsa unidade linguística idealizadas pelos gramáticos e a tentativa de reversão deste estado da língua atual em relação ao seu, assunto que tanto tem sido discutido nas escolas, universidades e principais meios de comunicação pontua Labov (1960):

“O serviço mais útil que os linguistas podem prestar hoje é varrer a ilusão da ‘deficiência verbal’ e oferecer uma noção mais adequada das relações entre dialetos-padrão e não padrão.” (LABOV, 1960, p. 53 *adup* BAGNO, 2012, p. 5).

O português padrão foi impregnado na sociedade através de uma grande valorização da gramática na escola tradicional, onde os alunos só copiam, decoram e reproduzem aquilo que foi passado em sala de aula. Assim, subsidiando vários preconceitos incipientes em torno da língua portuguesa por ser uniforme e ter uma norma padrão, desconsiderando dessa forma fatores como o meio cultural, social, regional e econômico em que o ser está inserido.

Os gramáticos impõem veementemente que a norma padrão da língua portuguesa existe e por isso dever ser obrigatoriamente seguida e, inerente a isto, qualquer outra forma que fuja do padrão endeuado pelos linguistas é considerada errada. Entretanto, pesquisadores contrários a esta afirmação defendem que a língua deve ser renovada para adequar-se aos seus falantes. Bagno (2000), reitera que a língua

é mutável e viva como qualquer ser humano e que apesar de serem necessárias regras que regulamente a escrita tornando-a homogênea, há também uma necessidade de aceitação da língua falada, para que não seja gerado preconceito linguístico e conseqüentemente uma exclusão social através dessas variantes.

Dessa forma, é perceptível a necessidade de polemizar o devido uso da língua portuguesa e como isso pode afetar a vida das pessoas, objetivando a irradiação do uso das variações linguísticas como instrumento de exclusão e dominação.

2. O PERFECCINISMO DA LÍNGUA PORTUGUESA

A língua portuguesa foi instaurada no Brasil com a vinda dos portugueses para estas terras, com o passar do tempo a língua foi se adaptando aos seus novos falantes, resultando no atual português brasileiro. Para tanto, regras foram criadas objetivando a estruturação dessa linguagem, compilando assim um estudo sistemático de todos os seus elementos; palavra, fonema, morfema, sintagma, frase. Essas regras foram adquiridas e perpassadas de geração em geração, criando uma tradição educacional que valoriza o alto padrão estético da gramática descritiva/ normativa, desconsiderando, por conseguinte, seu uso em perspectiva fundamental – a comunicação – e, conseqüentemente, as variedades linguísticas existentes dentro do universo desse idioma. A escola idealiza e impõe um português único, colocando-o como parâmetro universal, rejeitando qualquer forma que fuja deste parâmetro. Consoante a Marcos Bagno, “o português não é um bloco compacto, sólido e firme, mas sim um conjunto de ‘coisas’ aparentada entre si, mas com algumas diferenças, essas “coisas” são chamadas de variedades” (BAGNO, 2000, p. 19).

Sendo assim, é mister dizer que não existe uma única língua portuguesa, a fala é influenciada por variáveis como o gênero, condição socioeconômica, nível de instrução e faixa etária. A história que homologa a unidade linguística no Brasil nada mais é que um mito, o que de fato existe é um pequeno grupo de indivíduos que fazem uso da língua como uma espécie de “ascensão” e, por acharem que estão assistidas pelos seus direitos, desmerecem pessoas socialmente.

3. O PORTUGUÊS NÃO PADRÃO É MOTIVO DE EXCLUSÃO?

Os dicionários e as gramáticas sempre ensinaram o português “bonito” e “sem erros”, não levando em conta que falar diferente não é falar errado e o que dizem ser errado há sempre respaldos éticos e explicações lógicas e científicas para tal ocorrência. As variações que hoje são consideradas errôneas sempre existiram nas propriedades da língua portuguesa, é o que acontece com a transformação do morfema L em R nos encontros consonantais, esse fenômeno recebe o nome de rotacização, cujo sua incumbência é transformar palavras como CLAUDIA, GLOBO em CRAUDIA, GROBO.

A sonoridade causada pelas pronúncias destas palavras após o processo de rotacização motivaram chacotas para muitos falantes cultos caçoarem daqueles que respeitam esta modalidade variacional do PNP. Porém, o R causador deste fenômeno não surge repentinamente, há relações com as demais línguas, assim como mostra o quadro abaixo:

QUADRO 1 – Origem da letra “R” que surge na língua portuguesa

LATIM	FRANCÊS	ESPAÑHOL	PORTUGUÊS
<i>Ecclesia</i>	<i>Église</i>	<i>Iglesia</i>	<i>Igreja</i>
<i>Blasiu</i>	<i>Blaise</i>	<i>Blas</i>	<i>Brás</i>
<i>Plaga</i>	<i>Plage</i>	<i>Playa</i>	<i>Praia</i>
<i>Sclavu-</i>	<i>Esclave</i>	<i>Sclavo</i>	<i>Escravo</i>
<i>Fluxu</i>	<i>Flou</i>	<i>Flojo</i>	<i>Frouxo</i>

FONTE: (BAGNO, 2000, p.66)

A letra L que havia no latim permaneceu no francês e espanhol, porém, quando trazida para o português surgiu o R e tornou-se bastante ridicularizado pelos falantes do português padrão. A troca do L pelo R é uma tendência natural na língua portuguesa e, inclusive, escritores renomados como José de Alencar e Machado de Assis faziam uso dessa transformação. Marcos Bagno reitera o pensamento acima na fala da personagem Irene: “Vocês se lembram de José de Alencar e de Machado de Assis? Pois é, eles também escreviam froco em vez de floco.” (BAGNO, 2000 p. 45). Ao pautar dois

grandes nomes da literatura brasileira o autor pretende mostrar que o processo de rotacização é tão comum quanto se pode imaginar.

Outro exemplo dessas variações é a transformação de LH em I, este fenômeno ganha o nome de assimilação. Ocorrem em palavras como TRABALHO e TELHA que na fala transformam-se em TRABAIO e TÊIA. Tais pronúncias são comumente desferidas pelas classes sociais mais baixas e podem ser explicadas pela dificuldade de pronunciar o fonema LH, substituindo-o, assim, por um fonema próximo e mais cômodo de ser expresso.

Referente às transformações que ocorreram na língua portuguesa decorrente de ambos os aspectos citados, pontua Bagno (2000):

“No espanhol padrão que é aquele falado na região de Castela (daí o nome “castelhano”), tudo que se escreve LL é pronunciado “lhê”, equivalente ao LH do português padrão. No entanto dentro da própria Espanha, nas demais regiões do país, este grupo LL é pronunciado “l”, e os espanhóis falantes de “castelhano” padrão têm até um nome para esta pronúncia diferente que eles, é claro, consideram um defeito.” (BAGNO, 2000 p. 57).

A dificuldade na pronúncia do LH não é exclusiva dos falantes do português não padrão, esta ocorrência tem linhagem histórica, está presente no espanhol e foi abolida do francês assim que a monarquia absolutista saiu do poder dando lugar para a classe burguesa. Devido às dificuldades que os povos tinham de pronunciar o som produzido por essa consoante, ela foi extinta também da sociedade francesa.

4. UMA LÍNGUA PORTUGUESA REDUNDANTE

No português padrão para um enunciado está correto é necessário que exista concordância nominal e verbal entre as palavras, na maioria das vezes essa concordância vem acompanhada de repetições, é o que acontece quando o contexto quer expressar quantidade, número. Nesse caso, para marcar o plural é necessário que a maioria das palavras da frase seja acrescentada o (s) ou o (aram).

Irene, uma das personagens principais da obra de Bagno, usou como exemplo para representar essa variação duas frases, primeira no singular: (quero te dar a linda flor amarela que brotou no meu jardim), observando sintaticamente esta frase é possível notar que para colocá-la no plural e ser considerada correta pela língua portuguesa, nas

medidas que a gramática descritiva normativa impõe, é necessário que cinco palavras pertencentes a ela seja acrescentadas a marca característica do plural: (quero te dar as lindas flores amarelas que brotaram no meu jardim). Estas ocorrências transformam o plural do português padrão em algo repetitivo, exagerado e desnecessário, enquanto o português não padrão marca apenas uma palavra no plural para expressar quantidade maior que um como na frase (onde a s onda se espaia). No quadro abaixo estão exemplo de como se configura as marcas de plurais no inglês:

QUADRO 3 – Configuração da marca de plural no inglês

SISTEMA MARCA DE PLURAL NO INGLÊS	
•	My beautiful yellow flower died yesterday. (“ Minha bela flor amarela morreu ontem ”)
•	My beautiful yellow flowers died yesterday. (“ Minhas belas flores amarelas morreram ontem ”)

FONTE: (BAGNO, 2000, p. 53)

Como pode ser visto, a língua inglesa também usa desse artifício, marca na sentença apenas a palavra *flower* para indicar número, enquanto o português padrão volta a repetir as cinco marcas de plural. Portanto, não existe um português que é pronunciado corretamente ou português que é pronunciado de forma equivocada, o que existe é o preconceito linguístico, ou seja, classes econômicas mais elevadas objetivando se diferenciar de classes menos favorecidas. Este preconceito volta a aparecer nas conjugações verbais, o PP faz uso de seis formas verbais, enquanto o PNP faz uso de apenas duas.

QUADRO 3 – Representação da conjugação verbal nas duas vertentes da PP e PNP

CONJUGAÇÃO DO VERBO AMAR NO PRESENTE DO INDICATIVO	
PORTUGUÊS PADRÃO	PORTUGUÊS NÃO-PADRÃO
Eu AMO	Eu AMO
Tu AMAS	Tu/você AMA
Ele/ela AMA	Ele AMA

Nós AMAMOS	Nós/ a gente AMA
Vós AMAIS	Vocês AMA
Eles AMAM	Eles AMA

FONTE: (BAGNO, 2000, p. 66)

Existe uma tendência muito explorada no Brasil, tal que consiste em reduzir as seis formas verbais em apenas duas, por isso o PNP busca eliminar essas redundâncias, simplificando essa classe de palavras. Já que a pessoa está indicada pelos pronomes, dificilmente não vai ser sabido de quem se fala e o tempo verbal, isso também ocorre no português padrão coloquial, na qual reduz essas seis formas verbais em três para melhorar a comunicação.

5. ASSIMILAÇÃO E REDUÇÃO

A assimilação e a redução são variações que ocorrem com frequência na língua portuguesa, uma delas é a alteração dos verbos no gerúndio. Assim, a pronúncia que deveria ser CANTANDO ou ANDANDO, são ditas como CANTANO e ANDANO. O que ocorre nesta tendência é uma troca do D pelo N, por serem sons próximos ou equivalentes.

Nos encontros vocálicos de OU, há também presença de variação, as pessoas não falam mais as duas vogais, só as escrevem. É comum ouvir “popa”, “ropa” e “loro” ao invés de “poupa”, “roupa” e “louro”, pois mais uma vez a língua falada venceu a língua escrita e ocorreu esta transformação. Um processo parecido ocorreu com o ditongo EI, na qual os dois sons foram reduzidos a um I. Contudo, essa assimilação só é aplicada quando o ditongo EI aparece diante das consoantes J, X e R. São exemplos de assimilação em ditongos: Beijo/bêjo; cheiro/chêro; peixe/pêxe. Isso acontece porque o som da semivogal I, é semelhante ao som das consoantes J e X, logo não há uma redução do ditongo EI, mas sim de IJ e IX, permanecendo apenas o som da consoante. No caso da letra R a assimilação vai aparecer anteriormente á semivogal I e o próprio R.

6. CONTRAÇÃO DAS PROPAROXÍTONAS EM PAROXÍTONA

É fundamental que anteceda a análise desta representação de caráter linguista, cujo seu objetivo está centrado na transformação das proparoxítonas em paroxítona, o prévio conhecimento do que seja o núcleo deste fenômeno. Caracterizam-se por proparoxítonas, nos vieses das normas gramaticais de separação silábica, palavras que tem como sílaba tônica – de maior tonicidade – a antepenúltima, como por exemplo; FÁBRICA, ELÉTRICO, MÁQUINA, RÍDICULO, ESTÚPIDO ou HIPÓCRITA. Enquanto as paroxítonas, também conhecidas como palavras graves, têm sua sílaba tônica manifestada na penúltima posição silábica, são exemplos de palavras paroxítonas; ESTÉRIL, FÁCIL, CARÁTER, CIDADE, CASA, ÁGUA.

A dinamicidade da língua falada respalda a contração das proparoxítonas, transformando-as em paroxítonas, tomando-as cabíveis no português não padrão. Um traço muito característico do português não padrão - PNP é seu ritmo natural, representado por paroxítono. É neste estreitamento de palavra onde nasce a contração das proparoxítonas em paroxítonas, trazendo-as do português padrão (PP) para o não padrão (PNP), como acontece no quadro abaixo.

QUADRO 4 – Contração das proparoxítonas em paroxítona

PORTUGUÊS PADRÃO	PORTUGUÊS NÃO PADRÃO
Árvore	Arvre
Córrego	Corgo
Cubículo	Cuvico
Víbora	Vibra

FONTE: (BAGNO, 2000, p. 107)

Aos ouvidos de quem desconhece tal aspecto e os motivos que precedem este fenômeno, as pronúncias reduzidas dessas e outras palavras que também passaram por contração soam indiferentes, principiando prejulgamentos e enclausurando-as como erradas, comparando-as com as normas que alicerçam o (PNP). Segundo Bagno (2000), “é imensa a quantidade de palavras proparoxítonas latinas que em português se

transformam em paroxítonas”. Portanto, a contração das proparoxítonas em paroxítonas não é um fenômeno exclusivo do português não padrão.

7. DESNASALIZAÇÃO DAS VOGAIS POSTÔNICAS

A língua portuguesa, em seus dois estágios de uso – padrão e não padrão – reconhece a tendência da desnasalização das vogais postônicas, aquelas que sucedem as sílabas tônicas de uma determinada palavra. Ao analisar algumas palavras, levando em consideração ao seu comportamento sintático no latim em consonância com o uso desta no português atual a identificação deste fenômeno é extremamente perceptível.

QUADRO 5 – Palavras trazidas do latim para o português brasileiro

LATIM	PORTUGÊS
Abdomen	Abdome
Bitumen	Betume
Certamen	Certame

FONTE: (BAGNO, 2000, p.115)

Todas estas palavras usadas na modalidade atual da língua, no latim tinham um N no final que desapareceu baseando-se no fenômeno da desnasalização das vogais postônicas. Todavia, algumas destas palavras conservaram a grafia, homologando duas escrituras possíveis: *Abdome/abdômen*, *certame/certâmen*, *cerume/cerúmen*. A ocorrência deste fator se dá pela alta frequência de uso do português padrão, o português não padrão, no entanto, aplicou a regra em todas as palavras. Sobre a tendência – desnasalização das vogais postônica – internas da língua, afirma Bagno:

“Mais uma vez a gente é obrigada a reconhecer que quem diz onte, home, garage, bobage, não está falando “errado”, não é Irene? Está até, de certa forma, falando mais “certo”, já que está respeitando a “regra” da desnasalização da vogal postônica que é natural da língua”. (BAGNO, 2000 p. 117).

O autor, por meio da fala de personagens que compõe a obra, afirma a efetivação do fenômeno linguístico estudado nesta unidade, o qual tem por finalidade a desnasalização das vogais postônicas. Este aspecto existe e é conhecido por ambas as partes do português, o padrão e não padrão. Portanto, não se podem ignorar os falantes desta modalidade, tampouco enquadrar este como certo ou errado, já que existe explicações plausíveis para existência de tal.

8. ARCAÍSMO NO PORTUGUÊS DO BRASIL

Arcaísmo, segundo Dicionário Aurélio (2012), configura-se palavras e locuções arcaicas, coisa antiga ou antiquada. Assim, tendo base esta perspectiva, Bagno marca no início do capítulo “quem não se lembra de Camões”, palavras que pertencem ao fenômeno arcaísmo do português, sendo algumas delas: ABASTAR, AJUNTAR, ALEMBRAR, ALEVANTAR, ALIMPAR, ALUMINAR, AMOSTRAR, AQUEIXAR, AQUETAR, ARRECEA e ARRENEGAR. Todas as palavras marcadas, sintaticamente, caracterizam-se como verbo e eram usadas frequentemente no português padrão, principalmente em versos d’ *Os Lusíada*, uma obra poética escrita por Luís Vaz de Camões, considerada a epopeia da língua portuguesa por excelência. Na obra citada, o autor escreve sentença como: “nem as ervas do campo bem lhe ‘abastam’”, “vinhas as claras águas ajuntar-se”, “mas ‘alembrou-lhe’ uma ira que o condena”.

A vogal “a” presente no início de todas as palavras citadas pelo autor são possuidoras de explicações históricas para seu uso, no latim antigo existia uma preposição *ad*, esta deu origem à preposição “a” usada no português atual. Consoante à Bagno (2000, p. 122) “como as demais preposições latinas *ad* podia ser usada como prefixo para formar novos verbos”. Assim, surge este aspecto arcaico que se instaura no PP e PNP.

Tratando-se da normalidade do fenômeno arcaísmo na língua portuguesa, ainda presente no (PP) atual, levando em consideração a transitividade desta, Bagno reafirma sobre a fala da personagem Irene:

“Quero mostrar que muita coisa que a gente pensa que está “errada”, que é fala de gente ignorante, na verdade não é nada disso. De fato, esses supostos

“erros” são heranças muito antigas, vestígio de outros tempos verdadeiros “fósseis” linguísticos”. (BAGNO, 2000 p. 119).

A presença do arcaísmo existe em todas as línguas e o fator responsável pela propagação deste fenômeno é a transitividade desta, o transporte de um lugar para o outro; “quanto mais distante de seu local de origem, mais arcaica permanece a língua” (BAGNO, 2000, p. 124). O autor explica, com estas palavras, a relação entre língua e influência; existe uma estreita relação entre o arcaísmo e distância geográfica.

9. FUNÇÃO DA PARTICULA “SE” COMO VERDADEIRO SUJEITO DA ORAÇÃO

A gramática normativa/descritiva da língua portuguesa detém como ordem direta da oração: SUJEITO, VERBO e OBJETO. Esta, na sintaxe da língua discutida é titulada ordem canônica, onde os elementos em destaque aparecem exatamente na ordem que as foram colocadas. Na ótica de Bagno (2000, p. 31) esta é uma “questão que ainda não foi definitivamente resolvida pelos gramáticos e que, por isso, complica um pouco a vida de quem tem de ensinar e aprender a língua portuguesa”. É enorme a presença de gramáticas, livros didáticos e professores que defendem o “se” como índice de determinação do sujeito e não como o último, propriamente dito.

Para explicar, na prática, como se estrutura este fenômeno, o autor faz uso de suas frases, sendo elas:

- a) Nessa padaria se come uns docinhos ótimos.
- b) Nessa padaria se comem uns docinhos ótimos.

Sintaticamente, o não reconhecimento da partícula “se” como verdadeiro sujeito da oração geraria desvios gramaticais em ambos os enunciados, a começar pela frase (a), “porque o “sujeito” do verbo “comer” neste caso é “uns docinhos ótimos” e, estando o sujeito no plural o verbo deve estar no plural. ” (BAGNO, 2000, p. 132). É nesta perspectiva que se respalda toda a discussão em torno do aspecto destrinchado, uma vez que o “se” fosse reconhecido como sujeito da oração, não haveria complicações nesta análise, já que obedeceria a estrutura canônica da oração.

QUADRO 6 – Análise sintática da frase em ordem canônica

ANÁLISE DA FRASE NA ORDEM CANÔNICA		
NESSA PADARIA <u>SE</u> <u>COME</u> <u>UNS DOCINHOS ÓTIMOS</u> .		
	SJ. VB.	OBJ.

FONTE: (BAGNO, 2000, p. 134)

É notória a naturalidade da análise, dada a estrutura direta da sintaxe: SVO. Também pelo enquadramento intuitivo do falante enquanto ao português padrão, por este fato o “se” enquanto sujeito soa um tanto natural em relação à frase **(b)** com, com o sujeito invertido.

O grande problema para os gramáticos é admitir que a palavra “se” na frase **(a)** é sujeito, isso ocorre porque no latim o “se” não podia ser sujeito e o português procede do latim. Porém, na língua portuguesa existe e é falada há mais de 1000 anos, já não é mais latim e por isso não se pode recobrir e vestir os fenômenos da língua portuguesa com as mesmas esferas do latim, ainda que sejam necessários reconhecer as origens.

10. FENÔMENOS DECORRENTES DA ANALOGIA

O fenômeno decorrente da analogia é extremamente similar ao processo de assimilação, a diferença existente entre estes aspectos linguísticos é que a assimilação propõe tornar parecida ou semelhante coisas que estão próximas, enquanto a analogia, segundo (BAGNO, 2000, p.149) é a “mudança linguística causada pela interferência de uma forma já existente”. Este fenômeno é responsável pela quantidade imensa dos demais processos linguísticos.

Um grande exemplo do ataque da analogia são os resultados audíveis na fala da língua não padrão, e não só dessa, como também na fala de muitos titulados instruídos e falantes da norma culta. Assim, “existe na língua portuguesa uma alternância vocálica muito interessante entre vogal fechada e vogal aberta na relação nome-verbo”. (BAGNO, 2000, p.149). Onde apresentará na fala diferenciações não pautadas na escrita, como exemplo:

QUADRO 7 – Demonstração de como a analogia se comporta na língua portuguesa

SUBSTANTIVO	VERBO
O almoço	Eu almoço
O apego	Eu [me] apego
O carrego	Eu carrego

FONTE: (BAGNO, 2000, p. 149)

Há, portanto, um roubo visível das vogais fechadas que enquanto nos substantivos se comportam representativamente nas palavras acima como: ALMÔÇO, APÊGO e CARRÊGO. Enquanto nos verbos acontece a queda das vogais fechadas e aparecem como: ALMÓÇO, APÉGO e CARRÉGO. Assim, a analogia é responsável pela regularização dos verbos, adequando-os para caberem nesta modalidade.

11. MUDANÇAS, VARIAÇÃO E PROBLEMAS NO ENSINO DA LÍNGUA

A língua portuguesa não é provida somente de variedades próprias do PP ou PNP, ainda que muito se tem discutido, nas dependências da obra *A língua de Eulália* (2000), como ambas as variedades existentes na língua do Brasil. Não existe o português padrão, assim como não há fundamentos de existência do português não padrão, isso porque: “Não existe uma única variedade não padrão, existem muitas, e dizer quantas é até impossível, já que, como vimos, para definir bem uma variedade temos de levar em conta um número grande de elementos linguísticos e sociais.” (BAGNO, 2000 p.158). O que de fato existe e é válido ressaltar são variações, o que não se pode, também, se intitular por variedades-padrão. Pois, “para nos referirmos a uma variedade de língua, é preciso também, obrigatoriamente, nos referirmos aos seres humanos que falam dessa variedade.” (BAGNO, 2000 p.158). Esta questão levanta uma discussão relevante, dada as prescrições de “padrão” enquanto na língua, sobre isto pontua BAGNO (2000):

“O padrão é sempre um modelo, uma referência, uma medida, um critério de avaliação. Um padrão nunca é a própria coisa a ser medida, avaliada. Por isso, usar a expressão variedade-padrão chega a ser um paradoxo.” (BAGNO, 2000 p. 159).

Na perspectiva do autor, pode-se intuir que não existem paralelos entre o português padrão e o não padrão, não há possibilidade de opor um ao outro. Pois, na verdade, o que existe é a língua com todas suas variedades e, por outro lado, um padrão da língua a ser seguido. As gramáticas normativas, por sua vez, enquadram-se nesta reflexão como os parâmetros, o molde a ser seguido e este é o grande problema do ensino da língua portuguesa no ensino atual; os gramáticos ensinam a sintaxe da língua puramente explicativa, sem humor e entretenimento.

12. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito deste trabalho foi o de desconstruir o perfeccionismo da língua portuguesa e revisar as perspectivas bagnianas referentes a reconfiguração do português brasileiro analisando o livro *A língua de Eulália* de Marcos Bagno (2000), uma vez que o conteúdo apresenta um assunto propício para explicar o português não padrão, que é considerado errado pela sociedade, pois esses conceitos foram impregnados nas pessoas através do nosso sistema tradicional de educação, na qual valoriza a gramática visando uma única forma correta do português.

A partir dos estudos realizados sobre o português padrão e o português não padrão pode-se concluir que a língua é mutável e viva como qualquer ser humano, e apesar de serem necessárias regras que regulamente a escrita tornando-a homogênea, há também uma necessidade de aceitação da língua falada, para que não seja gerado preconceito linguístico e conseqüentemente uma exclusão social, pois algumas classes utilizam isso como instrumento para se sentir superior as demais, esquecendo que tem toda uma explicação lógica e científica para essas variações que dependem de vários fatores como o meio cultural, social, regional, e econômico.

REFERÊNCIAS

AURÉLIO. **Dicionário Aurélio**. 2012. Disponível em: < <https://www.dicio.com.br/aurelio-2/>>. Acesso em: 22 Out. de 2017.

BAGNO, Marcos. **A língua de Eulália: novela Sociolinguística**. São Paulo, Contexto, 2000.

BRUNIERA, Cecília. **Práticas de linguagem: Uso da língua em situações de interação social**. 2010. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/disciplinas/ingles/praticas-de-linguagem-uso-da-lingua-em-situacoes-de-interacao-social.htm>>. Acesso em: 18 Out. de 2017.

SILVA, Debora. **Sociolinguística**. 2005. Disponível em: <<https://www.estudopratico.com.br/sociolinguistica-variedade-variante-e-variavel/>>. Acesso em: 20 Out. de 2017.

VANY, Romero. **Resenha crítica do livro A Língua de Eulália**. 2011. Disponível em: <<http://trabalhosnotasdocursodeletras.blogspot.com.br/2011/11/resumo-e-resenha-critica-do-livro.html>>. Acesso em: 18 Out. de 2017.

**AS METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA:
ABORDAGENS APLICADAS EM UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA
MUNICIPAL DE SÃO LUÍS - MA**

Carla Vitória Pontes Mendes⁵¹

Gesilmar Isabele dos Santos Oliveira de Castro⁵²

Resumo: O presente estudo buscou suscitar análises discursivas acerca das metodologias ativas de ensino. Nessa perspectiva, explora-se através de observações presenciadas em salas de aula, aplicabilidades de aspectos metodológicos exercidos pela escola Rubem Teixeira Goulart – Anexo 1, como um modo característico de olhar, representar e vivenciar os métodos de ensino, explanando assim, algumas vertentes significativas voltadas para o ensino de Língua Portuguesa. Nesse viés, a metodologia utilizada é de cunho bibliográfico, qualitativo e de campo. Destarte, buscou-se responder a seguinte indagação: de que modo a utilização de métodos ativos poderá contribuir no aprendizado de língua portuguesa, dentro de uma demanda na qual muitos alunos se notam incapazes e sem autonomia para receberem essa inversão no ensino e aprendizagem, ser eficaz? Sob esse ângulo, as pesquisas e discussões sobre as metodologias ativas de ensino são importantes para os graduandos de letras porque elas influenciam diretamente no processo de ensino e aprendizagem, tornando o educador e o educando, sujeitos do processo de aprendizagem, através de métodos nos quais o aluno passa a ser o sujeito central ativo da sua aprendizagem. Para tanto, o estudo versa suas diversas faces.

Palavras – chave: Metodologias ativas. Língua Portuguesa. Aprendizagem.

Introdução

As metodologias ativas de ensino são estratégias utilizadas pelo docente como meios didáticos a fim de favorecer tanto quem ensina quanto quem aprende, de maneira que os professores ensinem com maior eficiência e os alunos, conseqüentemente, possam aprender mais e se desenvolver em conjunto; O interesse de escrever sobre, teve sua gênese na realização do projeto “metodologias ativas de ensino na sala de aula” em uma disciplina de prática educacional, onde as discentes autorais do artigo atentaram-se para a magnitude e espaço que tal temática agrega; tendo como campo de pesquisa a

* Orientadora: Prof. Dr. Andrea Lobato - Docente do Curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão/UEMA – E-mail: andrealobato@professor.uema.br

⁵¹Discente do curso de Letras Português pela Universidade Estadual do Maranhão/UEMA – E-mail: carlavitoriapontes@gmail.com

⁵²Discente do curso de Letras Português pela Universidade Estadual do Maranhão/UEMA – E-mail: gesilmarcastro@aluno.uema.br

Escola Rubem Goulart - Anexo 1, da rede de ensino público municipal da cidade de São Luís- Ma.

De acordo com a posição de Bechara (1985; 40) “... podemos dizer que o objetivo precípua da escola consiste na formação, aperfeiçoamento e controle das diversas competências linguísticas do aluno” “... O objetivo de ensino de língua materna é prioritariamente desenvolver a competência comunicativa...”, dessa forma, faz-se propício uma ênfase a fatores como a oralidade, escrita e leitura. Por conseguinte, alegaremos que a principal questão está relacionada a como, a partir de quê, por quem e para que essas metodologias acontecem, tendo em vista que em nossas análises buscamos destacar o papel do professor frente a essa nova perspectiva de atuação da prática educacional.

Teóricos como Dewey, Paulo Freire, há muito tempo, assumem uma posição acerca do ensino tradicional, alegando que é preciso de fato superar o ensino bancário, tradicional, focando num ensino que dialogue com o aluno, e que o motive. Corroborando com essa linha de pensamento, destaca-se o professor da USP José Moran que afirma que é necessário levar as metodologias ativas para a sala de aula e que o seu maior benefício é a transformação de conceber o conhecimento, pois tem o fito de fazer o aluno pensar o ensino com um olhar diferente em uma perspectiva mais crítica.

Dessa forma, infere-se que a facilidade de acesso às informações se distancia daquela imagem do aluno como mero receptor de conteúdo, abrindo espaço para um aluno mais ativo na aprendizagem dos conhecimentos, haja vista que em meio à uma sociedade com grande dinamicidade, há uma necessidade de professores com inovações, pois o que antes funcionava (se funcionava) não funciona mais, como, por exemplo, o ensino tradicional em relação àquilo que os discentes da contemporaneidade possuem a expectativa, tais como: os meios tecnológicos usados como recursos facilitadores dessa inovação ou inversão do modo como se ensina e como se aprende.

Ter os alunos como sujeitos históricos, isto é, que possuem opiniões, valores, crenças anteriores, considerando que não são sujeitos vazios e que podem contribuir não como meros espectadores (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017). Vinculado a isso, assume-se o tema de metodologia ativa voltada para o ensino de língua portuguesa não

apenas como fonte histórica, mas também como fonte de ideários. Desse modo, pensar o aluno como centro do processo de aprendizagem é dialogar com o ensino, pois esse processo ativo oportuniza ao aluno um melhor preparo para ser um influenciador intelectual, ético e comunicacional.

Nessa perspectiva, compreende-se a necessidade de, como licenciandos do curso de Letras, pesquisar sobre os métodos inovadores de ensino, já que eles podem ser essenciais para o processo de ensino e aprendizagem na contemporaneidade.

Revisão bibliográfica

Vivemos numa era de grandes transformações e avanços em todos os setores da sociedade e com a educação não poderia ser diferente, grandes tendências apontam modificações significativas nas metodologias utilizadas pelas escolas.

A integração das tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem se torna uma necessidade devido o avanço das mídias digitais e a crescente evolução do mundo. A facilidade de acesso às informações se distancia daquela imagem do aluno como mero receptor de conteúdo, apático no processo de ensino, abrindo espaço para um aluno mais ativo na aprendizagem dos conhecimentos.

A educação formal, conteudista e depositária, precisa se transformar, acompanhar as mudanças da sociedade. Tornar a tecnologia uma grande aliada, não a vê como uma vilã, como um entrave do processo ensino e aprendizagem. E o uso das metodologias ativas já demonstra ser um sinal de atenção para essas novas mudanças na educação.

Apesar de tantas deficiências e problemas estruturais, está acontecendo uma busca de alternativas de setores educacionais importantes, públicos e privados. Esse movimento se intensificará muito proximamente, porque as crianças não aceitam um modelo vertical, autoritário e uniforme de aprender. (MORÁN, 2015. p. 17)

De acordo com Bauman (2009) *apud* Diesel, Baldez e Martins (2017), as transformações ocorridas na sociedade podem ser contrastadas com o estágio líquido e o sólido. O estágio sólido seria aquele que o conceito de durabilidade era a lógica, os

contextos previsíveis e os conhecimentos adquiridos seriam suficientes para embasar todas as demandas. E o estágio líquido, seria o contemporâneo, caracterizado pela fluidez e incertezas, tendo o imprevisível como algo comum.

Partindo dessa concepção dos estágios sólidos e líquidos e trazendo para o campo da educação, podemos caracterizar o estágio de “solidez”, aquele com características engessadas, conteudistas. E o estágio líquido com a contemporaneidade, um momento que lidamos com o imprevisível, apresentando uma nova postura docente e metodologias inovadoras para o processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Cortella (2016) apud Pereira (2018), “temos alunos do século XXI, professores do século XX e metodologias do século XIX”. O papel do professor e do aluno devem ser repensados numa perspectiva da modernidade, aproveitando as potencialidades dos alunos e dando liberdade e flexibilidade para o professor ser mediador do conhecimento. As resistências ao moderno e o engajamento devem ser superados para que a educação consiga formar cidadãos mais críticos e ativos no processo da aprendizagem.

O aprendizado ativo tem recebido atenção considerável nos últimos anos. Apresentado frequentemente ou percebido como uma mudança radical da instrução tradicional, o tópico polariza frequentemente o corpo docente. Aprendizagem ativa atraiu fortes defensores entre professores à procura de alternativas aos métodos de ensino tradicionais, enquanto os professores céticos consideram o aprendizado ativo como outro em uma longa linha de modismos educacionais. (PEREIRA, 2017, p.8)

As metodologias ativas ganham espaço nesse contexto de mudanças e avanços na educação. Porém, sozinhas não garantem a aprendizagem, elas precisam ser pensadas com foco no estudante, de acordo com a realidade deles, promovendo a autonomia e a criticidade, favoráveis ao aprendizado. De acordo com Diesel, Baldez e Martins (2017):

Ademais, acredita-se que toda e qualquer ação proposta com a intenção de ensinar deve ser pensada na perspectiva daqueles que dela participarão, que via de regra, deverão apreciá-la. Desse modo, o planejamento e a organização de situações de aprendizagem deverão ser focados nas atividades dos estudantes, posto que é a aprendizagem destes, o objetivo principal da ação educativa. (DIESEL, BALDEZ e MARTINS, 2017, p.3).

As metodologias ativas devem direcionar o aluno para serem corresponsáveis do seu processo de formação, alterando o papel do professor de transmissor para mediador dos conhecimentos. Conforme Valente (2014), citado por Pereira (2018), ao contrário do que acontece na aprendizagem passiva, bancária, o aluno vai assumir uma postura mais ativa, resolvendo problemas, desenvolvendo projetos e criando oportunidades para a construção de conhecimento.

Diesel, Baldez e Martins (2017) citam algumas das principais características das metodologias ativas: o aluno como centro do ensino e aprendizagem, a autonomia, a reflexão, a problematização da realidade, o trabalho em equipe, a inovação e o professor como mediador, facilitador e ativador do ensino.

Diante dessas características das metodologias ativas, caberá ao docente, de acordo com os seus objetivos, utilizar a melhor metodologia para alcançar os resultados esperados:

As metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa. (MORAN, 2015. p.17)

Dentre as principais metodologias ativas temos:

a) A aprendizagem baseada em problemas (ABP) – Problem-Based Learning (PBL): aprendizagem onde geralmente são formados grupos compostos por 08 (oito) ou 10 (dez) alunos, sendo dentre eles, 01 (um) coordenador e 01 (um) secretário, com revezamento das funções no grupo. Após a formação dos grupos, serão apresentados problemas aos alunos e os mesmos devem investigar e apresentar os resultados.

b) A aprendizagem baseada em projetos (ABP) – Project-Based Learning: Baseado na utilização de projetos autênticos e realistas para ensinar assuntos acadêmicos aos alunos no contexto do trabalho cooperativo. As habilidades de gerenciamento de tempo, orientação de objetivos, senso pessoal de responsabilidade e autoavaliação dos alunos são aperfeiçoadas com a utilização dessa metodologia.

c) A aprendizagem baseada em games e gamificação – Game-Based Learning (GBL): metodologia que utiliza as técnicas de gamificação para desenvolver o aluno em serviços e aplicativos não-jogos.

d) A sala de aula invertida – Flipped Classroom: Uma aprendizagem em pares, realizadas através de atividades de aplicação de conceitos durante as aulas, onde o aluno deve explicar esses conceitos aos seus colegas.

e) O Design Thinking: Metodologia geralmente utilizada para solução de problemas e idealização de projetos com foco nos clientes.

É notório que cada indivíduo aprende melhor de uma forma e não existe um método ou fórmula ideal, no entanto, diversos estudos já apontam as técnicas mais efetivas que ajudam as pessoas de modo que possam aprender. William Glasser (1925-2013), psiquiatra americano, elaborou uma teoria que defende as diferentes formas de aprendizado e sua porcentagem de efetividade. De acordo com ele, o aprendizado é dividido assim:

- 10% por meio da leitura;
- 20% por meio da escrita;
- 50% por meio da observação e escuta;
- 70% por meio da discussão com outros colegas;
- 80% por meio da prática;
- 95% por meio do ensino.

Dessa forma, fazendo uma análise das formas de aprendizado na teoria de Glasser, é perceptível que os métodos mais efetivos fazem parte de metodologias ativas de aprendizagem, pois o discente não somente recebe conteúdo de forma passiva, mas participa ativamente do aprendizado e criação de novos conteúdos que tem relevância. Segundo Morán:

O ambiente físico das salas de aula e da escola como um todo também precisa ser redesenhado dentro dessa nova concepção mais ativa, mais centrada no aluno. As salas de aula podem ser mais multifuncionais, que combinem facilmente atividades de grupo, de plenário e individuais. Os ambientes precisam estar conectados em redes sem fio, para uso de tecnologias móveis, o que implica ter uma banda larga que suporte conexões simultâneas necessárias. (MORÁN, 2015, p. 19)

O ambiente escolar precisa se transformar, precisa estar preparado para essa nova realidade na educação. Não se trata de modismo, como muitos educadores insistem em conceituar, mas sim de acompanhar a realidade das crianças e jovens e facilitar o processo de aprendizagem.

U. E. B. Prof.º Rubem Goulart – Anexo 1

A pesquisa de campo foi realizada na Unidade de Educação Básica Prof.º Rubem Teixeira Goulart – anexo I, onde, através da observação, desenvolvemos o nosso trabalho sobre as metodologias ativas de ensino voltadas para o ensino da língua portuguesa.

A observação pode ser considerada em duas dimensões, de acordo com Gil (1996), como técnica mental e como técnica organizada. Destacaremos o processo mental, que compreende a observação como o ato de apreender coisas e acontecimentos, comportamentos e atributos pessoais e concretas inter-relações. Dessa maneira, partindo do levantamento bibliográfico, cruzamos as informações obtidas através da observação em sala de aula.

Por ser uma Unidade Básica de Ensino, possui séries do 1º ao 5º ano do ensino fundamental e as turmas são divididas da seguinte maneira: 1 (uma) do primeiro ano, 1 (uma) do segundo ano, 2 (duas) do terceiro ano, 2 (duas) do quarto ano e 2 (duas) do quinto, concluindo um total de 8 (oito) turmas; além disso, são cerca de 10 (dez) professores atuantes na instituição, esses trabalham com disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Religião, História e Geografia.

Realizamos a observação nas salas do quarto ano. Ademais, tivemos uma conversa com a coordenação da escola, de modo que pudéssemos nos situar no ambiente escolar e fazer algumas indagações acerca das metodologias ativas.

A coordenadora nos explicou que a instituição tem uma trajetória antiga com metodologia ativa, metodologia essa que tem o fito de trabalhar a liberdade de pensamento, dessa maneira, é uma metodologia que é metade - metade: metade professor e metade aluno, visto que o relacionamento professor aluno é uma via de mão dupla.

As metodologias ativas de ensino, colocam o aluno no centro da aprendizagem e buscam uma maior interação entre: professor/aluno e aluno/aluno; o professor vai mediar os conhecimentos, não apenas repassar conteúdo.

Utilizar as metodologias ativas nas series iniciais no ensino de língua portuguesa possibilita um melhor entendimento sobre a necessidade de aprendizagem e de compreensão da língua materna.

Travaglia (2002), destaca os objetivos de dar aula de português para os falantes nativos da língua. Ele fala das competências desenvolvidas a partir de sua aprendizagem: a competência comunicativa, que implica duas outras competências, a gramatical e a linguística; a competência textual; o conhecimento da instituição linguística e o desenvolvimento das habilidades de observação e argumentação.

Portanto, quanto mais cedo os alunos forem estimulados sobre a importância do estudo do português, e a participarem das aulas de maneira mais ativa, menores serão as chances de desempenhos ruins nessa disciplina e conseqüentemente nas outras disciplinas devido ao desenvolvimento das competências obtidas pelo estudo da língua portuguesa.

De acordo com a coordenadora, o direcionamento da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), é para a utilização de metodologias ativas de ensino; porém que alguns professores não aderem ao uso das mesmas com a alegação que o grande número de alunos e a falta de recursos didáticos impossibilitam o uso das mesmas nas salas de aula.

Com relação a utilização de metodologias ativas pelos professores, Diesel, Baldez e Martins (2017), mencionam que: “Contudo, cabe mencionar, ainda, que a mudança na prática docente não deve acontecer de forma impositiva para o professor, nem para o estudante”. Para alguns professores romper com o tradicional torna-se um desafio, pois vivemos em uma sociedade que é fruto de uma educação tradicional. Por isso, não se deve impor aos mesmos a utilização de tais metodologias, mas sim mostrar os benefícios alcançados com a sua utilização.

As utilizações das metodologias ativas devem responder as crescentes demandas da sociedade por uma educação onde o aluno e o professor sejam os sujeitos do processo; e o professor ao perceber a necessidade de melhorar o processo ensino e

aprendizagem, pode fazer uso desse recurso; a acomodação e a falta de criticidade no ensino que devem ser rejeitados na educação.

A coordenadora também nos relatou que a instituição é formada por uma boa equipe de docentes compromissados, que de fato desempenham seu papel para ajudar o aluno. Convém ressaltar que uma coisa que motiva o aluno, de acordo com ela, é a presença do professor, o não faltar e ter comprometimento, resultando assim, na diminuição da ocorrência de evasão escolar.

As capacitações com os docentes são realizadas periodicamente, e que recentemente uma das capacitações abordou as metodologias ativas de ensino, de modo que, com isso, ocorre planejamentos, reuniões, ou seja, a escola sempre procura crescer e aperfeiçoar seus docentes para melhorar o desenvolvimento das crianças.

Convém mencionar que a metodologia mais utilizada é a do construtivismo, sendo relevante enfatizar que é um método baseado em Jean Piaget, buscando a construção do indivíduo e que busca instigar a curiosidade do aluno. Pudemos observar como esse conhecimento é construído em prática, através de uma atividade com textos realizada pela professora, onde a partir de textos de Vinícius de Moraes, Fernando Pessoa e Cecília Meireles, e partindo da orientação da professora de leitura e compreensão, os alunos abordaram o que entenderam do texto através da escrita e da oralidade, tornando a leitura dinâmica e compartilhando com a sala o que escreveram e entenderam dos textos, explorando a mente, o conhecimento.

Além disso, continuada a observação e a conversa, o apoio pedagógico alegou que há todo um estudo, que toda sala é um laboratório pois é onde você vai testar o que você fez ou não.

No ensino de língua portuguesa, eles têm metas e objetivos a traçar para com as crianças, uma vez que o aluno fica na perspectiva de ler / escrever = produzir texto, buscando a participação do aluno, tanto é que o nível de leitura e escrita de cada um deles é dividido, nivelado.

É notório que a escola prioriza a leitura. Falou-nos que a escola é constituída, composta por regras de modo que mantenha o aluno disciplinado e que eles tenham mais autonomia.

Durante o processo de armazenagem da leitura coloca-se em funcionamento um número infinito de células cerebrais. A combinação de unidade de pensamentos em sentenças e estruturas mais amplas de linguagem constitui, ao mesmo tempo, um processo cognitivo e um processo de linguagem. A contínua repetição desse processo resulta num treinamento cognitivo de qualidade especial. (CARLETI, 2007, p.2)

A leitura é uma das principais portas do saber, o meio pelo qual o ser humano aumenta seu vocabulário, estimula sua memória, desenvolve suas competências linguísticas e seus vários tipos de conhecimento, além de proporcionar um maior desempenho intelectual sobre assuntos diversos.

Observamos que a escola procura desenvolver a independência e autonomia dos alunos nos pequenos detalhes; quando acompanhamos as atividades nas salas de aulas, nos deparamos com uma organização no quadro que os alunos tinham que seguir, uma espécie de guia do dia; esse modo de disponibilizar o cronograma das atividades no quadro, busca nortear e facilitar a compreensão dos alunos sobre as atividades que serão realizadas.

Observou-se no campo de pesquisa que as crianças não sentem dificuldades com a utilização dos métodos ativos de ensino porque são estimuladas a desenvolver a sua autonomia desde o 1º ano, quando ingressam na escola, e que ao completarem o 5º ano, deixam a escola, mais preparadas e ativas, e de acordo com a Coordenadora pedagógica, geralmente se destacam nas outras escolas subsequentes porque aprenderam a ser autônomos com relação a sua aprendizagem.

Considerações finais

O estudo das metodologias ativas de aprendizagem se torna um assunto importante devido à relevância do mesmo para a educação. As mudanças decorrentes na sociedade impõem mudanças nos campos educacionais que precisam se adaptar a essas crescentes alterações.

Para a educação, no século XXI, uma das principais questões seria a mudança da perspectiva individual para uma perspectiva social, política e ideológica, por ser a educação um processo contínuo, da vida inteira e não-neutro.

Segundo Morán (2015), o aluno não aprende ou não aceita mais uma maneira única de ensino como a forma autoritária estabelecida em sala de aula a fim de obter aprendizagem. Mas sim, deve-se ter como ponto de partida os Métodos Ativos por uma necessidade que não só alunos possuem como também pela dinamicidade que a sociedade vivencia atualmente. Assim, utilizar estratégias inovadoras objetiva trazer o aluno para o centro do ato de ensinar e aprender, proporcionando que o indivíduo seja transformado e reprodutor.

As metodologias ativas de ensino se tornaram excelentes ferramentas para o ensino de língua portuguesa, de modo, que sua utilização aprimora de maneira mais dinâmica a leitura, a escrita, desenvolvendo competências diversas nos alunos.

Na escola Rubem Goulart – anexo I, apesar das dificuldades encontradas para o uso das metodologias ativas de ensino, como a resistência de alguns professores e a falta de recursos didáticos, porque a escola é um anexo, e nem sempre dispõe de todos os recursos necessários, o uso das metodologias ativas contribui para a autonomia e formação das crianças, apresentado resultados importantes como a boa colocação no IDEB, mostrando como uma escola pública de ensino, com poucos recursos disponíveis, podem fazer uso das mesmas e contribuir para a melhoria da educação.

REFERÊNCIAS

A PIRÂMIDE da aprendizagem de William Glasser. s/d. Disponível em: <<http://www.ceesd.org.br/piramide-de-aprendizagem-de-william-glasser/>>. Acesso em: 25 ago. 2019.

BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. E. R. **A promoção da autonomia como estratégia motivacional na escola**: uma análise teórica e empírica. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. E. R. (Org.). *Motivação para aprender*: aplicações no contexto educativo. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 43-70.

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. Os Princípios das Metodologias Ativas de Ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**. Pelotas/RS, v.14, nº 01, 2017. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/313960490_Os_principios_das_metodologias_ativas_de_ensino_uma_abordagem_teorica> Acesso em: 30 mar. 2019.

GIL, António Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996.

GOMES, Débora. **As metodologias ativas de aprendizagem podem revolucionar o ensino**. Disponível em: <<https://sambatech.com/blog/cat-ead/metodologias-ativas-de-aprendizagem/>> Acesso em: 06 de abril. 2019.

HOLANDA, A. B. *Novo dicionário da língua portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de e MORALES, Ofélia Elisa Torres (Orgs). **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Vol. II. Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015.p. 15-33 (Coleção Mídias Contemporâneas) disponível em: < http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf > Acesso em: 08 de abril. 2019

PEREIRA, Teresa Avalos. Metodologias Ativas de Aprendizagem do século XXI: Integração das tecnologias educacionais. In: **Educação do Século XXI** – Volume 8. Belo Horizonte: Poisson, 2018. Capítulo 7, p. 48-53.

O DISCURSO DE ÓDIO NA REDE: UMA ANÁLISE DISCURSIVA DAS POSTAGENS NA PÁGINA OFICIAL DO MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO

Iago Ferraz Nunes⁵³

Resumo: O discurso de ódio é um fenômeno social que está pautado na ojeriza a grupos minoritários, decorrentes das suas orientações sexuais e/ou identidade de gênero, etnia e/ou raça, religião, deficientes de qualquer natureza, dentre outros. Conhecido internacionalmente e, principalmente, no meio virtual como hate speech, é crescente no mundo globalizado e ganha mais adeptos incentivados pelo conservadorismo, seja ele de natureza política, religiosa ou de outra base ideológica. Com o intuito de pensar as relações próprias da abordagem de textos que circulam socialmente, mais precisamente, aqueles presentes nas redes sociais e que reverberam o discurso de ódio, lançamo-nos a este investimento teórico-analítico calcado na Análise de Discurso, formulada por Pêcheux e desenvolvida por Orlandi, enfocando o discurso produzido pelo Movimento Escola Sem Partido em sua página do Facebook. A leitura do material permitiu-nos compreender que há nele um discurso que se caracteriza como de ódio, atacando fortemente aquele dos atores que mais contribui para a educação de nosso país: o professor. O docente é caracterizado a partir de uma posição sujeito que enuncia contrariamente ao preceito da autonomia educativa e à ampla discussão de temas que deve ser própria do ambiente escolar, como aquele que colabora negativamente para a formação do aluno e para a prática educacional no Brasil, ferramenta de propagação da ideologia esquerdista, desvirtuante da moral e bons costumes.

Palavras-chave: Discurso de Ódio, Movimento Escola sem Partido, Professor, Análise de Discurso.

Introdução

Este projeto visa compreender a produção de sentidos acerca dos discursos de

⁵³ Graduando em Letras-Libras pela Universidade Federal do Piauí - UFPI. E-mail para contato: iagoferraznunes@gmail.com.

Orientadora: Profa. Dra. Maraisa Lopes. Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Estágio Pós-Doutoral em Educação de Surdos (Deaf Education) pela Flagler College (Florida/USA), realizado junto ao Master's Program in Education of the Deaf and Hard of Hearing. Professora Adjunta IV, Linguística, da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Piauí (PPGEL), Campus Ministro Petrônio Portela. Líder do Núcleo de Pesquisas em Análise do Discurso (NEPAD). Atualmente, é Coordenadora Geral de Graduação, Pró-Reitoria de Graduação/UFPI. E-mail para contato: maraisa_lopes@uol.com.br.

ódio que circulam nas redes sociais. Para tal, assume-se uma perspectiva discursiva de análise, calcada nos postulados de Pêcheux e Orlandi, em uma articulação com a História das Ideias Linguísticas. Considerando-se a vastidão dos materiais disponíveis, propõe-se trabalhar com os textos publicados em redes sociais, sendo necessário, *a posteriori*, um novo recorte para a entrada analítica do material.

O discurso de ódio é um fenômeno social que está pautado na ojeriza a grupos minoritários, decorrentes das suas orientações sexuais e/ou identidade de gênero, etnia e/ou raça, religião, deficientes de qualquer natureza, dentre outros. Conhecido internacionalmente e, principalmente, no meio virtual como *hate speech*, é crescente no mundo globalizado e ganha mais adeptos incentivados pelo conservadorismo, seja ele de natureza política, religiosa ou de outra base ideológica.

Este discurso se enuncia, por vezes, como muito bem embasado, conforme reverberam seus defensores, mas, não somente sua fundamentação teórica quanto seu discurso em si, estão sujeitos à falha, ao deslocamento, ao deslize, produzem sentidos; o que buscamos compreender a partir do viés da análise de discurso.

Pensando esse efeito, observamos a necessidade de nos colocarmos face à compreensão dos processos de significação que constituem a relação entre acontecimentos socialmente relevantes, sua constituição/discursivização e a formulação de notícias.

Diante de tais apontamentos e filiando-nos a uma perspectiva discursiva materialista, propomo-nos a uma leitura que se desloque do conteúdo, pois assumimos o discurso jornalístico como uma modalidade de discurso sobre, que torna objeto aquilo sobre o que se fala; atuando “na institucionalização dos sentidos, portanto, no efeito de linearidade e homogeneidade da memória.” (MARIANI, 1998, p. 60)

Memória que se nos apresenta no batimento entre as delimitações imaginárias produzidas pelos textos e por sua incompletude constitutiva; memória que buscamos compreender levando às consequências a relação entre e língua e história – não tomada como cronologia, mas em sua historicidade, condição para possibilidades de sentido.

Desse modo, pensar sobre como temos acesso a ‘informações’, que circulam pelo viés dos discursos de ódio, se coloca como basilar, pois ‘informações’ circularam por diversos espaços midiáticos tomados como ‘veículos de comunicação’: jornais,

programas de televisão, rádio, internet, revistas, livros, entre outros, que se caracterizam por trabalhar sob o efeito da apresentação dos fatos, enquanto notícias, como evidentes e da linguagem como transparente. Ao mesmo tempo, o consumo dessas informações se faz de modo naturalizado, sobretudo em função de estarmos inseridos em um tipo de sociedade em que a demanda por informação é muito grande, justamente porque vivemos sob a injunção de que para fazermos parte da sociedade, para fazermos parte do mercado de trabalho, necessitamos estar bem informados.

Procedimento Metodológico

Estabelecimento dos Objetivos e Metas:

a) pensar as relações próprias da abordagem de textos da esfera midiática, mais precisamente, textos que reverberem discursos de ódio e circulem em redes sociais;

b) descrever e interpretar as regularidades e os efeitos de sentido produzidos pela mídia, em seu lugar de legitimidade de ensinar, de esclarecer, de democratizar a educação informando em todas as instâncias; e,

c) compreender os funcionamentos encerrados nos exemplares textuais selecionados, bem como a produção de sentidos acerca deste acontecimento socialmente relevante.

Assumimos como metas principais deste projeto:

a) a reflexão acerca da relação entre textos, sentidos e significação de acontecimentos socialmente relevantes;

b) a produção de conhecimento científico e sua divulgação junto à Sociedade a partir da publicação de artigos científicos em periódicos, bem como,

c) o fortalecimento de uma linha de pesquisa, na UFPI, mais precisamente junto ao Programa de Pós-Graduação em Letras, que se ocupe das questões próprias às questões de língua, mídia, Ciência/escola (conhecimento).

Perspectiva teórico-metodológica

De acordo com Marques (2011), a Análise de Discurso é um campo de pesquisas que não possui uma metodologia pronta, o que significa que ao lançar mão

dos elementos constitutivos do arcabouço teórico que balizarão suas análises, o analista de discurso estará ao mesmo tempo alcançando os dispositivos metodológicos.

Dito de outro modo, uma vez filiados a uma perspectiva discursiva de trabalho com a linguagem, colocamo-nos frente a um batimento que não nos permite delimitar, anteriormente, o modo de trabalho com nosso objeto de pesquisa, muito embora, não haja, sob esse viés, análise sem mediação teórica, já que o analista deve se colocar em uma posição deslocada que o permita compreender o processo de produção dos sentidos e suas condições, e é justamente a perspectiva teórico-metodológica assumida que vai determinar o dispositivo analítico, pois ela orienta o analista em como observar o funcionamento discursivo. Para isso, retomando a proposta da teoria que é construir um dispositivo de interpretação. Nesse ponto, reporta-se ao fato de a língua funcionar ideologicamente e de o sentido ter uma materialidade linguística e histórica.

Dessa maneira, as pesquisas nesse viés possuem sempre um caráter qualitativo-interpretativista. Não há análise quantitativa de dados. Busca-se, de forma geral, realizar uma “exaustividade vertical” como dispositivo analítico (ORLANDI, 2009, p. 62), considerando os objetivos da pesquisa, geralmente com o intuito de compreender os efeitos de sentidos produzidos pela materialidade linguística e não linguística do objeto em análise.

Assim, a constituição de um dispositivo de análise que trabalhe a relação descrição/ interpretação, atravessando a evidência de transparência da linguagem, da literalidade do sentido e da onipotência do sujeito e remetendo à opacidade da linguagem, ao descentramento do sujeito e ao efeito metafórico (entendido aqui como efeito de transferência, tomada de uma palavra por outra) é, de fato, basilar para nossas análises, mas condiciona-se ao trabalho efetivo com os exemplares textuais.

Resultados/Discussão

A Constituição do Arquivo

Desse modo, trabalhando sob uma perspectiva discursiva materialista, assumimos, em nossa prática analítica, um deslocamento fundamental no estudo da linguagem: passar do dado ao fato, o que nos coloca no campo do acontecimento

linguístico e do funcionamento discursivo, permitindo-nos compreender o processo de produção da linguagem e não apenas seus produtos (ORLANDI, 2004).

Sobre isso, concordamos com Orlandi (2004), ao afirmar que os dados não existem enquanto tal, pois já resultam de uma construção, uma vez que não são tomados como evidências, mas sim em sua relação com a interpretação, o real e a exterioridade. Vale dizer que a exterioridade não tem a objetividade empírica do “fora” da linguagem, uma vez que intervém como tal na textualidade e se apresenta nos discursos, dando origem à produção da realidade com a qual o sujeito está em relação. Ainda consoante Orlandi (1994), o gesto de interpretação se dá porque o espaço simbólico é marcado pela incompletude, pela relação com o silêncio e é o vestígio do possível, o lugar próprio da ideologia 'materializada' pela história.

Nesse sentido, a noção de fatos, “tomados enquanto inscrição material em uma memória discursiva” (PÊCHEUX, 1999, p.51), traz consequências para a análise, tornando necessária a compreensão daquilo que passa a significar o gesto de leitura, ou ainda, tal qual dito por Orlandi (2004), o que significa ler nessa conjuntura teórica.

É pensando sobre essas questões que somos remetidos à noção de arquivo, fundamental para o desenvolvimento de uma análise discursiva. Segundo Guilhamou e Maldidier (1994), um arquivo não se trata de um simples documento no qual se encontram referências; ele permite uma leitura que traz à tona dispositivos e configurações significantes, desse modo, o arquivo não é visto como um conjunto de dados objetivos dos quais estaria excluída a espessura histórica, mas como uma materialidade discursiva que traz as marcas da constituição dos sentidos.

Ainda sobre o arquivo, Pêcheux (1994) diz que, num sentido amplo, este pode ser entendido como um campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão. Portanto, tendo como foco de nosso interesse pelas questões que envolvem o discurso de ódio veiculado nas redes sociais, selecionamos como material para esta análise, postagens publicadas no perfil oficial do “Movimento Escola sem Partido”, na rede social Facebook, durante os meses de janeiro a março do ano de 2018, uma fonte midiática, responsável por promover entretenimento e informação, além de se pautar como um forte polo de resposta às mais variadas demandas informacionais da sociedade.

A coleta se deu por meio de busca nas publicações entre a data de 01 de janeiro de 2018 e 31 de março de 2018. Para que pudéssemos criar uma entrada mais específica, optamos por buscar as publicações que apresentavam em seu bojo a palavra-chave “professor”, tendo sido encontradas 53 postagens que passaram a compor nosso material de análise.

Selecionados os textos, lançamo-nos ao movimento de análise.

De nosso movimento teórico-analítico

Como dito anteriormente, no campo da Análise de Discurso, a teoria e a análise caminham conjuntamente. Nesse sentido, propomo-nos a apresentar, ainda que brevemente, uma visão geral acerca da teoria, entremeando-a com pequenos gestos de análise.

Recorremos a Orlandi (2005a) para remontar à necessidade de não se afirmar que há uma escola de análise de discurso francesa ou brasileira, e, salientar que, na atualidade, tem se realizado trabalhos que são de muitas e diferentes ordens teóricas e metodológicas, o que faz com que este nome ‘escola de análise de discurso francesa ou brasileira’ não recubra um conjunto que tenham uma consciência interna (teórica) e histórica.

Além disso, a autora tem proposto que se articule sistematicamente a história do conhecimento metalinguístico com a história da constituição da própria língua, ligando-se a língua à sua exterioridade, a seus territórios, às populações, às nações e estados com suas políticas. A ciência da língua que assim se considera não está apartada no território em que se produz. Tampouco a Análise de Discurso.

Em sua obra, Orlandi (2009) aborda questões que norteiam a Análise de Discurso desenvolvida no Brasil, bem como o seu contexto histórico e sua consolidação. Usamos como base para nossas discussões, o livro “Análise de Discurso: princípios e procedimentos”, o qual encontra-se dividido em três capítulos: “O discurso”, “Sujeito, história e linguagem” e “Dispositivo de análise”.

No capítulo I, a autora faz a abordagem sobre os conceitos de língua, linguagem e linguística para explicar o que seria a AD, seus objetos e objetivos, de

modo a fazer o recorte desta área de estudo, diferenciando-a das demais, o que faz nos capítulos posteriores mais discricionariamente.

A autora começa o texto falando que o discurso é a palavra em movimento e que através dele é que podemos estudar o homem, assim como a linguagem é a mediação necessária para conectar o homem à realidade natural e social, isto pois, ele se utiliza da linguagem para expressar-se, refletindo assim sobre a realidade presente, pensando e repensando de modo crítico-analítico, por isso, a língua é a palavra em movimento, já que o discurso está em constante mudança graças à reflexão e observação, fazendo-o evoluir através do processo de aprendizagem.

Por seguinte, começa a delimitar o campo de atuação e o modo como deve proceder o analista, falando que este deve sempre relacionar a linguagem com o meio exterior, devendo considerar as epistemologias, filosofias, história, política (...) em que o discurso e o emissor estão enquadrados, isto seria fazer o recorte do que deve ser analisado, pois como abordado posteriormente, nenhum discurso é vazio de ideologia, ou seja, nada é falado sem intencionalidade, e os discursos se perpassam, influenciando como as pessoas pensam e como irão produzir novos discursos, o que a autora chama de assujeitamento.

Nessa perspectiva, Orlandi (2009) trata de uma série de conceitos básicos que sustentam essa teoria, tais como condições de produção e interdiscurso, esquecimentos, paráfrase e polissemia, formações imaginárias, formação discursiva, ideologia, sujeito e sua forma histórica.

Em se tratando de condições de produção, a autora afirma que estas estão relacionadas aos sujeitos, à situação discursiva (as circunstâncias da enunciação, o aqui e o agora do dizer, o contexto imediato; o contexto sócio-histórico-ideológico), a memória discursiva, ao interdiscurso. O contexto imediato e o socio-histórico e ideológico podem ser separados apenas para fins de explicação, pois na prática discursiva eles são indissociáveis, já que em “toda situação de linguagem esses contextos funcionam conjuntamente” (ORLANDI, 2009, p. 15).

Orlandi (2006) destaca que “as relações de força” são constitutivas do modo como as condições de produção do discurso se estabelecem. De acordo com as relações de força, o lugar social do qual falamos marca o discurso com a força da alocação que

este lugar representa. Assim, importa se o sujeito fala do lugar de presidente, ou de professor, ou de pai, ou de filho etc. O lugar de onde o sujeito enuncia, a posição da qual ele enuncia tem força na relação de interlocução e isso se representa nas posições-sujeito.

Dessa maneira, baseando-se na discussão teórica sobre a noção de condições de produção supra desenvolvida, no espaço discursivo sobre a veiculação de discurso de ódio nas redes sociais, teríamos como contexto imediato o Movimento Escola sem Partido enunciando em sua página oficial no Facebook, e em um sentido mais amplo, trabalharíamos com as injunções sócio-político-religiosas e ideológicas em jogo na intitulada “ideologia de gênero” aplicada no âmbito escolar.

No capítulo II, a autora aborda os conceitos bases e norteia-nos sob qual prisma devemos proceder à leitura da teoria. Explicita que a AD tem por objetivo entender como os objetos simbólicos produzem sentido, analisando assim os gestos de interpretação que considera como atos do domínio simbólico que geram efeitos no plano real, assim, produzindo os sentidos quando se interpreta. A autora remete aos esquecimentos, que tanto podem ser da ordem da constituição quanto da formulação.

Os esquecimentos, divididos em dois tipos: o nº1 é de ordem ideológica, que ocorre quando o sujeito se esquece que não é o primeiro a falar sobre, pois se coloca como origem de tudo, logo, ao formular um pensamento fruto de uma reflexão, acha que sua produção é de origem própria, esquecendo-se de que para chegar a tal produção lança-se mão do interdiscurso. Já o esquecimento nº2 é da ordem da enunciação, vez que ocorre quando o sujeito tem a ilusão de que o que foi enunciado só poderia ser dito daquela forma.

Outros conceitos importantes e muito utilizados na AD são os de paráfrase e polissemia. A paráfrase também pode ser compreendida como o mesmo, que, embora apresente-se em sua superfície linguística de maneiras diferentes, mantêm os sentidos, enquanto a polissemia seria a ressignificação, a produção de deslocamentos, do novo, do diferente.

Orlandi (2009) nos ensina que a língua é passível de equívocos. A partir da paráfrase e da polissemia, pode-se diferenciar as noções de criatividade e produtividade, complementares no processo de produção e significação.

A paráfrase é matriz do sentido, pois é necessária a repetição para que exista a possibilidade de significação. A polissemia é a própria condição de sentido, pois se os discursos e sujeitos não fossem múltiplos, não haveria sequer a necessidade de dizer.

A língua é a materialização da ideologia. Saber disso é primordial para se relacionar polissemia com paráfrase, pois assim o analista consegue compreender como o político e o linguístico se unem para que se constituam os sujeitos e estes sejam sujeitos da e sujeitos à língua. Parte-se do pressuposto de que não há sentido sem interpretação, não há discurso sem ideologia, e, de que o sujeito é atravessado pela língua e pela história.

Ainda sobre os esquecimento e paráfrase, temos a existência de três pressupostos da repetição: a empírica, que consiste na reprodução por si mesma (mnemônica); a técnica, em que é repetido algo já dito, numa reformulação da materialidade linguística; e a histórica, que ocorre quando da repetição a partir da historicidade, sujeita às falhas e equívocos.

Estes movimentos são fortemente percebidos nos exemplares utilizados em nossa análise, pois todos os textos abordam duas questões centrais: discurso de ódio propagados nas redes sociais x Movimento Escola sem partido e “ideologia de gênero.

Não menos importante é o fato de que nesse tipo de análise, o sujeito não é o sujeito empírico, mas a posição sujeito projetada no discurso, “é posição entre outras, subjetivando-se na medida mesmo em que se projeta de sua situação (lugar) no mundo para sua posição no discurso” (ORLANDI, 2005b p .99), em sua forma-sujeito. E isto se dá no jogo das chamadas formações imaginárias que presidem o discurso, pois nelas jogam “a imagem que o sujeito faz dele mesmo, a imagem que ele faz de seu interlocutor [e] a imagem que ele faz do objeto do discurso” (ORLANDI, 2006, p.15) e possibilitam o mecanismo de antecipação que regula a argumentação, uma vez que aquele que melhor consegue se antecipar ao seu interlocutor.

No terceiro e último capítulo, intitulado “Dispositivo de Análise”, a autora coloca os conceitos em movimento. Começa por dizer que o analista deve superar o local de leitor, descrevendo e interpretando, atravessando a transparência da linguagem. O analista deve se colocar em posição deslocada para contemplar a história e refletir como esta produz os sentidos em suas condições.

Quando falamos em AD, o processo analítico inicia-se já na constituição do corpus. O texto é o objeto de estudo da análise, em suas diversas manifestações. O texto é texto porque significa. Então, consideramos o texto como um fato discursivo. Ainda nesse meandro, é preciso se considerar o princípio de autoria, que formula o sujeito a partir do princípio do agrupamento do discurso, numa relação de legitimidade e responsabilidade.

Pensando a materialidade própria do nosso recorte, ao selecionarmos as postagens por meio da palavra-chave “professor”, chamou-nos a atenção o modo como este é significando. A partir disso, procedemos a um trabalho acerca do modo como o “professor” é designados nos textos que compõem nosso material. Para isso, pensamos sobre aquilo que Eduardo Guimarães (2002) afirma sobre o processo de designação:

[Trata-se de um] (...) funcionamento semântico pelo qual algo recebe um nome. A designação é o que se poderia chamar de significação de um nome, mas não enquanto algo abstrato. Seria a significação enquanto algo próprio das relações de linguagem, mas enquanto uma relação linguística (simbólica) remetida ao real (GUIMARÃES, 2002, p.09).

Retomando as postagens, vemos que o[s] professor[es] são designados pelo discurso advindo do Movimento Escola sem Partidos por meio de dois adjetivos com grande frequência: doutrinador e militante, como visto nas seguintes construções: “[é] Doutrinador”, “[são] Doutrinadores de questões LBGT”; “[é] Militante eleitoral do PT disfarçado”; “[são] Militantes disfarçados”; “[é] Doutrinador petista dentro de escola cristã”; “[são] Militantes da ideologia de gênero”; “[é] Militante contra o MESP”; “[é] Militante disfarçado”; “[é] Militante disfarçado que aproveita a atenção cativa do aluno para doutrinar”.

Quando observamos a significação desses dois adjetivos e do verbo do qual são originários:

Doutrinador – aquele que doutrina, doutrinante;
Doutrinar – formular, transmitir, pregar doutrina ou nela instruir alguém; ensinar;
Militante – aquele que milita, que combate; aquele de defende ativamente uma causa; aquele que se dedica efetivamente a uma atividade;
Militar – seguir qualquer carreira ou profissão; lutar ativamente em favor de uma ideia ou causa; ser filiado a um partido político (HOUAISS, 2018).

Notamos que sobremaneira os sentidos estão ligados apenas à questão política, sendo o professor tomado como o militante do PT que se coloca favorável a questões

como a causa LGBT e a ideologia de gênero, utilizando-se de sua posição de professor para pregar, para inculcar em seus alunos, sujeitos a ele, ideias as quais defende.

Outras formulações que nos chamam a atenção são: professor “Tem o dever de respeitar os filhos dos outros e não pode dizer o que é certo ou errado por não ter esse direito” e professores “Não respeitam os direitos dos pais sobre educação moral dos filhos”, demarcando-se uma relação de oposição entre professores e família, quando o já destacado pelas teorias pedagógicas é o fato de que quando professores, escola e família trabalham juntas, mais significativas e produtivas será o processo de ensino-aprendizagem do aluno.

Trechos como “Se sente amordaçado pelo MESP por não poder abusar intelectualmente dos alunos”; “prostitui a educação”; “É a pior influência na vida do aluno”; “Que sabota a vida do aluno por conta das suas experiências de vida” caracterizam o professor, a partir de uma posição-sujeito que enuncia contrariamente ao preceito da autonomia educativa e à ampla discussão de temas que deve ser própria do ambiente escolar, como aquele que colabora negativamente para a formação do aluno e para a prática educacional no Brasil.

Assim, podemos dizer que mais que designar o professor, essas construções acerca desse personagem central do âmbito educacional caracterizam-se como um discurso de ódio ou hate speech, que está intrinsecamente ligado ao fato de demarcar uma pessoa ou grupo como rival e querer rebaixá-lo, em que os interlocutores se utilizam de uma fala sedutora para angariar e conquistar os grupos que serão/são responsáveis pelos meios de opressão, tal qual assevera Schäfer, Leivas e Santos (2015).

Adotamos o conceito utilizado por Bakircioglu (2008), que define hate speech como o discurso que pretende incitar ódio e violência contra certos grupos ou indivíduos, focando grupos ou pessoas conforme sua nacionalidade, raça, religião ou identidade, que coaduna com o defendido por Walker (1995) e Human Rights Watch, sendo qualquer forma de expressão considerada ofensiva a grupos raciais, étnicos e religiosos e a outras minorias discretas, e a mulheres. No nosso caso, vemos claramente funcionar um discurso de ódio ao professor, que incita a sociedade a colocar-se contra aquele que é responsável pela educação de gerações e gerações de alunos.

Esse discurso é caracterizado pelo uso de palavras como armas para aterrorizar, machucar, humilhar e degradar, causando danos não somente ao estado psicológico e emocional do alvo, como também à sua liberdade individual, dignidade e personalidade, como já dito por Bakircioglu (2008) e reafirmado por Schäfer, Leivas e Santos (2015).

Quando caracterizado o perfil daqueles que se utilizam do discurso de ódio que seriam os homens, cristãos, heterossexuais, burgueses e proprietários, que Rios (2008, p.82) classifica como “grupo dominante de sujeitos sociais nada abstratos”; temos assim, por exclusão, o perfil também daqueles que podem vir a ser alvo desse discurso: todo o resto da sociedade.

Ao traçarmos o perfil das possíveis vítimas desse discurso, vemos que nele se enquadra a maioria da sociedade, sendo o perfil dos dominadores, menor e menos abrangente do que a sociedade em geral, vez que esta é heterogênea e abrange as diversidades sejam de gênero, raça e etnia, sexualidade, credo e status social. A sociedade mundial em geral é marcada por esse perfil apresentado por Rios (2008), fruto do poderio masculino, historicamente presente e explicado pelo patriarcado.

Quanto aos envolvidos, especialmente no tocante aos grupos atingidos pelo discurso do ódio, de fato, o discurso invariavelmente é direcionado a sujeitos e grupos em condições de vulnerabilidade, que tratamos como grupo não dominante (SCHÄFER, LEIVAS e SANTOS, 2015, p. 147).

Quando pensamos a questão de não dominância, podemos observar que a classe de professores se enquadra nessa classificação, pois trata-se de uma profissão pouquíssimo valorizada socialmente e ao longo do tempo o respeito a aqueles que ensinam tem diminuído, não havendo constrangimento algum em se formular construções como as que foram acima explicitadas.

Nas publicações feitas na página oficial do “Movimento Escola sem Partido”, parece-nos possível dizer que o discurso se caracteriza como de ódio e se faz presente por se enquadrar nos conceitos e aplicações trazidos pela doutrina, vez que tem sua base teórica marcada pelos dogmas e diretrizes religiosas (evangélica) e política (direita conservadora), atacam as minorias (em nossa análise os professores) e colocam do as como deturpadoras dos padrões tidos como corretos, já que são os defendidos pelo movimento.

O movimento coloca a Escola e o sistema de educação como vilões, pois estes são responsáveis por propagar (de modo malicioso), se aproveitando da “cativa atenção

dos alunos” para impor ideias contrárias às apoiadas por parte dos pais dos alunos, caracterizando o professor como ferramenta de propagação da ideologia esquerdista, desvirtuante da moral e bons costumes.

Breves Considerações

Neste primeiro investimento teórico-analítico, devemos reconhecer que grande parte de nossos esforços foi direcionada para a apropriação dos conhecimentos teóricos acerca da Análise de Discurso. No entanto, após o estabelecimento de nosso arquivo, procedemos ao nosso movimento analítico.

Procurando compreender, ainda que superficialmente, o processo de constituição de sentidos presente nos discursos da página do Movimento Escola sem Partido, no Facebook, notamos que o professor é designado como aquele que é doutrinador e militante, amplamente ligado a questões políticas. Nas publicações feitas na página oficial do “Movimento Escola sem Partido”, parece-nos possível dizer que o discurso se caracteriza como de ódio, atacando fortemente aquele dos atores que mais contribuem para a educação de nosso país: o professor. O docente é caracterizado a partir dessa posição sujeito que enuncia contrariamente ao preceito da autonomia educativa e à ampla discussão de temas que deve ser própria do ambiente escolar, como aquele que colabora negativamente para a formação do aluno e para a prática educacional no Brasil, ferramenta de propagação da ideologia esquerdista, desvirtuante da moral e bons costumes.

Referências Bibliográficas

- BAKIRCIOGLU, Onder. **Freedom of Expression and Hate Speech**, Tulsa J. Company & Int'l L. (2008). Disponível em < <https://digitalcommons.law.utulsa.edu/tjcil/vol116/iss1/2/>>. Acesso em 04 ago. 2018.
- DOUtrinador. Dicionário online do Houaiss. 2018. Disponível em <<https://houaiss.uol.com.br/pub/apps/www/v3-3/html/index.php#6>>. Acesso em 04 ago.2018.
- DOUtrinAR. Dicionário online do Houaiss. 2018. Disponível em <<https://houaiss.uol.com.br/pub/apps/www/v3-3/html/index.php#6>>. Acesso em 04 ago.2018.
- GUILHAUMOU, Jacques e MALDIDIER, Denise Efeitos do arquivo. A análise do discurso no lado da história. In: Language, nº 81, 1986. trad. bras In.: ORLANDI, E. (org.) Gestos de Leitura da história no discurso. Campinas: Editora da Unicamp, 1994.
- GUIMARÃES, E. Semântica do Acontecimento. Campinas: Pontes, 2002.

MARIANI, B. S. C. O PCB e a Imprensa: os Comunistas no Imaginário dos Jornais. Rio de Janeiro: Revan; Campinas, SP:UNICAMP, 1998.

MARQUES, W. Metodologia de Pesquisa em Análise do Discurso Face aos Novos Suportes Midiáticos. Domínios de Lingu@gem. Revista Eletrônica de Linguística. Volume 5, n.1, 1º Semestre 2011.

MILITANTE. Dicionário online do Houaiss. 2018. Disponível em <<https://houaiss.uol.com.br/pub/apps/www/v3-3/html/index.php#6>>. Acesso em 04 ago.2018.

MILITAR. Dicionário online do Houaiss. 2018. Disponível em <<https://houaiss.uol.com.br/pub/apps/www/v3-3/html/index.php#6>>. Acesso em 04 ago.2018.

ORLANDI, E. P. Análise de Discurso. In: LAGAZZI-RODRIGUES, S. & ORLANDI, E. P. (orgs.) Introdução às Ciências da Linguagem – Discurso e Textualidade. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

_____. (org.) Gestos de Leitura. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1994.

_____. Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos. 8.ed. Campinas, SP: Pontes, 2009.

_____. Discurso e Texto: formulação e circulação dos sentidos. 2.ed. Campinas, SP: Pontes, 2005b.

_____. Interpretação: Autoria, Leitura e Efeitos do Trabalho Simbólico. 4.ed. Campinas, SP: Pontes, 2004.

_____. Michel Pêcheux e a Análise de Discurso. In: Estudos da Língua(gem). Vitória da Conquista, BA: UESB, n.01. 2005a.

PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E. P (org.) Gestos de Leitura. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1994.

_____. Papel da Memória. In: ACHARD, Pierre [el al.]. Papel da Memória. Campinas, São Paulo: Pontes, 1999, p. 49-57.

RIOS, Roger Raup. Direito da antidiscriminação: discriminação direta, discriminação indireta e ações afirmativas. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2008. 295 p.

SCHÄFER, Gilberto; LEIVAS, Paulo Gilberto Cogo; SANTOS, Rodrigo Hamilton dos. Discurso de ódio: da abordagem conceitual ao discurso parlamentar. RIL Brasília, v. 52, n. 207, p. 143-158, jul./set. 2015.

WALKER, Samuel. Hate Speech: the history of an american controversy 8 (U. of Neb. Press, 1995) (1994).

O LIVRO DIDÁTICO E A GRAMÁTICA DE LÍNGUA PORTUGUESA: ANÁLISE COMPARATIVA

Daphne Jardim Sampaio
Áurea Simone Dourado

RESUMO: O artigo proposto busca apresentar dados convergentes acerca do conteúdo exposto nos livros didáticos usados nas escolas particulares da cidade de São Luís. Para tanto se buscou analisar dois livros didáticos usados atualmente nas escolas, comparando os conteúdos referentes a fonética e fonologia abordados na Nova Gramática do Português Contemporâneo de Celso Cunha e Lindley Cintra.

Palavras-chave: Fonética e Fonologia. Análise comparativo. Livros didáticos.

ABSTRACT: The proposed article seeks to present convergent data on the content of textbooks used in private schools in the city of São Luís. This study aimed to analyze two textbooks currently used in schools, comparing the contents related to phonetics and phonology addressed in the New Grammar of Contemporary Portuguese by Celso Cunha and Lindley Cintra.

INTRODUÇÃO

Procuraremos apresentar nesse trabalho dados observados a partir de uma pesquisa nos livros didáticos, especificamente, dois livros utilizados no ensino privado na cidade de São Luís. Os livros observados são utilizados pelos educadores e alunos que compram os livros para uso particular, observamos que não são todas as escolas da rede privada de ensino que adotam o livro: “Ser protagonista – Língua Portuguesa 1 e Ser protagonista – Língua Portuguesa 2, os livros pertencem a Organizadora Edições “SM”.

O livro é uma obra coletiva, cujos profissionais são especialistas na área de Letras, dentre eles estão: Cecília Bergamin, Bacharelada em Letras pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP) mestra em Literatura Brasileira pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP. Cristiane Escolástico Siniscalchi, bacharela e mestra em Letras pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, professora de Língua Portuguesa na rede privada de ensino. Marianka Gonçalves-Santa Bárbara, licenciada em Letras pela Universidade Federal de Campina Grande (UFRCG – PB), Mestra em Linguística

Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP), professora do curso de Letras e Produção de Texto na Coordenadoria Geral de Especialização, aperfeiçoamento e extensão (Cogeae) da PUC-SP. Matheus Martins licenciado em Letras pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Mestre em Letras pela Faculdade de Letras da UFMG. Mirela L. Cleto bacharela em Letras pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, licenciada em Letras pela Faculdade de Educação da USP, professora de Língua Portuguesa na rede privada de ensino. Ricardo Gonçalves Barreto bacharel e licenciado em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, Mestre e Doutor em Letras pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP.

O presente trabalho investiga a adaptação de um conteúdo, fonética e fonologia, disposto na gramática da língua portuguesa e adaptado no livro didático utilizado nas salas de aula. Percebemos que, muitas vezes, o material impresso é o único recurso disponível e usado pelo professor na ministração das aulas, nesse sentido, buscamos comparar os assuntos mostrados nos livros didáticos e na gramática.

I.

O Livro Didático no Ensino da Língua Portuguesa

Antes de mostrar os dados que apontaremos da pesquisa realizada, é necessário expor a importância do uso do livro didático na ministração das aulas e mais, a relevância de considerar o conhecimento do aluno ainda que este obtenha o livro para uso no decorrer das aulas, observamos que o educador necessita de um apoio pedagógico para facilitar o plano educacional da escola, e também, sabemos que os livros são adotados em todas as escolas, como cada profissional utiliza esse recurso é que nos leva a pensa-lo de maneira científica.

Estudos mostram um avanço educacional dos estudantes que utilizam material impresso para os estudos, a disposição dos conteúdos e a metodologia fazem com que o aluno tenha mais facilidade de compreender o assunto estudado nas aulas fornecidas pelo professor, percebeu-se a tranquilidade em acompanhar às aulas quando há um material para que os ouvintes sigam o raciocínio de quem está ministrando a

disciplina de língua portuguesa e desenvolva suas ideias a partir de tudo que foi exposto.

Segundo Dante Lucchesi “[...] para ensinar a norma culta, não é preciso negar a identidade cultural do aluno e discriminar aqueles que fazem parte de seu universo cultural, como seus pais e avós” (LUCCHESI, 2015, p. 14). Observamos, porém, a partir do que foi citado que o ensino da norma culta não depende somente de um livro didático, é relevante que a cultura individual do estudante e os fatores externos sejam levados em consideração no momento do ensino, mesmo porque o desenvolvimento do aluno depende de fatores externos e internos à língua.

Literatura, linguagem e produção de texto não podem ser aprendidos somente através de um conjunto de técnicas, para produzir um texto e fazer com que o leitor o compreenda, somente é possível conhecimento de mundo, seja ele na escrita e na leitura, fatores essenciais para a criação de um bom texto. O propósito que permeia os livros didáticos está acima de mostrar conteúdos de um plano educacional já organizado pelos responsáveis pela educação no Brasil, está em informar, entreter, educar, instigar e orientar os leitores de que é necessário usar o livro como método de estudo.

As novas tecnologias e as diversas formas de impressões existentes hoje, não diminuem a importância de um recurso que por séculos utilizado ajuda a educar e construir conhecimento nas instituições de ensino. O livro didático já foi um modelo atual, hoje considerado um recurso a mais nas escolas, diante de tanta tecnologia, continua sendo o maior compêndio dentro do espaço escolar.

II.

A Gramática do Português Contemporâneo

A gramática como uso de regras que recomendam o uso mais correto de uma língua, ensina nossa norma culta, padrão, a maneira com que os sentidos, palavras e suas muitas especificidades devem ser utilizadas. Observamos a importância desse

estudo para entendermos melhor como esse amparo da norma para a fala nos traz informações que não saberíamos onde encontrar se não em um livro específico para ditar as regras.

Antes, a gramática tinha como função exclusivamente estabelecer regras em relação à escrita e à leitura, a palavra gramática, de origem grega (*grámma*), significa “letra”, e percebemos, então, o motivo desse significado grego. Hoje estudiosos linguistas dividem o estudo das normas em quatro tipos, ou seja, existem, para muitos linguistas, não somente uma gramática, pois a classificam em: normativa, descritiva, histórica e comparativa.

Entendemos que segmentar a gramática foi necessário porque muitos estudiosos da área consideram que outros fatores são importantes e devem estar presentes no volume de informações contidas no livro, para que os leitores compreendam que existem variações antes não estudadas. No entanto, a importância de saber a norma culta da língua portuguesa nos faz perceber que apesar do tempo, modismos e muitas coisas que dizem respeito a língua estarem hoje em constante mudança e adaptações, o ensino da norma padrão continua indispensável aos estudantes.

É importante ressaltar que o ensino de gramática, não deve ocorrer apenas para proteger ou conservar a composição da língua, mas para auxiliar o usuário e falante no conhecimento de sua própria língua materna, possibilitando-lhe as características essenciais que pertencem à sua cultura. Deve ser também, um ensino harmonioso na relação entre o ensino da gramática normativa e a contextualizada, sem descartar as nomenclaturas, terminologias e regras, as quais são fundamentais para o desenvolvimento social e cultural dos alunos. (P. Tolentino, meuartigo.brasilecola)

III. Fonética e fonologia

Para depois fazermos uma comparação sobre como a fonética e fonologia estão dispostas na gramática e no livro didático, faremos uma pequena apresentação desse tema tão relevante para conhecimento do uso do som e conseqüentemente da língua.

É interessante notar que o estudo de como o som chega à nossa fala condiz com as pesquisas quanto às letras, a produção verbal faz parte da literatura e esta para ser ouvida precisa de todo aparato biológico, por isso a importância de se estudar fonética e fonologia. Sem saber como nosso aparelho fonador funciona, não conheceremos também como foi produzido tudo o que falamos.

A maior parte da literatura que trata de Fonética e Fonologia vem tentando fazer uma distinção entre elas que não tem convencido aqueles que se aventuram nessas áreas. Primeiramente, deve-se dizer que tanto a Fonética quanto a Fonologia têm como objeto de estudo os sons da fala. Ou melhor dizendo, tanto a fonética quanto a fonologia investigam como os seres humanos produzem e ouvem os sons da fala. (Seara, Nunes, Volcão, p. 11)

Os estudos nas áreas da fonética têm aumentado, principalmente por professores, estudantes e linguistas, cujos espaços de pesquisa são distintos. De acordo Seara, Nunes, Volcão os campos de trabalho abaixo, são os que necessitam fundamentalmente da Fonética e da Fonologia:

“Alfabetização: É indispensável para os professores que atuam na alfabetização, quer de adultos, quer de crianças o conhecimento de Fonética e noções sobre o funcionamento da Fonologia de sua língua. Ensino de Línguas: Aqui é requerido ao profissional da área conhecer não apenas o sistema fonológico da língua materna do aluno, como também o da língua estrangeira que ensina. Fonoaudiologia: O fonoaudiólogo lida com alterações no processo de aquisição da fonologia da língua, bem como com alterações fonológicas decorrentes de problemas neurológicos e auditivos. Fonética Forense: Essa é uma área que tem crescido bastante nos últimos anos, crescimento relacionado principalmente à evolução dos instrumentos laboratoriais de análise de fala. Tecnologias da Fala e Tradução.”

IV

Análise Comparativo: Fonética e fonologia nos livros didáticos do Ensino Médio

versus Nova Gramática do Português Contemporâneo (Celso Cunha e Lindley Cintra)

Livro didático *Ser Protagonista Língua Portuguesa* - Volume 1

Nesse volume o conteúdo relacionado à fonética e fonologia está intitulado por *Fonema e Letra* e faz parte de uma unidade que tem por título *A língua no microscópio*, o capítulo inicia por um pequeno texto explicando o motivo da escolha do tema da unidade: “ neste capítulo, a língua será examinada sob a lente de um microscópio, com o objetivo de investigar os diferentes comportamentos dos sons da fala, a maneira como eles se relacionam com as letras e como esses elementos se agrupam em segmentos maiores que, combinados, compõe as palavras.”

O primeiro volume do Ensino Médio do livro *Ser Protagonista Língua Portuguesa*, apresenta um conceito sobre fonema e outro sobre fonética, exemplifica a opinião que apresentam sobre esses termos e com frases e textos retirados de uma revista semanal, questionam os estudantes por meio de uma atividade em que deverão responder perguntas a respeito dos sentidos das palavras, qual o significado de uma determinada palavra criada no texto e qual a diferença da palavra original > biblioteca > biblioteca, os autores, então, explicam como as unidades sonoras mudam os sentidos das palavras.

Na segunda página, o livro didático mostra as vogais, consoantes e semivogais, os encontros vocálicos, dígrafos, separação de sílabas e atividades para exercitar o assunto abordado. Quando trata sobre fonema, o livro mostra a representação fonética e as letras correspondentes, sempre exemplificando com palavras em uma tabela.

Livro didático *Ser Protagonista Língua Portuguesa* - Volume 2

No segundo volume do livro didático, usado no segundo ano do Ensino Médio, o assunto *Fonética e Fonologia* é tratado na unidade *Escolher e combinar* com o título de *Eixos e níveis da língua*. O capítulo apresenta o conteúdo explicando que “escolha e combinação de elementos para a formação de conjuntos interpretáveis são operações constitutivas da linguagem verbal, nesse capítulo você observará de que maneira os eixos da escolha e da combinação operam na produção de sentido nos diferentes níveis da língua: fonológico, morfológico, sintático e pragmático.”

Após apresentar o capítulo, o livro mostra uma tirinha de *Hagar* (personagem conhecido das histórias em quadrinho), em seguida uma atividade que questiona aos alunos sobre as falas e comportamento das personagens, perguntas como, por exemplo, “que elementos não verbais justificam essa afirmação?”.

O segundo volume da língua portuguesa da série *ser protagonista*, trata especificamente dos diferentes níveis da língua, o primeiro: *nível fonológico* mostra como a sequência dos fonemas podem mudar o significado das falas das personagens. Os outros níveis da língua já citados na apresentação do livro não definem do que se trata cada um, mas apresenta um texto que exemplifica.

Nova Gramática do Português Contemporâneo

Na Gramática de Celso Cunha e Lindley Cintra, intitulada *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, apresenta o assunto *Fonética e Fonologia* no terceiro capítulo, inicia com subtítulo *os sons da fala* apresentando quais órgãos são responsáveis pela produção/execução do som, após esse, outro subtítulo mostra características descritivas do aparelho fonador e seu funcionamento, para tratar do aparelho fonador a gramática exibe uma imagem de como a laringe e as cavidades produzem os sons da fala.

Após apresentar o aparelho fonador com conceitos, descrições e imagens, o volume começa a tratar do som e do fonema com descrição fonética e fonológica, transição, alfabeto fonético utilizado, classificação dos sons linguísticos como: vogais e consoantes, semivogais e classificação das vogais, trata sobre articulação e timbre, inclusive sobre a intensidade do acento das vogais orais e vogais nasais.

O livro classifica também as consoantes o modo e ponto de articulação, o papel das cordas vocais, da cavidade bucal e nasal, posição das consoantes, encontros vocálicos, tritongos, encontros intraverbais e interverbais, encontros consonantais, dígrafos, sílaba, sílabas abertas e sílabas fechadas, classificação das palavras quanto ao número de sílabas, acento tônico, classificação das palavras quanto acento tônico. Para finalizar os últimos subtópicos a gramática faz observações sobre a pronúncia culta e explica o valor distintivo do acento tônico, acento principal secundário, grupo acentual,

ênclise e próclise, acento de insistência, acento afetivo, acento intelectual e distinções fundamentais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fica evidente, portanto, que embora os livros didáticos apresentem os temas sobre fonética e fonologia de forma criativa, interdisciplinar e clara, faltou especificar alguns termos e exemplificá-los para melhor compreensão dos estudantes, por exemplo, no segundo volume de língua portuguesa da série *ser protagonista* quando o livro mostra os níveis da fala, mas não os conceitua, apenas traz textos que se o aluno não tiver nenhum conhecimento a respeito do assunto, provavelmente terá dificuldade de compreendê-los, no entanto, o primeiro volume especifica mais os termos e descreve fonemas e usa suas representações gráficas, fator relevante para compor o tema da unidade. A gramática de Celso Cunha e Lindley Cintra, por ser um volume mais expressivo e para um público diferente, tem muito mais informações a respeito do tema fonética e fonologia, inclusive com imagens demonstrativas de como são produzidos os sons da fala.

REFERÊNCIAS

- CUNHA, Celso. CINTRA, Lindley. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008. 5.ed.
- BERGAMIN, Cecília. MARIANKA, Bárbara. **Ser Protagonista Língua Portuguesa – volume 1**. São Paulo: Edições SM, 2014. Coleção Ser Protagonista.
- LUCCHESI, D. **Língua e sociedade partidas: a polarização sociolinguística do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2015, v. 1.
- BERGAMIN, Cecília. MARIANKA, Bárbara. **Ser Protagonista Língua Portuguesa – volume 2**. São Paulo: Edições SM, 2014. Coleção Ser Protagonista.
- Fonética e fonologia do português brasileiro: 2º período** / Izabel Christine Seara, Vanessa Gonzaga Nunes, Cristiane Lazzarotto-Volcão – Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.
- FERNANDES, Márcia. **Gramática**, 2011. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/gramatica/>. Acesso em 27/06/2019.

DICIONÁRIOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM PROJETO DE LEITURA E ESCRITA

Denílson Medeiros dos Santos
Irla Soares Maranhão

A leitura e escrita são duas habilidades essenciais para a formação do indivíduo, pois são aspectos exigidos constantemente dentro de uma sociedade grafocêntrica. Nesse sentido, o projeto *Leitura e Escrita na Educação Infantil: os dicionários escolares* busca trabalhar a leitura e escrita na educação infantil por meio de dicionários infantis, visto que a utilização de dicionários logo nos primeiros anos da educação infantil possui uma grande importância permitindo ao aluno conhecer e explorar o universo dos significados das palavras, pois, segundo Pontes (2009, p. 40), a infância é o momento de o indivíduo começar a praticar a ordenação alfabética e as definições. Partindo disso, este trabalho apresenta os objetivos e metodologia adotada para o desenvolvimento de habilidades como a leitura e a escrita em alunos da educação infantil, por meio de atividades em sala de aula que envolvam o dicionário infantil. O projeto busca experienciar essas concepções por meio atividades de intervenção lúdicas em sala de aula e que desenvolvam nos alunos do ensino fundamental, o gosto pela leitura. Inicialmente, serão feitas pesquisas e estudos bibliográficos, acompanhadas de produções de atividades que serão trabalhadas em sala de aula. Quinzenalmente, no período matutino, serão feitas visitas à escola Maria Alice Machado, no bairro São Francisco, em Codó, para trabalhar o incentivo da leitura e da escrita literária nas salas de aula da educação infantil por meio de dicionários escolares. Serão produzidas atividades lúdicas e relacionadas com a literatura infantil na busca de desenvolver nesses alunos o desejo pelo texto ficcional e literário. O trabalho será feito com dicionários escolares próprios para educação infantil, que são dicionários coloridos e cheios de figuras e, em alguns casos, com historinhas sobre as palavras, a exemplo do dicionário Aurélio da turma da Mônica e o dicionário infantil Aurelinho. Consideramos que a formação do leitor literário deve acontecer desde muito cedo e isso é um trabalho que pode ser feito na escola. Nesse sentido, é importante ressaltar que com a utilização do dicionário é possível formar leitores e que esse processo de formação pode e deve ser feito dentro da escola.

Palavras-chave: Leitura. Escrita. Dicionários Escolares.

INTRODUÇÃO

A leitura e escrita são essenciais para a formação do indivíduo, pois são as responsáveis na integração no contexto escolar e social, dessa forma, durante o percurso na escola o aluno precisa desenvolver cada vez mais sua capacidade de ler e escrever. De acordo com Lopes (2014), “a leitura carece de uma aprendizagem que vai muito além do ensino do princípio alfabético”. Sendo um processo de ensino sistemático e muito prolongado, só a partir desta aquisição, podemos, na condição de leitores, tomar conhecimento do

conteúdo de um texto escrito, para apreender e compreender o mundo à nossa volta e ampliarmos a nossa visão do mundo.

Assim, a leitura e escrita podem proporcionar diversos desafios ao professor, incluindo metodologias que buscam compreender melhor as dificuldades dos alunos e permite com que estas sejam trabalhadas de uma maneira mais lúdica e eficaz fazendo com que eles consigam ter um conhecimento maior sobre determinado conteúdo trabalhado. Além do mais o trabalho com a leitura e escrita dentro da sala de aula pode ser feito utilizando-se de metodologias inovadoras, desfazendo-se da mesmice e assim fazer com que o aluno tenha mais interesse na aula e conseqüentemente tenha um melhor resultado durante o processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido o projeto *Leitura e Escrita na Educação Infantil: os dicionários escolares* projeto busca a formação de leitores e escritores desde a educação infantil e utiliza-se do dicionário infantil para o desenvolvimento de atividades. Busca ainda levar às escolas a cultura da leitura para a formação do leitor e do escritor, além de formar e estimular profissionais em atividades a pensarem atividades didáticas que busquem essa formação de leitores do texto literário na educação infantil. Desse modo, durante o seu desenvolvimento, busca-se resultados satisfatórios que possam contribuir e suprir no aprendizado do aluno da educação infantil.

O projeto será realizado na escola Maria Alice Machado, no bairro São Francisco, em Codó, por meio de realizações de atividades. Quinzenalmente, serão feitas estas visitas para trabalhar o incentivo da leitura e da escrita literária nas salas de aula da educação infantil por meio de dicionários escolares. Para o aprimoramento deste trabalho, será utilizado algumas revisões bibliográficas sobre o tema, embasado nos seguintes autores: Pontes (2009), Lopes (2014) e o presente projeto que será aplicado futuramente na escola.

LETRAMENTO: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA ALÉM DA ESCOLA

O letramento é um conceito bastante discutido na área educacional, pois abrange características que são vistas como críticas mediante a alfabetização, onde ao invés de somente receberem conhecimento, eles fazem parte deste processo de construção de conhecimento, isto é, na aquisição da linguagem escrita e oral e na leitura de textos. Nesse sentido CAMARGO, CARDOSO E MONTEIRO (2016) “também é possível

argumentar que o letramento não condiciona a criança a apenas um processo de codificação e decodificação, mas propicia ao sujeito transcender as linhas e penetrar nas entrelinhas de um texto, seja ele verbal ou não verbal”. Com isto, o indivíduo se torna capaz de compreender que é possível elaborar textos sem necessariamente seguir o padrão correto, uma vez que, é somente assim que a criança se sente capaz de criar algo específico.

Na educação infantil, a criança já trás do seu convívio com a família e a sociedade um contato com diversos materiais escritos em lugares diversos e de variadas formas e dessa maneira Segundo D’Espíndola (2010), o letramento é cultural, por isso muitas crianças já vão para a escola com o conhecimento obtido de maneira informal, absorvido no cotidiano, deixando assim o aprendizado baseado na contextualização e não mais um aprendizado automático e repetitivo.

Partindo deste pressuposto a educação infantil é uma etapa fundamental no desenvolvimento escolar das crianças, pois nesta fase eles tem contato com a leitura e escrita através de atividades lúdicas que permitem uma maior interação numa sociedade letrada.

DICIONÁRIOS ESCOLARES: ESTRUTURA E UTILIZAÇÃO

Os dicionários são muito utilizados como fonte de pesquisa no que se refere ao âmbito de significação e grafia correta das palavras, essa utilização, embora seja pertinente, não pode ser considerada como a única função desta ferramenta. Ao analisarmos a estrutura de um dicionário podemos notar que este possui elementos diversos a cerca de uma palavra: seu significado, separação silábica, possíveis utilizações, antônimos, sinônimos, etc. esses elementos são muito característicos podendo variar de acordo com cada dicionário.

Embora o dicionário tenha como função primordial a apresentação de palavras e suas significações, este pode ainda transcender o uso da palavra apenas em seu aspecto linguístico apresentando-as como elementos históricos de uma determinada sociedade. Pois como afirma ANTUNES (2012) “o contato com a gramática e com o léxico de uma língua é, em última instância imergir na história dessa língua e, por aí, na história do povo que fala essa língua”.

Além da possível alternância na utilização do dicionário, outro aspecto a ser destacado e considerado é a sua variação quanto ao público alvo. Ao falarmos em público alvo podemos notar que o dicionário possui uma certa diversidade, porém aqui iremos destacar apenas uma: os dicionários pedagógicos ou escolares. A utilização de dicionários dentro de sala aula é uma estratégia muito importante a ser adotada pelo professor, no entanto essa utilização deve ser ampla abrangendo todas as possibilidades de uso desta ferramenta.

Os dicionários escolares possuem estruturas características e inerentes a classe de leitores aos quais se destina (alunos), tendo assim uma estrutura mais simples afim de facilitar a compreensão durante as pesquisas feitas em sala, considerando as possíveis limitações e dificuldades dos alunos que farão a utilização do mesmo.

O uso de dicionários dentro da sala de aula é uma medida a ser adotada com mais frequência pelas escolas, visto que este recurso promove ganhos de grande importância para a formação de bons leitores e escritores. Considerando que ao se utilizar o dicionário como mecanismo de pesquisa frequente em sala de aula, o professor irá proporcionar ao aluno uma ampliação no seu “dicionário pessoal”, tornando-o mais apto a produzir textos (orais e escritos) de boa qualidade. Em outras palavras a utilização do dicionário em sala de aula tem como grande meta “promover a ampliação do repertório lexical do aluno” (ANTUNES 2012 p. 144).

O trabalho com os dicionários em sala de aula requer do professor uma característica importante que é a do professor leitor, pois sabemos que para que ocorra o incentivo a leitura durante as aulas é de extrema importância que o professor esteja familiarizado com essa prática para que possa passar aos alunos a importância da leitura para a formação dos mesmos.

DICIONÁRIOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nos anos iniciais de escolarização é natural que se façam apenas estudos superficiais com relação a leitura e escrita. A utilização de dicionários nesta etapa da educação é algo raro, mesmo este sendo uma ferramenta de grande importância para o aprimoramento do processo de ensino. Os dicionários escolares são ferramentas que

auxiliam no processo de leitura dos alunos dando significação às palavras e ajudando-os a interpretar melhor suas leituras.

É importante que o professor enquanto mediador no processo de leitura tenha consciência de como e quando utilizar o dicionário em suas aulas. Para tanto é necessário que o docente conheça a estrutura e as utilidades desta ferramenta, sobretudo para uso na educação infantil.

Segundo Ávila Martin (2000, citado por Pontes, 2009), “há vários tipos de dicionários, se considerado como critério de classificação o grau de instrução e a idade do aprendiz”. Nesse sentido o professor deve atentar para a utilização de dicionários especificamente infantis, pois estes possuem características peculiares e inerentes a faixa etária a qual está destinado. Haensch e Umuñeca (2004), conforme citado por Pontes (2009 p. 32), definem algumas características para o dicionário infantil: uso de letras grandes em livros de tamanho grande; presença de muitos desenhos em cor, algumas vezes de fotografias: a ilustração é o elemento básico desse tipo de obra; vocabulário reduzido, na composição de sua nomenclatura; o usuário ao qual se destina tal obra são crianças na faixa de oito a dez anos.

A utilização de elementos visualmente estimulantes é uma característica que deve estar presente na composição de dicionários voltados para a educação infantil e séries iniciais, pois sabemos que nessa faixa etária o aluno possui dificuldades em concentrar-se e apreender o conteúdo quando este é repassado por meio de aulas sem a utilização de elementos interessantes. Nesse sentido é de grande importância que o professor utilize metodologias que possam, junto ao uso do dicionário, estimular e prender a atenção do aluno.

METODOLOGIA

Consideramos que a formação do leitor literário deve acontecer desde muito cedo e isso é um trabalho que pode ser feito na escola. O presente projeto busca experienciar essas concepções por meio de um projeto de intervenção em sala de aula, um projeto de ação constante e semanal, com atividades lúdicas e que tragam, nos alunos do ensino fundamental, o gosto pela leitura.

Quinzenalmente, no período matutino, será feita uma visita à escola Maria Alice Machado, no bairro São Francisco, em Codó, para trabalhar o incentivo da leitura e da escrita literária nas salas de aula da educação infantil. Serão produzidas atividades lúdicas e relacionadas com a literatura infantil na busca de desenvolver nesses alunos o desejo pelo texto ficcional e literário. O trabalho será feito com dicionários escolares próprios para educação infantil, que são dicionários coloridos e cheios de figuras e, em alguns casos, com historinhas sobre as palavras, a exemplo do dicionário Aurélio da turma da Mônica e o dicionário infantil Aurelinho.

RESULTADOS ESPERADOS

Um dos objetivos centrais desse projeto é trabalhar o incentivo à leitura e a escrita desde o início do ciclo educacional, promovendo a formação de discentes com uma maior aptidão e gosto pelo ato de ler. Esperamos ainda que os professores desenvolvam o hábito de utilizar o dicionário na sala de aula da educação infantil, para que os alunos possam se familiarizar com esta ferramenta logo cedo.

É imprescindível que ao final do projeto os alunos e professores envolvidos tenham desenvolvido todas as atividades sugeridas e que estes tenham ainda percebido um aprimoramento na prática do ensino e no processo de aprendizagem. Esperamos também que a partir da aplicação deste projeto os alunos participantes possam desenvolver a capacidade de ler e produzir textos com facilidade, visto que serão trabalhadas atividades voltadas para esse fim.

É importante que ao final do projeto seja feita uma análise do desenvolvimento dos alunos participantes afim de avaliar se os resultados esperados foram realmente alcançados.

Esperamos ainda que o professor regente prossiga com a utilização do dicionário infantil como ferramenta pedagógica dentro da sala de aula no intuito de tornar esta ferramenta mais presente no contexto escolar e mais ainda no contexto da sala de aula da educação infantil, estimulando a produção de pesquisas, aptidão para leitura e escrita e conhecimento e desenvolvimento da língua portuguesa logo nos anos iniciais.

Levando em consideração que se trata de um projeto o qual ainda será desenvolvido em sala de aula, enquanto discentes esperamos que seja uma experiência enriquecedora e contribua imensamente na nossa vida profissional, tendo em vista que será mais um

desafio que se tornará uma vitória alcançada, promovendo uma formação ainda mais completa. Sabemos que no cenário atual é de grande importância que se promova a formação de professores leitores, comprometidos com o desenvolvimento dos alunos quanto ao aspecto de leitura e escrita. Buscamos a partir disso também, contribuir para a vida daquelas crianças mostrando que trabalhar com o dicionário na educação infantil pode ser uma tarefa prazerosa, proporcionando a eles um contato com uma nova forma de conhecer e estudar sua língua materna de modo que se sintam capazes de produzir seu próprio conhecimento a partir da pesquisa, que a leitura e a escrita são atividades que podem ser divertidas e que todos podem aprender brincando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que com esses momentos, com atividades pontuais e direcionadas, buscando um aporte teórico e metodológico adequado, com atividades que estimulem de verdade a imaginação e o gosto pelo fantasioso e pela ficção na criança poderemos formar leitores e escritores literários de verdade, e não apenas conhecedores de literatura e de histórias. Outra interface deste projeto é a formação de professores alinhados com o ensino da literatura na educação infantil, uma vez que os alunos bolsistas, que são professores em formação, participarão de reuniões de estudos e aprenderão, além de criar atividades com dicionários próprios para a educação infantil, a produzir essas atividades para que, futuramente, quando forem responsáveis por uma turma em alguma escola do município, saibam da importância desse tipo de atividade para a formação do leitor e escritor literário. Sendo assim, busca-se evidenciar que ao utilizar essas práticas em sala de aula irá contribuir imensamente na vida dessas crianças que serão grandes leitores e entendedores da importância do dicionário escolar mediante a realidade que vivenciamos atualmente. Proporcionando ainda uma formação completa quando ao que tange os aspectos de aluno leitor, pois como se sabe essa característica é algo imprescindível na formação escolar atualmente.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **O território das palavras: estudo do léxico em sala de aula.** Parábola, 2012.

CARMARGO, Gisele; CARDOSO, Marina Vieira; MONTEIRO, Fernanda Vieira. **A escrita e a leitura na educação infantil: Uma perspectiva de Letramento.**

Disponível em: < [https:// periodicos.unesc.net](https://periodicos.unesc.net/articlePDF.com)>articlePDF.com > Acesso em 23.Jul.2019

D' ESPINDOLA, Vamilson Souza. **Letramento, Leitura e Escrita.** Disponível em: <<https://webartigos.com/articles.../Letramento/pagina1>> . Acesso em: 23.Jul.2019

LOPES, J. A., et alii. (2014). Ensino da leitura no 1º ciclo do ensino básico. Crenças, Conhecimentos e formação dos professores. Lisboa, Fundação Francisco Manuel dos Santos

PONTES, Antônio Luciano. **Dicionário para uso escolar: o que é e como se lê.** Fortaleza: EdUECE.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE OS ESTUDOS SEMÂNTICOS E ENUNCIATIVOS

Claudiene Diniz da Silva⁵⁴

Resumo: Este trabalho tem a pretensão de tecer algumas considerações sobre a semântica e sua relação com a enunciação. Haja vista que tais teorias são abordadas por teóricos diferentes, versaremos sobre aspectos que julgamos essenciais. O primeiro é Michel Bréal, linguista francês, professor de Ferdinand Saussure, que cunhou o termo semântica em 1883. Depois, trataremos do aluno de Saussure, Charles Bally, que defendia a importância de uma linguística da fala e propôs as noções de *modus* e *dictum*. Também apresentaremos alguns conceitos enunciativos básicos propostos por Émile Benveniste, considerado o pai da “Teoria da Enunciação”. Trataremos ainda de alguns pontos do linguista Oswald Ducrot, teórico da Semântica Argumentativa. Por fim, versaremos sobre a Semântica da Enunciação, desenvolvida no Brasil, por Guimarães (2002) e Dias (2015, 2018). Esse estudo, de cunho teórico, tem o objetivo de enumerar algumas contribuições dos teóricos supracitados para os estudos enunciativos. Para isso, a metodologia empregada foi a pesquisa bibliográfica, utilizando ora textos originais, ora versões traduzidas para o português brasileiro. Fruto de uma parte da tese da autora, esse estudo se justifica pela necessidade de conhecer a origem de conceitos recorrentes nas pesquisas semânticas e enunciativas, para compreender melhor sua significação e utilização.

Palavras-chave: enunciação, semântica, teóricos, conceitos.

Introdução

Explicar a origem de conceitos fundamentais dos estudos semânticos e enunciativos é o principal objetivo deste artigo. Explicitar quem criou o termo semântica e qual definição dada a esse termo, mostrar quando a enunciação passou a ser objeto de interesse dos estudos linguísticos e quem são os teóricos que desenvolveram conceitos sobre esses aspectos são algumas das motivações que norteiam esse trabalho. Além delas, versar as contribuições desses conceitos para a Semântica da Enunciação, linha teórica que aborda o processo de construção de sentido proveniente da enunciação.

Para alcançar o objeto proposto, apresentaremos os autores Michel Bréal (1883), Charles Bally (1932), Émile Benveniste (1966) e Oswald Ducrot (1984) e suas

⁵⁴ Pós-doutoranda em Semântica da Enunciação pelo Programa de Pós-graduação em Estudos linguísticos (Poslin) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora do curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), campus Zé Doca.

contribuições para os estudos da Semântica e da Enunciação. Por fim, versaremos sobre a Semântica da enunciação, desenvolvida no Brasil, por Guimarães (2002) e Dias (2015, 2018), de modo a apresentar como os estudos dos antecessores subsidiaram tal linha teórica.

1 Michel Bréal

No final do século XIX, o francês Michel Bréal propôs o termo “semântica”, no artigo intitulado “*Le Lois Intellectuelles Du Langage*”, publicado em 1883.

O estudo que nós convidamos o leitor a nos seguir é de espécie tão nova que ela nem tenha ainda recebido um nome. Na verdade, é sobre o corpo e sobre a forma das palavras que a maioria dos linguistas tem exercido sua sagacidade: as leis que regem a transformação de sentido, a escolha de novas expressões, nascimento e morte de frases, foram deixados nas sombras ou foram relatados apenas de passagem. Como este estudo, bem como fonética e morfologia, merece o seu nome, nós chamaremos de Semântica (do verbo [sêmainô]), isto é, a ciência de significados. (BRÉAL, 1883, p.133, tradução nossa).⁵⁵

Para o autor, fazia-se necessário o estudo dos significados, das transformações do sentido, pois até então, o foco dos estudos da linguagem estava limitado a questões fonéticas e morfológicas. Bréal na sua obra “*Essai de Sémantique (science des significations)*”⁵⁶, publicada em 1897, cunha o termo polissemia para conceituar a propriedade de palavras que apresentam mais de um significado para um mesmo significante.

Guimarães (1995) explica que Michel Bréal, além de ser considerado o fundador da semântica como disciplina linguística na França, também propôs reflexões inovadoras para o pensamento linguístico de sua época. Em um período marcado pelos estudos histórico-comparativos, o teórico francês defendia que: “1) As questões de significação não podem ser tratadas pela via etimológica, mas pela consideração de seu emprego; 2) é preciso considerar a palavra nas suas relações com outras palavras, no conjunto do léxico, nas frases em que aparecem.” (GUIMARÃES, 1995, p.13).

⁵⁵ “*L'étude où nous invitons le lecteur à nous suivre est d'espèce si nouvelle qu'elle n'a même pas encore reçu de nom. En effet, c'est sur le corps et sur la forme des mots que la plupart des linguistes ont exercé leur sagacité: les lois qui président à la transformation des sens, au choix d'expressions nouvelles, à la naissance et à la mort des locutions, ont été laissées dans l'ombre ou n'ont été indiquées qu'en passant. Comme cette étude, aussi bien que la phonétique et la morphologie, mérite d'avoir son nom, nous l'appellerons la SÉMANTIQUE (du verbe [sêmainô]) c'est-à-dire la science des significations.* (BRÉAL, 1883, p.133)

⁵⁶ No Brasil, a versão traduzida da obra Ensaio de Semântica de Michel Bréal foi publicada em 1992 sob a coordenação de Eduardo Guimarães. Nesta tese, utilizamos a 2ª edição, publicada em 2008.

Considera-se em demasia as palavras isoladamente. É muito fácil tomar uma palavra à parte e traçar sua história, como se ela não tivesse sido coagida, realçada, ligeiramente nuançada ou completamente transformada pelas outras palavras do vocabulário, no meio das quais ela se encontra colocada e das quais recebe a influência próxima ou longínqua. Tomar uma palavra à parte é um método quase tão artificial quanto dar, como se é obrigado a fazer em fonética, a história de uma vogal ou de uma consoante. As letras não têm existência senão nas palavras, as palavras não têm existência senão nas frases” (BRÉAL 1883 apud GUIMARÃES, 1995, p.13).⁵⁷

Nesse excerto, Bréal tece críticas severas aos estudos etimológicos e atomísticos das palavras. Para o autor, a significação das palavras depende das frases em que se encontram. As reflexões de Bréal, além de inovadoras, foram fonte de inspiração para o teórico brasileiro Eduardo Guimarães, criador da Semântica da Enunciação.

Além de contribuir para os estudos semânticos, Michel Bréal também fez proposições que serão fundamentais para os estudos enunciativos, como por exemplo, a questão da subjetividade na linguagem.

Bréal escreveu o texto “O Elemento subjetivo”, no qual trata do “processamento cognitivo da linguagem, a intenção do falante e a interação que ela possibilita” (SEIDE, 2006, p.17). Para embasar suas afirmações, Bréal defende que “a fala não foi feita para a descrição, para a narrativa, para as considerações desinteressadas. Expressar um desejo, dar uma ordem, demonstrar posse sobre as pessoas e sobre as coisas – esses empregos da linguagem foram os primeiros” (BRÉAL, 2008, p.161).

Em “O Elemento subjetivo”, Bréal elenca quais são as marcas linguísticas que indicam a presença do falante na língua. Seide (2006) sintetiza essas marcas na seguinte citação:

Para satisfazer a necessidade do falante de interferir no que diz pelo uso do idioma, toda língua dispõe de certos recursos que possibilitam ao usuário representar-se naquilo que fala. Esses recursos, comprovadores da existência do elemento subjetivo da linguagem, se fazem presentes tanto em determinadas palavras e formas gramaticais quanto, devido à organização geral das línguas, nos **advérbios de modo**, nos termos que a análise sintática classifica como **expletivos**, nas **conjunções**, nos modos verbais do

*On considère trop les mots isolément: il est si aisé de prendre un mot à part et d'en retracer l'histoire, comme s'il n'avait pas été comprimé, mis en relief, légèrement nuancé ou tout à fait transformé par les autres mots du vocabulaire, au milieu desquels il se trouve placé et dont il ressent l'influence voisine ou lointaine. Prendre un mot à part, c'est une méthode presque aussi artificielle que de donner, comme on est obligé de le faire en phonétique, l'histoire d'une voyelle ou d'une consonne. Les lettres n'ont d'existence que dans les mots, les mots n'ont d'existence que dans les phrases.*⁵⁷
(BRÉAL, 1883, p. 133)

imperativo e do **subjuntivo**, no tempo **futuro**, no **discurso indireto** e nos **pronomes pessoais**. (SEIDE, 2006, p.122, grifos nossos)

Todas essas marcas são exploradas atualmente por diferentes ramos das teorias enunciativas. Tendo em vista a importância dos pronomes para os estudos da enunciação, exporemos algumas considerações de Bréal sobre essa categoria gramatical. Vale destacar que os pronomes foram largamente estudados por Émile Benveniste na década de 1960, considerado o pai da Enunciação.

Bréal também fez reflexões sobre a palavra, quanto à sua forma e sentido, isto é, a relação entre o significado e o significante. No texto “Como os nomes são dados às coisas”, o semanticista francês questiona o posicionamento dos gregos e dos indianos sobre a relação do nome com as coisas no mundo. Ponderando tais concepções, Bréal chega à seguinte conclusão:

Não há dúvida de que **a linguagem designa as coisas de modo incompleto e inexato**. Incompleto, porque não se esgotou tudo que se pode dizer do sol quando se disse que ele é brilhante, ou do cavalo quando se disse que ele corre. Inexato, porque não se pode dizer do sol que ele brilha quando se escondeu, ou do cavalo que ele corre quando está em repouso, ou quando está ferido ou morto.

Os substantivos são signos ligados às coisas: eles encerram exatamente a parte da verdade que um nome pode encerrar, parte necessariamente tão menor quanto mais tem de realidade o objeto. O que há em nossas línguas, de mais adequado ao objeto, são os nomes abstratos, pois representam uma simples operação de espírito. Quando tomo as duas palavras, *compressibilité*, *immortalité*, tudo o que se acha na ideia se acha na palavra. Mas se tomo um ser real, um objeto existente na natureza, será **impossível a linguagem fazer entrar na palavra todas as noções** que esse ser ou esse objeto desperta no espírito. A linguagem é obrigada a escolher. Entre todas as noções, a linguagem escolhe apenas uma: cria assim um nome que não tarda a se tornar um signo. (BRÉAL, 2008, p.123, grifos nossos).

Assim, conforme explicita Seide (2006), para Bréal o que existe necessariamente é um desajuste entre a coisa e o nome, haja vista que a denominação sempre será incompleta e inexata se comparamos o que é designado. A autora ainda afirma que tal desajuste serve de explicação para a modificação de sentido das palavras: “se houvesse uma conveniência perfeita entre nome e coisa, nenhuma mudança semântica teria cabimento”. (SEIDE, 2006, p.61).

Também está no rol das contribuições de Bréal à semântica o conceito de polissemia. Tal termo foi cunhado pelo semanticista para denominar o fenômeno da multiplicação de acepções de determinada palavra. Nas palavras do autor: “À medida

que uma significação nova é dada à palavra, parece multiplicar-se e produzir exemplares novos, semelhantes na forma, mas diferentes no valor. A esse fenômeno de multiplicação chamaremos a *polissemia*” (BRÉAL, 2008, p.103). Bréal (2008) defendia ainda a coexistência de sentidos, como vemos na seguinte declaração:

O sentido novo, qualquer que seja ele, não acaba com o antigo. Ambos existem um ao lado do outro. O mesmo termo pode empregar-se alternativamente no sentido próprio ou no sentido metafórico, no sentido restrito ou sentido amplo, no sentido abstrato ou no sentido concreto... (BRÉAL, 2008, p.103).

Com isso, demonstramos as contribuições de Michel Bréal, para a Semântica, para as teorias enunciativas e para os estudos linguísticos em geral. Destacamos a sua contribuição quanto à visão social do sentido, que antes era focada em aspectos puramente formais.

A seguir, teceremos algumas considerações sobre o pós-saussuriano Charles Bally, cujas contribuições estão voltadas para a Enunciação.

2 Charles Bally

O linguista suíço Charles Bally é conhecido por ser um dos organizadores da obra “Curso de Linguística Geral”, de Ferdinand Saussure, e ainda pela criação da nova Estilística, numa perspectiva distinta da estética literária. A estilística de Bally trata da subjetividade, um dos pontos fundamentais da enunciação. Destacamos os seguintes textos do autor sobre esse assunto: *Précis de stylistique* (1905), *Traité de stylistique française* (1909) e *Le langage et la vie* (1913).

A nova estilística proposta por Bally, conforme Cremonense (2007, p.25), trata de um “estudo sincrônico e descritivo dos fatos da linguagem organizada, associados à afetividade, à subjetividade. Baseando-se no uso efetivo da língua, está dividida em duas partes: a externa e a interna”. A autora também explica que a estilística externa compara línguas distintas, enquanto a interna deve ser privilegiada, pois tem o objetivo de analisar a relação entre o pensamento e a fala dos sujeitos falantes e ouvintes.

Também considerado uns dos percussores dos estudos enunciativos, Bally produz a obra “*Linguistique générale et linguistique française*”, na qual há o capítulo “*Théorie générale de l’énonciation*”. Nesse texto, o autor afirma:

Toda enunciação do pensamento pela língua é condicionada lógica, psicológica e linguisticamente. Esses três aspectos não se sobrepõem em parte; seu respectivo papel é muito variável e muito diversamente consciente nas realizações da fala. A análise permite, contudo, os encontrar por um jogo de ‘associações espontâneas’, sejam discursivas, sejam memoriais, mas todas sincrônicas, próprias de um estado da língua; estas associações permitem descobrir as equivalências funcionais que são a base do sistema linguístico. (BALLY, 1965, p. 35, tradução nossa)⁵⁸

O autor explica que a enunciação está condicionada a aspectos lógicos, psicológicos e linguísticos. Para ele, uma análise deve contemplar esses três aspectos permite encontrar equivalências entre eles, tais equivalências são a base de todo sistema linguístico. Bally explica ainda que para analisar os fatores que condicionam a enunciação, deve-se utilizar a frase, pois, para o autor, ela é a forma mais simples de comunicar um pensamento.

Bally (1965, p.35, tradução nossa) explana que “Pensar é reagir a uma representação, constatando-a, apreciando-a ou desejando-a”⁵⁹, isto é, o pensamento é uma ‘reação’ que pode ser representada em forma de constatação, apreciação ou desejo. Todavia, conforme elucida Dias (2015a, p.116), o conceito de pensamento de Bally corresponde a “algo como ‘um vir a ser enunciado’, e não um desdobramento da racionalidade humana”. Por isso, Dias (2015a, p.133) afirma que:

Aprendemos com Bally, quando ele se pergunta como nós apreendemos um pássaro. Respondemos com ele: pelo seu canto, pelo lugar em que vive, pela beleza que nos encanta, pelas características que denunciam a sua ancestralidade, pela definição morfológica que o classifica na espécie, no reino. Tudo isso são elementos de representações do pássaro.

Como, para Bally (1965), a enunciação está condicionada a fatores linguísticos, lógicos e psicológicos, a frase/enunciado representa a parte linguística, o *dictum* contempla o lógico, enquanto o *modus* diz respeito ao psicológico. Ou ainda, nas palavras de Cremonense (2007, p.34):

A forma lógica da frase é a que “distingue claramente a representação recebida pelo sentido, a memória ou imaginação” (p.36), ou seja, é a noção

⁵⁸ “*Toute énonciation de la pensée par la langue est conditionnée logiquement, psychologiquement et linguistiquement. Ces trois aspects ne se recouvrent qu’en partie; leur rôle respectif est très variable et très diversement conscient dans les réalisations de la parole. L’analyse permet cependant de les retrouver par un jeu d’associations spontanées, soit discursive, soit mémorielles, mais toujours synchroniques, propres à un même état de langue, ces associations permettent de découvrir les équivalences fonctionnelles qui son à la base de tout système linguistique.*” (BALLY, 1965, p. 35)

⁵⁹ “*Penser, c’est réagir à une représentation en la constatant, en l’appréciant ou en la désirant.*” (BALLY, 1965, p. 35)

direta e objetiva que o sujeito tem em contato com os signos da língua antes que opere subjetivamente sobre elas. Bally chama essa parte da frase de *dictum*. Já a porção psicológica é justamente aquela referente à “operação psíquica que o sujeito opera sobre ela” (p.36), isto é, o ato de atualização em si, que o autor denomina *modus* ou modalidade. Tal operação pode marcar entendimento, julgamento de valor ou julgamento de vontade. É através do *modus* que a representação formal da frase (o *dictum*) é atualizada, isto é, ganha sentido pelo falante. (CREMONENSE, 2007, p.34)

Destacamos aqui a importância da noção de *modus* desenvolvida por Bally (1965) para as teorias enunciativas, uma vez que aborda, através da modalidade, a subjetividade do falante nos enunciados produzidos. Conforme Dias (2018), Bally acredita que a elaboração de uma frase tem participação ativa do falante.

Em tudo o que dizemos (*dictum*) faz parte um modo de dizer (*modus*). Esse modo de dizer pode advir de um julgamento, uma avaliação, um desejo, um entendimento do sujeito sobre o que ele está dizendo na frase. Dessa maneira, na visão de Bally (1944, p. 35), ao enunciar, ao mesmo tempo em que apresentamos um “conteúdo” nós manifestamos uma reação a esse “conteúdo”. Ele nos apresenta o seguinte exemplo: quando falamos sobre chuva, “nós acreditamos ou não acreditamos que esteja chovendo; duvidamos que esteja chovendo, nos alegamos ou nos afligimos com a chuva; ou esperamos que chova ou não chova”. (DIAS, 2018, p.58)

Tal como mostram a citação e os exemplos de chuva apresentados por Bally e de pássaro proposto por Dias (2018, p.58), ao enunciarmos, assumimos uma visão sobre aquilo que dizemos, enunciamos uma entidade de modo específico, pois somos incapazes de apreender tal entidade por inteiro (seja ela um ser, um objeto ou uma situação).

A percepção da subjetividade do falante gerou novos estudos, como os desenvolvidos por Émile Benveniste, teórico a ser tratado a seguir.

3.1.3 Émile Benveniste

O linguista pós-saussuriano Émile Benveniste teceu reflexões sobre a língua e o seu processo de enunciação. As publicações sobre sua proposta estão reunidas nos volumes “Problemas de Linguística Geral (I e II)”, publicados em 1966 e 1974, respectivamente.

Na obra “Problemas de Linguística Geral”, há quatro textos nos quais Benveniste expressa as bases do seu pensamento sobre enunciação. São eles: Os níveis da análise linguística (1966), A forma e o sentido na linguagem (1974), O aparelho formal da enunciação (1974) e Da subjetividade na linguagem (1966).

O texto “Os níveis da análise linguística”, publicado em 1966, Benveniste propõe a existência de dois níveis de linguagem: um inferior (composto por fonemas, morfemas e lexemas) e um superior (a frase), que engloba o aspecto de utilização da linguagem por um locutor - fator relevante para os estudos enunciativos.

A frase, criação indefinida, variedade sem limite, é a própria vida da linguagem em ação. Concluímos que se deixa com a frase o domínio da língua como sistema de signos e se entra num outro universo, o da língua como instrumento de comunicação, cuja expressão é o discurso.

(...)

Há de um lado a língua, conjunto de signos formais, escalonados por classes, combinados em estruturas e em sistemas; do outro, a manifestação da língua na comunicação viva.

A frase pertence bem ao discurso. É por aí que se pode defini-la: a frase é a unidade do discurso. (BENVENISTE, 2005, p. 139)

Benveniste explica que as modalidades de frase (denominadas pelo autor de proposições afirmativas, interrogativas e imperativas), são funções “interumanas” do discurso, pois através delas o homem fala e age sobre seu interlocutor.

Já no artigo “A forma e o sentido na linguagem” (1974), no qual Benveniste focaliza a questão da significação. O autor afirma que “Antes de qualquer coisa, a linguagem significa, tal é seu caráter primordial, sua vocação original que transcende e explica todas as funções que ela assegura no meio humano” (BENVENISTE, 2006 [1974], p.222). Para ele, a linguagem serve para viver, pois a possibilidade de ser sociedade depende da linguagem, cuja existência é a significação.

No artigo “O aparelho formal da enunciação” (1974), Benveniste trata do seu conceito de língua e define o termo enunciação. Segundo o autor, o emprego da forma possibilita descrições precisas com técnicas de comprovação, em contrapartida, o emprego da língua é diferente, pois se trata de um fenômeno de difícil apreensão.

A enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização.

(...)

É preciso ter cuidado com a condição específica da enunciação: é o ato mesmo de produzir um enunciado, e não o texto do enunciado, que é o nosso objeto. Este ato é o fato do locutor que mobiliza a língua por sua conta. A relação do locutor com a língua determina os caracteres linguísticos da enunciação. (BENVENISTE, 2006, p. 82)

Com isso, podemos afirmar que Benveniste entende a enunciação como um processo pelo qual um locutor se apropria da língua para produzir enunciados semantizados por ele. Conforme ressalta o autor, “antes da enunciação, a língua não é senão possibilidade de língua. Depois da enunciação, a língua é efetuada em uma instância do discurso” (BENVENISTE, 2006, p. 83-84)⁶⁰. Sobre isso, Dias (2017, p.70) explica que:

Por esta via, o que ele denomina “enunciação” opera-se nessa passagem da possibilidade da língua para uma instanciação discursiva dela. É nessa passagem que ocorre a efetuação da língua, e é nela que teremos uma relação: a instância do possível da língua desdobra-se numa instância discursiva. Para Benveniste, nesse domínio do possível, a língua guarda um conjunto de formas, que se constitui numa classe de “indivíduos linguísticos” (BENVENISTE, 1970: 85), que não remetem a conceitos, como os nomes. Enunciar é mobilizar essa instância do possível para se situar na instância discursiva da língua. Assim, o locutor, ao enunciar, efetua esse movimento de colocar em contato essas duas instâncias e, dessa maneira, adquire uma relação necessária com aquilo que diz. (DIAS, 2018, p.70)

Levando em conta as proposições apresentadas por Benveniste, podemos apreender noções relevantes para a Semântica da Enunciação. Entre elas, destacamos a concepção de enunciação como processo e de enunciado como produto, a instauração de um locutor como aquele que mobiliza a língua e o processo de semantização da língua ao ser convertida em discurso.

O próximo teórico a ser tratado é contemporâneo de Benveniste, mas também foi influenciado por ele.

4 Oswald Ducrot

Oswald Ducrot é um linguista francês reconhecido por suas contribuições aos estudos da significação e da argumentação, além de fundamental importância para a Semântica da Enunciação desenvolvida por Guimarães. Seus postulados recebem diversas denominações, entre elas: Semântica Pragmática, Pragmática Linguística, Semântica Argumentativa e Teoria da Argumentação na Língua (TAL).

No texto, “Esboço de uma teoria polifônica da enunciação”, Ducrot (1987) conceitua a enunciação como o acontecimento de aparecimento do enunciado. Esse

⁶⁰ Original publicado em 1974.

acontecimento é histórico porque o aparecimento de um enunciado se dá em um determinado momento do tempo e do espaço.

O que designarei por esse termo é o acontecimento constituído pelo aparecimento de um enunciado. A realização de um enunciado é de fato um acontecimento histórico: é dada existência a alguma coisa que não existia antes de se falar e que não existirá mais depois. É esta aparição momentânea que chamo de “enunciação”. (DUCROT, 1987, p.168)

Para Ducrot (1987, p. 169), a enunciação “é simplesmente o fato de que o enunciado aparece e não quero tomar partido, no nível destas definições preliminares, em relação ao problema do autor do enunciado” e não o ato pelo qual alguém produz um enunciado, como propõe Benveniste. Contudo, ambos os autores desenvolvem estudos que relacionam o linguístico com a perspectiva de instanciação numa teoria enunciativa. Para visualizar essa relação, vejamos o exemplo de Ducrot apresentado por Dias (2018, p. 72):

Para Ducrot (1984: 370), “ao enunciar *Tu vais gostar deste livro*, eu afirmo que um determinado objeto, designado pela expressão demonstrativa *este livro*, vai agradar a uma determinada pessoa, designada por *tu*”. (...) A agregação de uma situação particular de enunciação a essa frase faz com que um enunciado aconteça, na medida em que tu e livro adquirem referências específicas (“Carlos” em relação a tu, e “Dom Casmurro” em relação a livro, por exemplo). (DIAS, 2017, p.72)

Essa perspectiva de instanciação da frase justifica a concepção de enunciação como um “acontecimento histórico” defendida por Ducrot. Dias (2017, p.72), explicando a visão de Ducrot, afirma que “as instruções de referência, ao encontrarem adesão adequada na atualidade da situação de enunciação, “saturam” aquilo que estava na instância da frase como uma demanda de referência”. Logo, para Ducrot, as situações de enunciação são únicas e desse modo, o acontecimento enunciativo também é único e irrepetível.

Ao refletir sobre o locutor do enunciado, Ducrot (1987) propõe que ele não é uno e assim surge a Teoria Polifônica da Enunciação. Segundo Guimarães (2015), o conceito de polifonia foi formulado por Bakhtin (1963) para tratar do texto, mas é adotado por Ducrot para tratar do enunciado. Além de Bakhtin, Bally (1932) também

influenciou Ducrot, ao distinguir “os dois sujeitos no enunciado: o sujeito da comunicação e o sujeito modal”. (GUIMARÃES, 2015, p.174)

A noção de *polifonia* visa substituir a análise semântica “horizontal”, típica da teoria do *modus* ou dos “atos da linguagem” por uma análise “vertical”. A ideia de base é que o sentido de um enunciado é constituído pela superposição de vários discursos elementares, cujos responsáveis, às vezes chamados “enunciadores”, podem ser diferentes do responsável que o enunciado atribui a si mesmo, que é chamado de locutor. Dito de outra forma, sob a frase, a mais simples, pode haver um tipo de diálogo imaginário. (DUCROT, 2005, p. 17-18)

Assim, Ducrot apresenta uma distinção entre sujeito empírico, locutor e enunciador. O sujeito empírico é o autor efetivo do que é produzido (não é de interesse da teoria ducrotiana, mas de sociolinguistas e psicolinguistas); o locutor é o responsável pelo enunciado, no qual ele se marca com a primeira pessoa, e o enunciador é a origem dos pontos de vista que o locutor apresenta. Haja vista que o foco da teoria de Ducrot é a argumentação na língua, Barbisan (2006) afirma que o linguista analisa as marcas que o locutor coloca em seu discurso.

Essas marcas se apresentam tanto explicitamente, do ponto de vista da relação entre locutor e interlocutor, portanto, tanto entre sujeitos da enunciação quanto entre o locutor e outros sujeitos, os enunciadores, que, em diferentes níveis de implicação dialogam com o locutor, postulando a não unicidade de sujeitos do enunciado. (BARBISAN, 2006, p.33)

Partindo das afirmações apresentadas sobre os autores citados, a seguir, explicitaremos as contribuições desses autores para os estudos da Semântica da enunciação.

5. A Semântica da enunciação e seus precedentes teóricos

Em meados da década de 1970, Eduardo Guimarães começou a escrever sobre o estudo da significação do ponto de vista da enunciação. Influenciado principalmente por Émile Benveniste e Oswald Ducrot, Guimarães foi além dos estudos desenvolvidos pelos linguistas franceses ao se interessar pela história, considerada por ele um elemento fundamental no processo enunciativo. Assim surgiu a Semântica Histórica da

Enunciação, também denominada Semântica do Acontecimento ou ainda Semântica da Enunciação.

Este espaço procura se apresentar a partir da consideração de que a significação é histórica, não no sentido temporal e historiográfico, mas no sentido de que a significação é determinada pelas condições sociais de sua existência. Sua materialidade é esta historicidade. A construção dessa concepção de significação se faz para nós na medida em que consideramos que o sentido deve ser tratado como discursivo e definido a partir do acontecimento enunciativo. (GUIMARÃES, 1995, p.66)

Conforme Guimarães (2005, p.7-8), sua proposta teórica consiste numa “semântica que considera que a análise do sentido da linguagem deve localizar-se no estudo da enunciação, do acontecimento do dizer”, e ainda propõe que “o tratamento da enunciação deve se dar num espaço em que seja possível considerar a constituição histórica do sentido”.

Adotando os pressupostos da Semântica da Enunciação, Luiz Francisco Dias, explicita que “enunciação é o acontecimento de produção do enunciado, o qual adquire sentido na medida em que uma atualidade motivadora da formulação adquire pertinência na relação com outras enunciações, concebidas como traços da memória discursiva” (DIAS, 2013a, p.15). Ou seja, quando a língua é posta em funcionamento por uma necessidade do falante, há a produção de enunciados, e a significação dos enunciados produzidos depende de uma atualidade motivadora concebida como demanda do presente e da memória discursiva ou memorável (composta por enunciações anteriores).

A criação dessa linha teórica e sua visão de enunciação só foram possíveis devido as contribuições de Bréal, Bally, Benveniste e Ducrot.

Bréal, além de ter criado uma área de estudo focada na significação que denominou de Semântica, também estabeleceu a frase como objeto de análise e elencou marcas linguísticas que mostram a presença do falante na língua. Bally, com suas reflexões sobre *modus* e *dictum*, sua definição de enunciação também colaborou uma visão processual desse fenômeno. Já Ducrot e sua teoria polifônica foram fundamentais para o desenvolvimento das noções de locutor, enunciador propostas por Guimarães (2002).

Sobre as contribuições de Benveniste à Semântica da Enunciação, Dias (2013c, p.236) afirma que se adota a tese básica segundo a qual o estudo do emprego das formas não pode prescindir do estudo do emprego da língua.

[...] um olhar sobre as formas que permitem esse acionamento da língua como um todo, isto é, o emprego da língua, indicaria a existência de um verdadeiro aparelho de formas linguísticas (composto basicamente por pronomes, advérbios de tempo e lugar e tempos verbais), em função da enunciação. (DIAS, 2013c, p.236)

A observação de certas categorias lexicais que só se efetivam na enunciação e as outras contribuições propostas por Benveniste servem de inspiração para muitos estudos linguísticos, principalmente aos de viés semântico-enunciativo.

Em suma, tais autores, além de serem primordiais para o desenvolvimento da Semântica da Enunciação, também deram grandes contribuições para os estudos linguísticos em geral.

Referências

- BALLY, Charles. *Linguistique générale et linguistique française*. Francke Berne, 1965 (1932).
- BENVENISTE, Émile. *Problemas de Linguística Geral I* 2.ed. Tradução M.G. Novak e M.L. Neri. Campinas: Pontes, 2005, [1966].
- _____. *Problemas de Linguística Geral II*. Tradução Eduardo Guimarães et al. Campinas: Pontes, 2006, [1974].
- BRÉAL, Michel. *Les lois intellectuelles du langage : fragment de sémantique, Annuaire de l'Association pour l'encouragement des études grecques en France*, 1883, XVII, 132-142.
- _____. *Essai de Sémantique: science des significations*. França: Hachette, 1924[1904].
- _____. *Ensaio de Semântica – Ciência das significações – Michel Bréal*: Coordenação e revisão técnica da tradução de Eduardo Guimarães/Campinas, 2ª edição, Editora RG, 2008.
- CREMONESE, Lia Emília. *Bases epistemológicas para a elaboração de um dicionário de Linguística da Enunciação*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras. Porto Alegre, 2007.
- DIAS, Luiz Francisco. **Enunciação e relações linguísticas**/ Luiz Francisco Dias – Campinas, SP: Pontes Editora, 2018.

- _____. Acontecimento Enunciativo e Formação Sintática. *Revista Línguas e Instrumentos Linguísticos*. Nº 35. Campinas: Projeto História das Ideias Linguísticas no Brasil, p. 99-138– jan-jun. 2015a.
- DUCROT, Oswald. Enunciação. In: *Enciclopédia Einaudi*. vol. 2. Lisboa, Imprensa Nacional/Casa da Moeda, p. 368-393, 1984.
- _____. Esboço de uma temia polifônica da enunciação. In: *O Dizer e o Dito*. Campinas, SP: Pontes, 1987.
- _____. Os internalizadores. *Letras de Hoje*. Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 7-26, 2002.
- DUCROT, Oswald. “A Pragmática e o estudo semântico da língua”. *Letras de Hoje*, v. 40, nº 1, p 9-21. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.
- GUIMARÃES, Eduardo. “Não só... mas também: polifonia e argumentação”. In: *Cadernos de estudos linguísticos*. Campinas: n. 8, p. 79-108, 1985.
- _____. “Enunciação e história”. Em: GUIMARÃES, Eduardo (org.). *História e sentido na linguagem*. Campinas: Pontes, 1989.
- _____. *Os limites do sentido*. Um estudo histórico e enunciativo da linguagem. Campinas: Pontes, 1995.
- _____. Enunciação, língua, memória. In: *Revista da ANPOLL*. n. 2, p. 27-33, 1996.
- _____. Designação e espaço de enunciação: um encontro político no cotidiano. *Letras*, Santa Maria, n. 26, p. 53-62, 2003.
- _____. *Semântica do acontecimento*. Campinas: Pontes, 2ª Ed., p. 11-31, 2005 (2002).
- _____. Domínio semântico de determinação. *A palavra: forma e sentido*. Campinas: Pontes, p. 77-96, 2007.
- _____. Ler um texto uma perspectiva enunciativa. *Revista da ABRALIN*, v.12, n.2, p. 189-205, jul./dez. 2013.
- _____. Aquele que diz o que não diz – uma bibliografia de Oswald Ducrot, Entremeios [*Revista de Estudos do Discurso*], Seção Perfil biobibliográfico, Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem (PPGCL), Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre (MG), vol. 11, p. 167-178, jul- dez. 2015.
- SEIDE, Márcia Sipavicius. *A Semântica de Michél Bréal: recontextualização, fortuna crítica e aplicação*. Tese (Doutorado em Letras). FFLCH-USP, SP, 2006.

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL NA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS: UM REECORTE SOBRE A PERSPECTIVA DOCENTE EM CODÓ-MA

Cristiane da Silva Pereira⁶¹

Tânia Maria Cruz Freitas⁶²

RESUMO

Este trabalho visa promover algumas reflexões acerca da relevância da Literatura para a educação infantil e para o desenvolvimento cognitivo e social da criança, considerando que o acesso às obras literárias oportuniza a formação crítica e cultural das crianças. Para o levantamento bibliográfico da presente pesquisa toma-se por base teóricos como Cademortori (2010), Oliveira (2017), Alves (2018), dentre outros que problematizam o uso da Literatura Infantil no contexto da sala de aula. A fim de verificar como ocorre a utilização dos livros de Literatura Infantil em duas pré-escolas na cidade de Codó – MA, foi realizada uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa e caráter bibliográfico. Para a coleta dos dados utilizou-se questionários semiestruturados destinados aos/às professores/as de duas pré-escolas da cidade, a CMEI Verá de Pádua e CMEI Santa Filomena. Os questionamentos foram formulados a partir dos principais aspectos que constituem uma prática significativa do uso da Literatura nas salas da Educação Infantil. Dessa forma, observou-se, a partir da análise das respostas, que a Literatura Infantil é promovida com certa regularidade nas escolas onde a pesquisa foi desenvolvida e que existe uma conscientização dos/das professores/as em relação ao uso da Literatura como ferramenta auxiliadora no processo de desenvolvimento das crianças no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Literatura Infantil. Educação. Ensino. Desenvolvimento Integral

Introdução

Este trabalho visa promover algumas reflexões acerca da relevância da Literatura para a educação infantil e para o desenvolvimento cognitivo e social da criança. Tendo em vista que é nos anos iniciais que se dão as primeiras interações significativas entre os educandos com os livros, o uso desse instrumento em sala de aula, se trabalhado de forma adequada, pode estimular o hábito e o prazer da leitura, pois o acesso as obras literárias oportunizam a formação crítica e cultural das crianças.

Para o levantamento bibliográfico da presente pesquisa toma-se por base teóricos como Cademortori (2010), Oliveira (2017), Dos Anjos e Vieira (2015), Alves (2018),

⁶¹ Acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFMA Campus Codó cryssilvape@gmail.com

⁶² Acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFMA Campus Codó mariathania10@hotmail.com

Orientadora: [Maria Evelta Santos de Oliveira](mailto:evalimasousa@hotmail.com) – Docente do Curso de Licenciatura em Pedagogia Campus Codó evalimasousa@hotmail.com.

entre outros, que problematizam o uso da Literatura Infantil no contexto da sala de aula. A fim de verificar como ocorre a utilização dos livros de Literatura Infantil em duas pré-escolas na cidade de Codó – MA foi realizada uma pesquisa qualitativa, mediante uso do questionário como instrumento de coleta de dados, direcionada às professoras das respectivas instituições. É importante frisar que não constitui o objetivo do trabalho generalizar os resultados oriundos da pesquisa proposta, porque para isso seria necessário estendê-la às todas as escolas presentes na cidade, não restringi-la apenas a duas instituições como fora feito.

Desta forma, traz primeiramente algumas considerações acerca da relevância das obras literárias infantis para a educação das crianças e, conseqüentemente, para seu desenvolvimento integral, posteriormente apresenta a perspectiva docente no que diz respeito ao uso da Literatura como aporte para a prática efetiva do processo ensino-aprendizagem dos alunos em duas pré-escolas da cidade, mediante as respostas apresentadas pelas docentes das instituições ao questionário aplicado. Dessa forma, observa-se que a mediação do professor é decisiva na relação que a criança irá estabelecer com a leitura, pois cabe a ele escolher o livro adequado, promover sua leitura e conversar a respeito na sala de aula. Para tanto, deve ele mesmo ser um praticante assíduo da leitura.

A literatura na formação da criança

Para muitas crianças a escola é o único espaço em que tem a oportunidade ter contato com os livros e, conseqüentemente, com o mundo da leitura. Talvez isso se explique pela condição socioeconômica populacional que não é favorável para que este hábito se desenvolva e permaneça. Vivendo com o (in) suficiente apenas para suprir as necessidades mais básicas, as famílias não veem como oportuno “gastar” dinheiro com livros para seus filhos.

Aí entra o papel da escola para suprir essa necessidade e ou corroborar esse estímulo que deve acompanhar as crianças desde o ambiente familiar. Para tanto, existe no mercado literário obras específicas para esse público, os livros de Literatura Infantil.

Mas, o que é Literatura Infantil? O Glossário Ceale⁶³ traz a seguinte definição: gênero literário definido pelo público a que se destina, ou seja, recebe essa definição a partir da consideração dos adultos como sendo próprio para a leitura das crianças. Os principais traços do leitor implícito do texto infantil são um leitor em formação e com vivências limitadas pela força da idade. Assim sendo, o texto deve estar adequado à competência linguística da criança para ler signos, assim como às suas experiências de vida.

Neste sentido, Cademortori (2010) acrescenta que esse gênero constitui uma forma de comunicação que prevê a faixa etária do possível leitor, atento aos seus interesses e respeitando suas possibilidades. A estrutura e estilo das linguagens verbais e visuais procuram adequar-se às experiências das crianças, proporcionando ao pequeno leitor possibilidades amplas de atribuir significado ao que lê.

Como afirmam Paiva e Oliveira (2010, p. 24), a “Literatura infantil é arte. E como arte deve ser apreciada e corresponder plenamente à intimidade da criança”.

A Literatura possui caráter social, pois trata de assuntos e temas cotidianos relativos à vida humana ao abordar sentimentos, afetos, medos, desejos e vivências, ainda que se utilize de animais e objetos como personagens (como no caso das fábulas e dos contos maravilhosos), porque representam a compreensão do homem sobre a realidade.

Soma-se a isso, seu importante papel no processo de alfabetização e letramento⁶⁴, ao ser trabalhada com ludicidade e criatividade contribui para que a aprendizagem aconteça mais facilmente e desperte o gosto e prazer pela descoberta, o mistério, o sonho, a magia, a reflexão e interpretação, compreensão de símbolos e linguagens, desenvolvendo a capacidade cognitiva das crianças (OLIVEIRA, 2017).

Acrescentam Dos Anjos e Vieira (2015) que a Literatura Infantil oferece às crianças conteúdos/saberes que jamais aprenderiam sozinhas. Esta constitui-se como terreno valioso para a elaboração de valores e normas que oportunizam às crianças o desenvolvimento do senso moral e da subjetividade ao retratar em seus enredos as

⁶³Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) é um órgão complementar da Faculdade de Educação da UFMG, criado em 1990, com o objetivo de integrar grupos interinstitucionais voltados para a área da alfabetização e do ensino de Português. Disponível em: <www.ceale.fae.ufmg.com.br>.

⁶⁴ Utilizado aqui no mesmo sentido que o emprega Soares (2002, p.44): “[...] práticas sociais de leitura e escrita e os eventos em que essas práticas são postas em ação, bem como as consequências delas sobre a sociedade”.

regras de convivência social e as questões referentes e inerentes a si mesmas, pois elas carecem de momentos de autoconhecimento e de conhecimento do mundo.

Aqui cabe citar a famosa “moral da história” presente nos clássicos infantis como *A lebre e a tartaruga*, *A raposa e as uvas*, *A cigarra e a formiga* entre tantas outras curtas narrativas seguidas de lição de moralidade que vão desde o respeito ao próximo à convivência familiar e social, que proporcionam aos pequenos se reconhecerem nas personagens.

Assim, Oliveira (2017) destaca que a leitura desse gênero é uma atividade que além de educar, diverte, ensina e forma a criança para a vida em sociedade através de atividades prazerosas extraídas dos livros de Literatura, tais como, contos (de fada ou não), fábulas, lendas, gravuras, entre outros.

Como os alunos da educação infantil ainda não se apropriaram das habilidades da leitura é importante que nos livros aos quais tenham acesso haja a presença de imagens ilustrativas. Como Alves (2018) assinala de forma pertinente em seu trabalho a respeito da importância da presença de imagens nos livros utilizados, uma vez que não ainda saibam ler, as imagens nos livros de Literatura Infantil promovem experiências visuais que favorecem o desenvolvimento crítico, cognitivo e imagético das crianças.

Para tanto, deve haver uma forte harmonia entre a linguagem escrita e as imagens, de forma que uma não se sobreponha à outra, mas dialoguem, favorecendo a completa compreensão do texto literário pelo pequeno leitor, favorecendo o alfabetismo visual dos estudantes⁶⁵.

Além do que, segundo Oliveira (2017), os textos literários promovem habilidades, linguagens e conhecimentos em consonância com a idade e com os distintos níveis de compreensão, favorecendo a formação integral das crianças, sendo legítimos recursos contra os sofrimentos, angústias e temores infantis, estimulando, ao identificarem nas personagens das histórias seus “ídolos” e “heróis/heroínas”, os sentimentos de curiosidade, interpretação, afeto, interesse e coragem.

⁶⁵ O alfabetismo visual consiste no aprimoramento da inteligência visual para a melhor compreensão dos significados das formas visuais. O termo alfabetização visual passou a ser utilizado em meados da década de 1970, com a popularização das imagens como a fotografia, cinema, a TV, o computador, etc. O alfabetismo visual também estimula a criança desenvolver habilidades para a compreensão dos meios visuais presentes na sociedade. É a alfabetização visual que torna o processo de leitura e interpretação de mensagens por meio das imagens possível (ALVES, 2018).

Portanto, a mediação do professor é decisiva na relação que as crianças irão estabelecer com a leitura, pois cabe a ele escolher o livro adequado, promover sua leitura e conversar a respeito na sala de aula, manipulando o livro como objeto e descobrir nele o que só com a visão e manipulação é possível descobrir. Ao ingressar na sala de aula, na educação infantil, o livro deve ser visto como brinquedo e uma aventura com as palavras, que desperte a curiosidade e estimule os pequenos a pensar (CADEMORTORI, 2010).

Porém, para que aconteça uma interação significativa e de qualidade no processo de ensino-aprendizagem, o/a professor/a – que medeia a interação das crianças com o livro e texto literário – precisa ser praticante assíduo/a da leitura literária, bem como ampliar sua base teórica e prática sobre sua utilização durante sua formação profissional.

Ao apresentar os textos aos alunos o professor deve ler com atenção as obras e espontaneamente, como um leitor comum, não pensando previamente em sua utilidade na sala de aula. Para que a mediação entre a Literatura e as crianças seja de fato eficaz, o educador deve antes se mostrar entusiasmado e animado com a leitura a fim de conduzir os alunos à curiosidade com relação ao que está sendo lido e, conseqüentemente, ao prazer da leitura (PAIVA; MACIEL; COSSON, 2010).

“O professor, ao contar e ler histórias para seus alunos, pode contribuir, efetivamente, para a motivação e o entendimento da obra literária pela criança” (PAIVA; MACIEL; COSSON, 2010, p. 48). Os alunos ao ouvirem a entoação de voz acompanhadas das expressões faciais e corporais do/a professor/a aprenderam a ler não somente o que está escrito no papel, como também o que está nas “entrelinhas”, dando asas à sua imaginação.

Metodologia

Foi realizada uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa de caráter bibliográfico. O estudo foi realizado por meio de questionários destinados às professoras de duas pré-escolas da cidade, a CMEI Verá de Pádua e CMEI Santa

Filomena (escolhidas por se localizarem em um dos bairros mais populosos da cidade, Bairro São Francisco). Os questionamentos foram formulados a partir dos principais aspectos que constituem uma prática significativa do uso da Literatura em sala. O questionário apresentado às docentes levou em consideração a idade da profissional, sua formação e tempo de serviço, com vistas a traçar um recorte que possibilite um diagnóstico de tal prática na cidade de Codó – MA.

Segundo Alves (2003), a pesquisa é um exame cuidadoso, metódico sistemático e em profundidade, visando descobrir dados, ampliar e verificar informações existentes com o objetivo de acrescentar algo novo a realidade investigada. De acordo com Gil (2007), a pesquisa é definida como procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão de resultados.

Na visão de Minayo (1995, p. 21-22):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa envolve a subjetividade, de forma que os dados são obtidos por meio do contato direto com os sujeitos e objetos da pesquisa. Assim, o processo torna-se mais significativo que o produto, não almejando-se, como fim, atingir determinados resultados.

Sobre a pesquisa bibliográfica, Fonseca (2002) afirma que ela é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto.

Assim, a pesquisa bibliográfica pautou-se no estudo de livros, artigos científicos e obras de pesquisadores que tratam da importância da Literatura na educação infantil,

dentre os quais destacam-se Dos Anjos e Vieira (2015), Oliveira (2017), Cademortori (2010) e Alves (2018).

Resultados e discussão

Com o objetivo de investigar como os livros de Literatura Infantil são utilizados na educação das crianças na cidade de Codó foram selecionadas duas pré-escolas localizadas no bairro São Francisco – um dos mais populosos – a CMEI Vera de Pádua e a CMEI Santa Filomena. Ambas atendem ao público na faixa etária de 4 a 5 anos de idade no nível da pré-escola. A Vera de Pádua conta com 14 professores e 126 alunos, enquanto que a Santa Filomena possui apenas 4 professores e 70 a 75 alunos, com a média de 20 alunos por sala.

Em cada instituição três docentes (as quais serão a partir de agora chamadas de professoras A, B, C e D) foram solicitadas a responderem um questionário contendo 10 (dez) perguntas, das quais 5 (cinco) são fechadas e 5 (cinco) abertas.

Entretanto, somente 2 (duas) professoras de cada escola responderam ao questionário, resultando em um total de 4 (quatro) sujeitos participantes da pesquisa; 3 (três) docentes são graduadas em Pedagogia e 1 (uma) em Matemática, com média de 11(onze) anos de trabalho na área, como exemplifica a tabela abaixo:

	Professora A – CMEI Vera de Pádua	Professora B – CMEI Vera de Pádua	Professora C – CMEI Santa Filomena	Professora D – CMEI Santa Filomena
Idade	Não revelou	Não revelou	44	44
Formação	Pedagogia	Pedagogia	Matemática	“Professora”
T e m p o d e serviço	10 anos	5 anos	17 anos	15 anos

Fonte: produção das pesquisadoras

Iniciaremos pelas questões fechadas, em que as docentes marcaram as opções correspondentes as suas respostas às respectivas perguntas, onde podemos perceber

certa semelhança entre as respostas apresentadas pelas professoras. A fim de facilitar a análise e comparação das respostas optamos por expô-las na tabela abaixo.

Questões de múltipla escolha	Professora A	Professora B	Professora C	Professora D
Qual a frequência da utilização dos gêneros literários em sua escola?	Razoável	Razoável	Muito	Muito
Quais os empecilhos para a prática contínua da leitura na escola?	Alunos com necessidades especiais / pouco recurso	Pouco recurso	Falta de concentração / interesse dos alunos	Falta de concentração / interesse dos alunos
Com frequência você pratica a leitura?	Razoável	Razoável	Razoável	Muito
Quais gêneros literários você recorre com mais frequência?	Notícias, Jornais / livros	Outros (não especificou quais)	Notícias / Jornais	Poemas
Quais gêneros as crianças preferem?	Fábulas	Contos de fadas	Contos de fada	Poemas

Fonte: produção das pesquisadoras

Pode-se observar que as educadoras utilizam a Literatura com certa frequência em suas aulas, mesmo enfrentando dificuldades com relação ao recurso limitado e na falta de atenção dos alunos.

No tocante a prática leitora das professoras, concordamos com Oliveira (2017) quando diz que o professor deve também ser um praticante assíduo da leitura a fim de formar futuros leitores.

A preferência das crianças pelos contos de fada se explica pelo fato de atingirem diretamente o imaginário da criança. Pois, a criança possui, ainda, uma sensibilidade estética, muitas vezes mais apurada que o adulto (PAIVA, OLIVEIRA, 2010).

Portanto, cabe ao professor encontrar meios e formas de manter e inserir os contos maravilhosos e os contos de fada no cotidiano da educação infantil, como auxiliares pedagógicos fundamentais (DOS ANJOS; VIEIRA 2015).

Em relação às perguntas abertas, sobre a importância da Literatura para a educação das crianças as professoras mostraram-se cientes da importância desta para o “desenvolvimento intelectual e gosto pela leitura” – professoras A e C, “da imaginação” – professora D e “para o processo de ensino aprendizagem” – professora B.

Sobre a contextualização das obras com a realidade das crianças as professoras A B e D afirmaram que há a preocupação em contextualizar, porém a professora C declarou que “às vezes, depende da obra que está sendo trabalhada”. É importante salientar que a leitura dos livros destinados a essa faixa etária deve estar de acordo com o estágio de desenvolvimento biopsíquico, emocional e intelectual das crianças (DOS ANJOS; VIEIRA 2015).

Quanto a questão se havia o estímulo do uso da Literatura em sala durante sua formação as respostas foram unânimes e positivas. Contudo, a professora C explicitou que por ser licenciada em Matemática, sua formação “é adequada para trabalhar com alunos de anos mais elevados e o incentivo era a leitura de grandes pensadores”.

Relativo a participação dos pais no incentivo à leitura dos alunos todas afirmaram haver “falta de interesse” por parte da família, por atribuírem somente à escola a responsabilidade de promover a leitura, e a professora A acrescentou que essa falta se deve ao fato de que “muitas crianças são criadas pelos avós e muitos são analfabetos”.

É compreensível que por não terem estudado os avós não proporcionem aos pequenos o contato desde cedo com os livros, mas Literatura Infantil deve estar presente no contexto formal e não formal em que as crianças circundam, ou seja, na escola e fora dela, em casa com sua família, porque o texto literário traz grandes benefícios para o processo de socialização, alfabetização e letramento infantis (OLIVEIRA, 2017).

Entende-se que as crianças que desde tenra idade têm acesso à livros de Literatura Infantil e que é estimulada por aqueles com os quais convive, provavelmente terá um desenvolvimento cognitivo benéfico ao seu vocabulário e apetite de leitura.

Dessa forma, verificou-se que existe uma conscientização das professoras em relação ao uso da Literatura como ferramenta auxiliadora do processo de desenvolvimento das crianças no processo de ensino-aprendizagem, e que esta deve

estar de acordo com as experiências de vida dos pequenos a fim de que seja de fato significativo esse contato inicial com os livros.

Considerações finais

Diante do exposto, conclui-se que a Literatura Infantil se constitui como importante auxiliadora do desenvolvimento cognitivo, emocional, linguístico e social dos infantes, pois contribui para a formação individual, ajuda a despertar o senso crítico e facilita a aprendizagem.

A escolha adequada dos livros e textos literários, bem como o aproveitamento e manuseio do livro em sala de aula é de responsabilidade do/a professor/a, que se cumprir essa função de forma assertiva oportunizará experiências felizes e significativas aos seus alunos, contribuindo para a formação de futuros leitores, não somente de livros, mas também do mundo.

Por isso, quanto mais cedo a criança é inserida no mundo da leitura mais provável será que desenvolva o gosto e o hábito da leitura. Mesmo não sendo obrigação da educação infantil alfabetizar os estudantes, no sentido de ensinar a ler e escrever, é sua função oportunizar e mediar o acesso das crianças à cultura letrada, respeitando suas necessidades sociais e cognitivas, como também as particularidades do contexto social, histórico e cultural em que estão inseridas.

Referências

ALVES; Magda. **Como escrever teses e monografia** (um roteiro passo a passo) 5ª impressão: Rio de Janeiro: Elsevier 2003.

ALVES, C. C. N. **Uma leitura sobre a função da pedagógica das imagens nos livros de literatura infantil**. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – UFPB. João Pessoa, p. 47. 2018. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/14115>> Acesso em: 18 de jun. 2019

CADEMORTORI, L. **O que é Literatura Infantil?** São Paulo: Brasiliense, 2010. (Coleção Primeiros Passos)

_____. Literatura Infantil. **Ceale**. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/literatura-infantil>>. Acesso em: 18 de jun. 2019.

DOS ANJOS, A. M. T. VIEIRA, H. P. Formação docente e Literatura Infantil: contribuições para o desenvolvimento de leitores na educação infantil. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente – SP, vol. 26, nº. 3, p. 303-322, set./dez. 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/1014572/nuances.v26i3.3717>>. Acesso em: 18 de jun. 2019.

FONSECA, J.J.S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MINAYO, M. C. S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo, Rio de Janeiro: HUCITEC: ABRASCO, 1995

OLIVEIRA, R. de M. Literatura Infantil: A Importância no Processo de Alfabetização e Letramento e no Desenvolvimento Social da Criança. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. nº. 02, ed. 01, vol. 13, p. 375-394. Jan. de 2017. ISSN:2448-0959. Disponível em: <<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/literatura-infantil>>. Acesso em: 18 de jun. de 2019.

OLIVEIRA, A. A. O professor como mediador da leitura literária. **In: PAIVA, A.; MACIEL, F.; COSSO, R.** Literatura Infantil: ensino fundamental. Aparecida Paiva, Francisca Maciel, Rildo Cosson (coord.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, v. 20, p. 204, 2010. (Coleção Explorando o Ensino).

PAIVA, S. C. F.; OLIVEIRA, A. A. A Literatura Infantil no processo de formação do leitor. **Cadernos da Pedagogia**. São Carlos, Ano 4, vol. 4, nº. 7, p. 22-36, jan -jun. 2010 ISSN: 1982-4440.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 23, nº. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15 jun. 2019.

O ENCADEAMENTO DE ENUNCIADOS NO ENSINO DE GRAMÁTICA: UM ESTUDO TEÓRICO E FUNCIONAL DOS ARTICULADORES TEXTUAIS

Irismar da Silva de Sousa⁶⁶

RESUMO: Partindo do fato de que os elementos de encadeamento de enunciados contribuem para a articulação textual, por serem essenciais à manutenção de sua coesão e coerência, este artigo tem como objetivo refletir sobre a importância de um ensino de gramática pautado na funcionalidade desses elementos e, assim, discutir sobre diversas abordagens no que tange a essa temática, bem como sua relevância no sentido de deixar as aulas de Língua Portuguesa mais contextualizadas e significativas. Dessa forma, foram importantes os estudos de alguns conectores, como conjunções coordenativas e subordinativas, locuções conjuntivas, prepositivas e adverbiais, o uso de alguns pronomes, entre outros elementos, que desempenham funções de operadores de sequenciamento do texto. Na referida pesquisa buscou-se explicar, de forma concisa, sobre as ideias que norteiam o trabalho de autores voltados para a linguística do texto, comparando com as descrições da gramática tradicional, além de apresentar uma análise de textos de alunos do 9º ano, do Ensino Fundamental, produzidos a partir de uma sequência didática com o gênero crônica. Nesse sentido, a pesquisa será embasada pelo aporte teórico de autores como Kock (2004), Ducrot (1987), Antunes (2010), Antunes (2014) e Neves (2000). Destaca-se que a abordagem dos recursos de encadeamento nas aulas de Língua Portuguesa é essencial, uma vez que propicia a construção dos textos, por meio dos diferentes tipos de relações de sentidos.

Palavras-chave: Encadeamento; Enunciado; Texto; Ensino; Gramática.

Introdução

Este artigo tem como objetivo discorrer sobre o encadeamento de enunciados no ensino de gramática, bem como a importância dos elementos que propiciam a articulação textual. Para tanto apresento pressupostos teóricos para fundamentar a pesquisa, além da análise de textos produzidos por alunos do 9º ano, como última etapa de uma sequência didática realizada em sala de aula.

É importante salientar que realizar um trabalho voltado para o ensino de gramática, à luz das ideias de autores da Linguística Textual não é uma tarefa fácil, uma vez que o ensino dos tópicos gramaticais tem se baseado ao longo dos anos pela gramática tradicional, que costuma dar ênfase aos conceitos e classificação em nomenclaturas.

⁶⁶Mestranda do Profletras 2019 – UNIFESSPA; Licenciada Plena em Letras – UEMA; Licenciada em Filosofia – FAEME; Especialista em Coordenação Pedagógica – UFMA; Pós-Graduada em Educação do Campo – UEMA; Especialista em Educação de Jovens, Adultos e idosos – UEMA. Professora da rede municipal do Município de Santa Luzia/MA. irismarsilvasousa@gmail.com.

No que se refere aos conectores, a Gramática Tradicional se restringe à apresentação dos conceitos e classificação de palavras como preposições, entendida como “a palavra que liga dois termos de uma oração” Paschoalin (2008, p.172) e conjunções, com a função de estabelecer elos entre as orações de um período composto. No entanto, não propicia análise a respeito dos efeitos de sentidos expressos por esses conectores.

Por outro lado a Linguística Textual, parte da análise do texto na sua totalidade, por entender que ele é construído de modo interligado, e que cada parte que o constitui, vocábulos, frases, orações, parágrafos são encadeados por elementos que expressam diversas relações sintáticas e semânticas.

Partindo desse pressuposto é que se realiza esta pesquisa, a fim de se enfatizar que o ensino de gramática, através do texto é primordial, de forma a contribuir para um aprendizado mais contextualizado e analítico com foco nos elementos de articulação textual.

Para melhor explicar o assunto, inicialmente será apresentado o referencial teórico acerca do encadeamento de enunciados, com foco nos pressupostos da linguística textual. Na sequência apresento a metodologia utilizada na pesquisa, seguida das discussões e resultados, com análise de alguns textos produzidos por alunos do 9º ano, do Ensino Fundamental.

Referencial Teórico

Com o intuito de deixar o trabalho mais claro, o referencial teórico aborda teorias a respeito do encadeamento de enunciados, bem como algumas observações relevantes sobre as expressões conectivas nas aulas de gramática.

O encadeamento de enunciados

Iniciamos este tópico discorrendo sobre a diferenciação entre frase e enunciado, segundo DUCROT (1987, p. 89) a frase, é considerada como uma entidade linguística abstrata, idêntica a si mesma em suas mais diversas ocorrências, e o

enunciado, a ocorrência particular. É o objeto produzido pelo locutor tendo escolhido produzir uma frase.

O enunciado deve se distinguir da frase, que é uma construção do linguista, e que permite dar conta dos enunciados. Na base da ciência linguística há, com efeito, a decisão de reconhecer nos enunciados realizados *hic et nunc*, todos diferentes uns dos outros, um conjunto de entidades abstratas, as frases, em que cada uma é suscetível de ser manifestada por uma infinidade de enunciados. Fazer a gramática de uma língua é especificar e caracterizar as frases subjacentes aos enunciados realizados através desta língua. (DUCROT, 1987. P. 166-167)

Assim, o enunciado é concreto, pois envolve não só a frase em si, mas todo o contexto, não podendo ser repetido. Assim, a enunciação é um ato individual em que o falante produz enunciados em um determinado contexto de comunicação.

Ainda sobre o enunciado, Ducrot (1987 p. 168) enfatiza que ele é único, ao afirmar “A realização de um enunciado é de fato um acontecimento histórico: é dado existência a alguma coisa que não existia antes de se falar e que não existirá mais depois.” Segundo o autor é esta aparição momentânea que ele chama “enunciação”.

Assim, para ele, o enunciado é parte da enunciação, para Ducrot (1987, p. 89) a enunciação “é entendida como uma ação que consiste em produzir um enunciado, isto é dar a uma frase uma realização concreta.”

Desse modo, os enunciados possuem características de textos, uma vez que a comunicação se manifesta por meio de diferentes textos concretos. Segundo Antunes (2010, p. 30)

Fazer da textualidade o objeto de ensino não é, pois, ceder às teorias da moda, ou em um jeito de – como dizem alguns – deixar as aulas mais motivadas, mais prazerosas, menos monótonas. É muito mais que isso: é uma questão de assumir a textualidade como o princípio que manifesta e que regula as atividades de linguagem.

Nesta perspectiva o estudo textual se faz fundamental, inclusive nas aulas de gramática, que deve ser estudada de forma contextualizada e a partir dos diversos textos que circulam na sociedade.

Sob esse prisma, um dos pontos essenciais ao se estudar nesta perspectiva textual, é o encadeamento de enunciados, que contribuem para produção de textos mais coesos e coerentes.

A coesão textual segundo Antunes (2010, p. 35) “concerne aos modos e recursos – gramaticais e lexicais – de inter-relação, de ligação, encadeamento entre os

vários segmentos (palavras, orações, períodos, parágrafos, blocos superparagráficos) do texto.” A autora afirma ainda que:

A coesão é uma das propriedades que fazem com que um conjunto de palavras funcione como um texto. Quer dizer, para que um grupo de palavras ou de frases constitua um texto, é necessário que esses conjuntos apresentem um encadeamento, uma articulação, elos de ligação, afinal. Dessa arrumação articulada resulta um fio que confere ao conjunto sequência, continuidade, unidade. (ANTUNES, 2010, p.117)

Em outras palavras, não é possível construir um texto somente com palavras soltas, é necessário que essas palavras estejam encadeadas, ligadas umas às outras por meio de diversos elementos que propiciam a unidade.

A autora conclui que “pela coesão se promove a continuidade do texto que, por sua vez, é uma das condições de sua unidade.” (Antunes, 2010, p. 117)

A coesão também é objeto de conhecimento do campo das linguagens/ Língua Portuguesa, na Base Nacional Comum Curricular- BNCC, no eixo da análise linguística / semiótica. Dentro desse objeto de conhecimento, observamos as seguintes habilidades:

(EF06LP12) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (nome e pronomes), recursos semânticos de sinonímia, antonímia e homonímia e mecanismos de representação de diferentes vozes (discurso direto e indireto).

(EF07LP12) Reconhecer recursos de coesão referencial: substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos).

(EF67LP36) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (léxica e pronominal) e sequencial e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual.

(EF07LP13) Estabelecer relações entre partes do texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos), que contribuem para a continuidade do texto.

(EF08LP15) Estabelecer relações entre partes do texto, identificando o antecedente de um pronome relativo ou o referente comum de uma cadeia de substituições lexicais.

(EF09LP11) Inferir efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial (conjunções e articuladores textuais). (BRASIL, 2019)

Neste contexto não há como fugir, a coesão se faz necessária e ousado dizer que é urgente que seja enfatizada nas escolas, especialmente nas aulas de Língua Portuguesa, para que os alunos possam melhor entender textos lidos, relacionar cada parte que os compõe e produzir textos mais encadeados.

Além da coesão, outra propriedade importante do texto é a coerência, que conforme Antunes (2010, p. 35)

concerne a outro tipo de encadeamento, o encadeamento de sentido, a convergência conceitual, aquela que confere ao texto interpretabilidade – local e global e dá-lhe a unidade de sentido que está subjacente à combinação linear e superficial dos elementos presentes ou pressupostos.

Desse modo, a coerência está ligada ao sentido do texto, vai além dos aspectos linguísticos, mas envolve diversos fatores relacionados à situação comunicativa.

Neste trabalho daremos maior ênfase aos aspectos linguísticos, sem deixar de mencionar outros elementos que também estão ligados ao encadeamento de enunciados, que são de vários tipos. Koch (2004, p. 84) apresenta o encadeamento de enunciados por justaposição, com ou sem articuladores explícitos, e por conexão (com a presença de conectores). Como importantes mecanismos de progressão textual.

Os encadeamentos por justaposição permitem estabelecer diversas relações. Koch (2004, p. 85 a 87) apresenta vários tipos de conexão por justaposição, sem articuladores explícitos, a saber: conexão causal, de motivos, interpretação diagnóstica, especificação, agrupamento metalinguístico, conexão temporal, conexão de pressupostos, contraste adversativo, correção de asserções precedentes, comentário e confronto/ comparação, além de exemplos de conexão por justaposição com conectores e com elementos de articulação temporais, espaciais, lógicos- semânticos e discursivos.

Em relação ao encadeamento por conexão, Koch (2004, p. 87), ressalta que as relações estabelecidas entre enunciados podem ser de cunho lógico-semântico ou discursivo-argumentativo e não se trata apenas das conjunções, mas também locuções conjuntivas, prepositivas e adverbiais, que têm função de interconectar enunciados.

No que se refere às relações lógico-semânticas expressas pelo encadeamento de enunciados Koch (2004) elenca várias possibilidades de ideias: de Causalidade, mediação (causalidade intencional), condicionalidade, temporalidade, conformidade, disjunção, disjunção argumentativa, justificação ou explicação, comparação, conclusão, comprovação, generalização, modalização da força ilocucionária, correção, reparação, especificação ou exemplificação, contrajunção

(oposição, contraste de argumentos) ocorre com os articuladores adversativos e concessivos.

Além das diferentes relações apresentadas, Antunes (2010, p. 119-120) também fala sobre os nexos textuais: de equivalência – quando os dois pontos do texto apresentam entre si um tipo de equivalência semântica, de contiguidade – quando, entre dois pontos do texto, se estabelece uma relação de quase equivalência, e de associação quando duas ou mais palavras guardam uma relação de proximidade semântica, de maneira que uma lembra a outra.

Já os nexos de conexão ou sequenciação – acontecem pela ocorrência das expressões comumente chamadas de conectivos, conjunções, preposições, alguns advérbios e respectivas locuções.

Ressalta-se que esses elementos apresentam efeitos de sentidos e podem expressar diversos tipos de relações nos enunciados.

Seguindo esse ponto de vista, Antunes (2014, p. 123) afirma:

Essa compreensão de que os conectores têm um valor semântico e de que funcionam como elementos de construção coesa e coerente dos textos é fundamental. Em textos escritos, o uso dos conectores assume uma importância ainda maior, uma vez que, nesse contexto, estão ausentes muitos elementos que, em situações de oralidade, são sumamente esclarecedoras (como entonação, os gestos, as expressões fisionômicas etc.

Assim, percebemos que os elementos de encadeamento de enunciados são cruciais também para a linguística argumentativa, pois podem introduzir argumentos mais fortes ou menos forte. Como se observa nos trechos abaixo.

(1) Seu nome não está nos livros

É feia. **Mas** é realmente uma flor.” (Carlos Drummond de Andrade)

(2) a) É excelente driblador, **embora** não tenha a rapidez de Messi.

b) Não tem a rapidez de Messi, **embora** seja excelente driblador.

Observa-se no exemplo (1) que o conectivo **mas** estabelece uma relação de oposição entre a palavra flor, que pressupõe beleza e juventude, e a característica feia. Esse conectivo introduz o argumento mais forte, isto é, entende-se que o mais importante é ser flor e que ser feia e não ter o nome nos livros é de menor importância, ou seja, é o argumento mais fraco.

No exemplo (2) O conectivo *embora* introduz na frase uma ressalva, ou seja, uma oposição de menor força argumentativa e importância.

No exemplo (2)a, é posto como argumento mais fraco o fato de o jogador não ter a rapidez de Messi, enfatizando seu drible. Já no (2)b, a habilidade de driblar muito bem é posta como argumento mais fraco.

Ducrot (1987, p. 99) afirma que “substituir um argumento forte por outro argumento no mesmo sentido, mas mais fraco, pode levar a dar um argumento em sentido inverso.” É por isso que em “A não esquia muito bem: ele esquia bem”. O segundo enunciado será visto como um argumento contra as qualidades de esquiador de A, e permite encadear “ele não pode ganhar” – isto seria impossível se o antecedente dele fosse apenas o enunciado “A esquia bem”.

Já sabemos que os elementos de encadeamento de enunciados favorecem a progressão temática. Neste viés a área de práticas de linguagens da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no campo das práticas de estudo e pesquisa, eixo de análise linguística/ semiótica aponta a textualização e progressão temática como objetos de conhecimento, de forma a apresentar como umas das habilidades a ser alcançadas pelos alunos de 8º e 9º do ensino fundamental a habilidade (EF89LP29) que consiste em:

Utilizar e perceber mecanismos de progressão temática, tais como retomadas anafóricas (“que, cujo, onde”, pronomes do caso reto e oblíquos, pronomes demonstrativos, nomes correferentes etc.), catáforas (remetendo para adiante ao invés de retomar o já dito), uso de organizadores textuais, de coesivos etc., e analisar os mecanismos de reformulação e paráfrase utilizados nos textos de divulgação do conhecimento.

Já a habilidade (EF09LP08) para alunos de 9º do ensino fundamental consiste em “Identificar, em textos lidos e em produções próprias, a relação que conjunções (e locuções conjuntivas) coordenativas e subordinativas estabelecem entre as orações que conectam.”

Diante disso, fica evidente a grande relevância desses mecanismos de conexão entre partes do texto, que desempenham um papel integrador, por serem usados para interligar orações, períodos, parágrafos e blocos superparagráficos.

No trabalho em sala de aula, especialmente nas aulas de gramática fomos acostumados a nos basear pelos manuais de gramáticas tradicionais ou pelos livros didáticos, que segundo Antunes (2014) geralmente trata os recursos de coesão textual apenas como itens da gramática, quase sempre conjunções e pronomes. No entanto, para a autora existem muitos outros recursos para ligar, estabelecer nexos entre suas partes.

Nessa perspectiva a autora propõe um conceito para conector:

algo que une ou liga, já se sobressaindo com isso a importante função desse grupo de palavras no estabelecimento da coesão e da coerência do texto. Trata-se, portanto, de um item que desempenha a grande função de marcar a conexão lógico- discursiva entre partes do texto, sejam essas partes orações, parágrafos ou blocos de parágrafos. (ANTUNES, 2014, p. 122)

Neste viés, os elementos conectivos são de grande importância na articulação de textos, por isso trabalhá-los de forma fragmentada, seria como desvincular de suas funções de interligação das partes do texto.

Metodologia

Para realização deste artigo utiliza-se a pesquisa bibliográfica, por meio do levantamento de referências teóricas que embasam a temática. Além da pesquisa-ação, de cunho qualitativo, através da realização de uma sequência didática, com alunos do 9º ano, do Ensino Fundamental. Segundo Zabala (1998, p. 18) sequência didática é: “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que tem um princípio e um fim, conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”.

Assim neste trabalho fazemos análise de alguns textos produzidos pelos alunos em sala de aula, observando a presença de elementos de encadeamento de enunciados.

Discussão e Resultados

Partindo do princípio de que o ensino de gramática deve partir do texto, que se torna objeto de análise e compreensão, foi trabalhado em sala de aula uma sequência didática, a partir do gênero crônica, seguindo os moldes propostos por Dolz, Noverraz e Scheneuwly (2004).

A fim de perceber o uso de elementos conectivos em produções escritas de alunos, analisei alguns textos de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola Municipal de Santa Inês. Para a análise, foi realizada uma sequência didática com o gênero textual crônica.

Inicialmente apresentei uma tela do pintor espanhol Francisco de Goya, *Cronos/ saturno devorando seu filho*, para ativação dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero trabalhado e apresentação da situação. A partir da observação, os alunos levantaram hipóteses sobre a tela, de modo a relacionar ao gênero crônica, discutimos sobre as características desse gênero, bem como o trabalho do cronista.

Após a produção inicial, estudamos em sala alguns textos, como, *Medo da eternidade*, de Clarice Lispector, *Gente boa*, de Maitê Proença e *Nascer no Cairo, ser fêmea de cupim*, de Rubem Braga. Além da reconstrução dos sentidos do texto, por meio de atividades, que auxiliaram os alunos a compreenderem os aspectos relevantes para construção do gênero e a posicionar-se diante do que foi lido, trabalhamos a gramática na reconstrução dos sentidos do texto, para observação dos recursos linguísticos usados nos textos (crônicas) e os efeitos de sentido obtido com esse uso.

Dentre os módulos de reflexões gramaticais, foi abordado o uso de figuras de linguagem na crônica: metáfora e antítese; as marcas linguísticas de subjetividade: uso da subjetividade; a pergunta retórica e o presente do indicativo no diálogo com o leitor; o predicativo do sujeito e a construção dos sentidos da crônica; a conjunção no período composto e seus efeitos de sentido e encaixe entre orações subordinadas.

Após o desenvolvimento dos módulos, os alunos produziram o texto final, que serão analisados neste trabalho, levando em consideração a presença dos elementos de encadeamento de sentido, que é nosso objeto de estudo.

Para que se possa realizar a análise, os textos dos alunos foram transcritos na íntegra, tal como eles escreveram, como se observa abaixo. Os itens analisados foram digitados em destaque.

Texto 1

Empatia

*Você já fez algo pra alguma pessoa que você não desejaria para si mesmo? Pois é as vezes nós temos que pensar antes de falar e de agir, **pois** podemos atingir outra pessoa.*

*Um certo dia, ouve uma brincadeira na sala de aula. E **ela** era bem interessante, **pois** tratava desse assunto a empatia. Cada aluno escrevia em um papel o que **ele** desejava para o seu colega ao lado fazer. E já era de se esperar, tinha vários*

“*imite uma galinha*”, “*imite um sapo*”, e **muito mais**. Eu escrevi “*se declare para a Evellen*”. **Mas** tinha um porém, nós íamos fazer aquilo que nós desejamos para o nosso colega. **E** eu logo me recuei, **pois** eu não queria fazer aquilo.

Por isso é importante não desejar pra alguém aquilo que você não queria pra você. (Aluna A)

Analisando o texto acima percebemos logo no primeiro parágrafo a presença da conjunção explicativa **pois**, que foi utilizada pela aluna para introduzir uma oração que explica porque se deve pensar antes de falar e agir.

Observamos também que a aluna iniciou o segundo parágrafo com a expressão de temporalidade **um certo dia**, o que indica que ela vai começar a narrar uma história.

Mais adiante, no mesmo parágrafo, ela usou o pronome pessoal **ela**, que retoma o substantivo brincadeira. Em seguida a aluna emprega mais uma vez o conectivo **pois**, o que expressa interesse constante de explicar suas afirmações. O pronome **ele** também foi utilizado neste parágrafo, para fazer uma retomada anafórica do substantivo aluno. É interessante observar a ênfase que é dada à continuidade de ações que ainda teria, quando a aluna faz uso da expressão *e muito mais*.

Outro conectivo utilizado no segundo parágrafo, foi o vocábulo, **mas**, expressando uma quebra de expectativa em relação ao que se esperava da dinâmica.

Analisando este trecho “*E eu logo me recuei, pois eu não queria fazer aquilo.*” percebemos o conectivo **e** que normalmente classificado pela gramática tradicional como conjunção aditiva, no entanto percebemos que, no contexto, adquire o sentido de oposição. Outro vocábulo em destaque é a conjunção **pois**, repetido três vezes ao longo do texto, que introduz relação de explicação entre as orações.

E por fim a aluna conclui o seu texto, iniciando o último parágrafo com o vocábulo **por isso**, retomando tudo que havia falado, seja, por todos os motivos apresentados não se deve desejar para outros aquilo que não deseja para si mesmo, e reafirmando a reflexão feita ao longo do texto.

Ressalta-se que poderíamos realizar diversas outras análises nesse texto, no que se refere a questões morfo-sintáticas, observação de alguns problemas de pontuação e ortografia, aspectos semânticos, entre outros, porém estas são apenas algumas

considerações a respeito de alguns elementos que propiciam o encadeamento de ideias do texto.

Texto 2

Crônica- tão fácil e tão difícil

*E você o que acha das crônicas? Eu acho muito complicada, é **porque** não é só contar a nossa hoje **mas** temos que ir a fundo em que as coisas que aconteceram pode ajudar na minha melhora como pessoa. O que aconteceu no seu dia a dia que te ajudou? E porque hoje em dia é muito difícil que as pessoas parem um pouco e vejam o que está acontecendo ao seu redor é que nossas vidas andam tão corridas **que** não temos tempo para nada.*

*Eu vivo correndo não paro pra nada, **mais** hoje no meu caminho pra escola parei um pouco e fiquei observando uma mulher é uma mulher como as outras mulheres. Vamos ao que aconteceu né.*

***Essa mulher que até então** era como qualquer outra pra mim estava comprando um lanche, **quando** ela saiu da lanchonete viu dois garotos sujos e sem calçado. **Ela** se aproximou **deles** e perguntou se tinham fome **eles** ainda muito tímidos responderam que sim, **então** ela chamou os garotos e pagou lanche para os dois e **ainda** deu lanche pra levarem para a casa deles. **Eles** com sorriso no rosto agradeceram a mulher e foram embora.*

***Ela** muito feliz foi embora e nunca mais viu novamente aqueles garotos **mais** ela sabe que contribuiu para o futuro deles.*

*Você deve tá se perguntando **mais** o que tem de diferente dessa mulher para as outras? Muitas outras mulheres passaram pelos garotos e não fizeram nada para ajudar. Sabe **porque** ela ajudou aqueles garotos? Eu te respondo. **Porque ela** é uma mulher com virtudes pronta apara ajudar quem precisa.*

E se fosse você o que faria?

(Aluno B)

É possível observar que o texto apresenta algumas dificuldades em apresentar uma sequência de ideias, problemas ortográficos e de pontuação, marcadores de oralidade e linguagem coloquial e até dificuldades com o uso de elementos coesivos para dar continuidade ao texto. Entretanto, podemos identificar, em vários trechos, uma tentativa de articulação através do uso de conectivos.

No primeiro parágrafo o aluno usou o conectivo **porque**, expressando sentido de explicação. Empregou também a conjunção, **mas**, para apresentar um contraste, e, indicando uma adição de informação, e **que**, no contexto expressa uma relação de causa/consequência.

É interessante observar que no segundo, quarto e quinto parágrafos o aluno empregou o vocábulo **mais**, quando na verdade, o sentido expresso é oposição, o que se conclui que ele tem dificuldade em diferenciar o mais do mas.

Neste trecho “*no meu caminho pra escola parei um pouco e fiquei observando uma mulher*”, temos um encadeamento por conexão, interligado pela conjunção e.

O quarto parágrafo é iniciado pelo pronome ela, um exemplo de progressão por meio de uma retomada anafórica, retomando o substantivo mulher.

A expressão em destaque logo no início do terceiro parágrafo “*Essa mulher que até então era como qualquer outra pra mim...*” retoma as informações anteriores, quando ele usa a expressão **essa mulher**, entende-se que o leitor já sabe que mulher é essa, ele já falou dela anteriormente. Ao mesmo tempo esse trecho indica que vai haver uma mudança, quando ele diz **até então**, indica que a partir dali será diferente.

Mais adiante, a aluna faz uso do advérbio **quando**, indicando um encadeamento por conexão, de temporalidade. Ainda no terceiro parágrafo, o aluno empregou o conectivo anafórico, **ela**, evitando a repetição do substantivo mulher. Em seguida, quando o aluno emprega os pronomes **deles** e **eles**, fica claro que estava se referindo aos garotos.

Podemos observar diversos outros elementos de encadeamento nesse parágrafo, como, **então**, que é um marcador de continuidade do texto, e ligando “as orações *ela chamou os garotos e pagou lanche para os dois*”, estabelecendo relação de adição, e **ainda**, que enfatiza a adição de ações realizadas pela mulher.

Neste último trecho do terceiro parágrafo, “*Eles com sorriso no rosto agradeceram a mulher e foram embora.*” Percebemos mais uma vez a presença do conectivo anafórico **eles** e o encadeamento por conexão, por meio da conjunção aditiva e.

No quinto parágrafo notamos a presença de algumas perguntas retóricas, que é uma característica da crônica, assim como uma reflexão acerca de um acontecimento

corriqueiro. Além disso podemos observar a presença de vários conectivos como **e**, ligando as orações “*Muitas outras mulheres passaram pelos garotos e não fizeram nada para ajudar.*”

É interessante observar que o aluno utilizou o conetivo **porque** para inserir um questionamento “*Sabe **porque** ela ajudou aqueles garotos?*” Nota-se que há uma dificuldade ortográfica em relação ao emprego dos porquês. Logo em seguida, ele respondeu ao próprio questionamento, introduzindo a resposta com o mesmo vocábulo. “*Eu te respondo. **Porque ela** é uma mulher com virtudes pronta apara ajudar quem precisa.*”

A aluno finaliza seu texto com mais um questionamento, com o intuito de fazer com que as pessoas reflitam sobre a situação apresentada na história, para isso ele faz uso do conetivo **se**, “*E se fosse você o que faria?*” expressando um encadeamento por conexão de condicionalidade.

Observando as produções dos alunos, é possível enfatizar que os elementos de encadeamentos são indispensáveis para a produção de textos e que precisam ser trabalhados constantemente em sala de aula, de modo que o ensino de gramática não seja realizado de forma isolada, mas por meio da funcionalidade desses conectivos nos textos.

Conclusão

Com base nas considerações aqui feitas, nas fundamentações teóricas pesquisadas e nos textos produzidos pelos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, pode-se concluir que o encadeamento de enunciados no ensino de gramática é de grande relevância e que se faz necessário realizar um trabalho funcional em relação aos articuladores textuais.

Para que os alunos se tornem cada vez mais leitores e produtores textuais competentes não tem como permanecer com um ensino gramatical focado somente em conceitos e classificações de nomenclaturas, é preciso que os alunos percebam a aplicação dos conteúdos ensinado na sua vida prática e possam empregá-los

adequadamente, conforme o efeito de sentido que estes estabelecem nos textos produzidos.

O estudo da BNCC, que é o documento normativo que orienta quanto aos objetivos de aprendizagem em cada etapa da formação escolar, também foi importante para realização deste trabalho, pois ela aponta para a necessidade de se realizar um ensino focado nas habilidades que precisam ser desenvolvidas pelos alunos em cada campo de conhecimento, e que muitas destas habilidades estão relacionadas ao encadeamento dos textos. Neste sentido, faz-se necessário buscar formas de aliar a teoria à prática nas aulas de Língua Portuguesa para que o ensino se torne significativo e eficiente.

Neste sentido, espero que este trabalho possa contribuir para que se faça uma reflexão sobre os assuntos aqui abordados e que se busque formas de desenvolver as práticas pedagógicas, no que se refere ao encadeamento de enunciados e textos, de forma contextualizada, bem como a sua implicação na produção de sentidos.

Referencial

ANTUNES, Irandé. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: parábola editorial, 2010.

_____. **Gramática contextualizada: limpando ‘o pó das ideias simples’**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular: Educação é base**. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 22 Mai. 2019.

COCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Introdução à linguística textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Campinas, SP: Pontes, 1987.

PASCHOALIN, Maria Aparecida. **Gramática: teoria e exercícios**. ed. renovada. São Paulo: FTD, 2008.

PEREIRA, Camila Sequetto. **Universos: Língua Portuguesa, 9º ano**. 3. ed. São Paulo: Edições SM, 2015.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HISTÓRIA, MEMÓRIA E VIOLÊNCIA EM ROMPENDO O SILÊNCIO, DE ALICE WALKER - UMA POETA DIANTE DO HORROR EM RUANDA, NO CONGO ORIENTAL E NA PALESTINA/ISRAEL

Marco Aurélio Godinho Rodrigues⁶⁷

Elane da Silva Plácido⁶⁸

RESUMO

Este trabalho possui como corpus de estudo a análise representativa da história, memória e violência na obra *Rompendo o Silêncio* de Alice Walker, destacando a sua importância ao cenário literário Africano, enfatizando situações vividas em Ruanda no Congo e na Palestina/Israel, bem como seu contexto histórico exposto por meio da memória, história e violência, publicado em 2011. A obra trata a questão dos acontecimentos violentos ocorridos em Ruanda, no Congo e na Palestina durante violentas guerras com os seres humanos nos 10 últimos anos, tendo esses acontecimentos ocorridos por terem essas pessoas silenciadas pela violência com teores bárbaros, fora de situações normais, que desvalorizava cada vez mais a convivência com os humanos. Aborda também uma sequência de histórias contidas na obra narradas no ano de 2006 vivenciadas pela autora quando de sua visita a Ruanda, no Congo Oriental e na Palestina/Israel, presenciando ainda realidades pobres, dolorosas, opressoras e principalmente desesperadoras na África e na Palestina. A partir desse intento mais geral, propõe-se contextualizar a relação dessas subjetivações da autora, investigando como a história e as memórias são construídas em meio ao signo de um ativismo político, das inúmeras mortes e do grande índice de violência. Além desse viés destacaremos a concepção da autora em acreditar na não descrição que testemunhamos, além de que o silêncio seria auto-imposto, ou seja, tais respostas seriam muito mais lentas, principalmente no que tange a relação daquelas que necessitavam, crianças e mulheres, como também aos homens que resistiriam e também seriam sobrepujados por aqueles rendidos ao poderio bélico do domínio masculino, étnico e ganancioso. As fontes de leitura, no aspecto literário, desenvolvem-se a partir de um variado diálogo com o estudo da historicidade, memórias e violência. Para tanto, os aportes teóricos que embasaram essa análise contou com o apoio de: Candau (2002), Woof (2004), Alberti (2004), Halbwachs (2005), Le Goff (2003), dentre outros. A conclusão deste estudo tornou-se relevante por identificar em sua análise aspectos importantes acerca da visão ideológica de vida voltada aos diversos pontos abordados na referida obra.

Palavras-chave: História. Memória. Violência. Alice Walker.

⁶⁷ Marco Aurélio Godinho Rodrigues – Mestrando em Educação pela USAL – Universidad del Salvador – Buenos Aires/Argentina. Email: marco.godinho@bol.com.br.

⁶⁸ Elane da Silva Plácido é Mestra pelo programa de pós-graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Email: helayne11@hotmail.com.

Introdução

A escritora afro-americana e ativista política Alice Walker teve sua produção literária vislumbrada no cenário mundial com o lançamento de “A cor púrpura”, romance adaptado às telas de cinema sob a produção do cineasta Steven Spielberg.

Para uma maior compreensão das questões referentes à história, memória e violência das narrativas femininas de autoria negra, é curioso que esse conhecimento aconteça em meio ao polêmico prestígio do pluralismo neoliberal nas quais reivindicam formas tradicionais do trabalho feminista teriam se desqualificado como totalmente anacrônicas. Em contradição ao que é conhecido como desqualificado, o que se vê é um interesse crescente em relação às teorias femininas de autoria negra e a sua recorrente identificação por parte de uma “insistente presença da voz feminina” como um dos traços mais salientes da cultura pós-moderna.

Sob a objetividade em fazer relação à historicidade e as memórias nas narrativas femininas de autoria negra, surgiu o interesse em abordar essa temática buscando compreender como essas identidades, as memórias e a violência são vistas. Desta forma, se o que presenciamos atualmente busca lugar no cenário referencial das nossas memórias, inversamente essas lembranças se adequam e se adaptam ao conjunto de nossas informações do presente. É como se tivéssemos diversos testemunhos e assim estarmos próximos a eles. Podemos reconstruir um conjunto de lembranças de maneira a reconhecê-lo porque eles concordam na sua essência, apesar de muitas discordâncias e/ou divergências (HALBWACHS, 2003).

A obra *Rompendo o Silêncio*, de Alice Walker (2011), trata a questão dos acontecimentos ocorridos em Ruanda, no Congo e na Palestina durante violentas guerras com os seres humanos nos 10 últimos anos, tendo esses acontecimentos ocorridos por terem essas pessoas caladas pela violência com teores bárbaros, fora de situações normais, que desvalorizava cada vez mais a convivência com os humanos. Trata também de uma sequência de histórias contidas na obra narradas no ano de 2006 vivenciado pela autora quando de sua visita a Ruanda, no Congo Oriental e na Palestina/Israel, presenciando ainda realidades pobres, dolorosas, opressoras e principalmente desesperadoras na África e na Palestina.

Revela ainda, traços que representam sociedades diferentes por possuírem culturas diversificadas como é o caso de Ruanda e a Palestina. Suas histórias evidenciam acontecimentos de caráter histórico, dá destaque ao racismo e às constantes guerras na região de Israel. Retratam, sobretudo, realidades que defendem os direitos das mulheres, dos direitos humanos e dos negros em todas as partes do mundo.

Por sua vez, resguarda-se a Alice Walker com sua voz suave e surpreendente e com seu incisivo discurso na sua incansável luta em prol dos Movimentos cívicos e das Mulheres, presenciados principalmente em situações de mutilação as quais são impostas a muitas dessas mulheres. No cenário mundial, a autora é conhecida por ser negra nascida em 1944 no sul dos EUA, em toda a sua trajetória pobre de vida, venceu situações de pobreza e vulnerabilidade em sua vida, escreveu *A Cor Púrpura* no qual aborda o racismo e a superação que lhes rendeu fama e conhecimento.

Com isso, a narrativa constrói uma visão crítica frente à realidade ideológica da escritora, que foi influenciada pelo seu contexto histórico e pelas memórias do político, cultural e social. Por outro lado, também há a assimilação da obra através dos acontecimentos ocorridos nos seus diversos capítulos, destacando casos de violência que sempre estiveram presentes na literatura de todos os tempos.

É importante ressaltar que a literatura não existe sem a noção de memória e do tempo humano, nessa obra reserva-se na narrativa desenvolvida através dos episódios, ou seja, um em Ruanda, dois no Congo Oriental e os demais na Palestina, em Israel. Alguns indo e vindo em forma de flashbacks temporais vividos no presente e passado tendo início no ano de 1500, transcorrendo gerações diversas, tendo em inúmeras mulheres que possuíam fortes estereótipos e personalidades marcantes, enfatizando assim, a mulher com voz e vez.

A partir desse intento mais geral, propõe-se contextualizar a relação dessas subjetivações da autora, investigando como a história e as memórias são construídas a partir do signo de um ativismo político, das inúmeras mortes e do grande índice de violência. Além desse viés destacou-se a concepção da autora em acreditar na não descrição que testemunhamos, inclusive de que o silêncio seria autoimposto, ou seja, tais respostas seriam muito mais lentas, principalmente no que tange à relação daquelas que necessitavam de cuidados, crianças e mulheres, como também aos homens que

resistiriam e também seriam sobrepujados por aqueles rendidos ao poderio bélico do domínio masculino, étnico e ganancioso.

Ao atingir o que foi proposto, buscou-se a obra de Alice Walker e sua relevância para a análise da representação história, memória e violência protagonizadas em situações retratadas durante todo o enredo que vão sendo construídas dentro de uma realidade histórica. Por sua vez, a autora, busca alicerçar-se no contexto histórico africano para mostrar a partir de sua escrita que as mulheres possuem suas identidades e vertentes próprias às quais foram consagradas, vendo-as como mulheres femininas, feministas e fêmeas. Na obra dela é percebida a realidade vivenciada pelos negros em Ruanda e o processo de ativismo político na Palestina.

A ideia deste artigo se originou a partir da oportunidade de ler a obra, surgindo o direcionamento para o estudo das histórias, memórias e a violência em diferentes narrativas e diferentes contextos elencada na obra, percebendo que algumas mulheres não seriam capazes de realizar discursos opinativos, por não terem forças e oportunidades. Constatou-se ainda, no romance *Rompendo o silêncio* (2011), da escritora estadunidense Alice Walker, traços de construções históricas, memorialísticas e violência, a partir de situações e contextos ocorridos na sociedade.

Espera-se que a abordagem proposta neste trabalho sejam úteis e com perspectivas inovadoras no que diz respeito ao estudo da Linguagem, Cultura e Discurso, além da Literatura, uma vez que é construído em torno de uma autora negra contemporânea, pois se viu que trabalhos que versam sobre esse tema são ainda escassos e interage com a perspectiva de cursos diversos, entendendo ainda que a pesquisa contribuirá de forma positiva por remontar aspectos da historicidade, da memória e da violência na obra abordada.

Discussões que envolvem representações históricas e memorialísticas tornaram-se bastante representativas nos últimos anos, devido a debates no campo da crítica literária acerca do assunto. Desta forma, observamos que história, memória e violência são entendidas como um conjunto de características que não são fixas e nem estáveis.

Toda essa representatividade elencada na história, memória e violência no contexto da obra de Alice Walker – *Repensando o Silêncio* pode ser analisada através de referencial teórico observado nas discussões que assolam essa temática. A referida obra

possibilita discutir aspectos militantes feministas, além dos Direitos Cívicos e das mulheres, em particular contra as mutilações que lhes são impostas. Trinta anos depois de denunciar a opressão racial e sexual das negras americanas, *Rompendo o Silêncio* descreve de forma comovente, suas impressões colhidas durante viagens aos umbrais dos infernos, ou seja, a Ruanda e ao Congo, em 2006, convidada pela Organização Women for Women International, para se encontrar com sobreviventes do genocídio ocorrido nesses países, assim, com o passar do tempo no romance observamos o contexto histórico, memorialístico e, sobretudo, violento envolvido na vida das mulheres e população em geral de forma significativa.

Em relação à escrita feminina de autoria negra, não há como evitar uma incômoda questão que se coloca a partir do adjetivo escolhido para designar a escrita. Alice Walker também afirma seu pertencimento à classe de autores afrodescendentes, não apenas por suas obras *A Cor Púrpura*, *Rompendo o Silêncio*, *De amor e desespero*, dentre outros, mas pelas vozes que ressoam em seus livros que destacam, não somente a imagem estereotipada do povo negro, o sofrimento de seus antepassados, mas também a dimensão política e histórica das vítimas que vivenciaram períodos de guerra comprovando dessa forma que a literatura afro precisa, de certa maneira, de elementos reais para contar sua história.

Para Branco (1991), a história da escrita feminina nem sempre foi assim. Quando me ocorreu a ideia da existência de uma escrita feminina, específica, diferente de outros tipos de escrita (que por comodismo ou para efeito didático, talvez pudéssemos agrupar apressadamente sob a nomenclatura de “escrita tradicional”, ou “escrita oficial”), eu pensava em feminino como um adjetivo significando, então, unicamente, da mulher, de autoria da mulher.

Em certas questões a ideia da escrita feminina, fundamentalmente relacionadas ao apontamento de uma possível explicação para o fato de a escrita feminina não ser exatamente a escrita das mulheres, mas de estar exatamente à escrita das mulheres, mas de estar sempre relacionada à mulher, seja pelo grande número de mulheres que escrevem nessa dicção, seja pela evidência com que esse discurso se manifesta no texto das mulheres, ou ainda pela “mulheridade” que está implicada na escrita feminina,

mesmo quando ela é praticada por homens (há sempre aí, nesse tipo de discurso, uma certa voz de mulher, um certo olhar de mulher (BRANCO, 1991).

O terreno nebuloso em que se encontram as teorias sobre a escrita feminina e a escrita de autoria feminina é caracterizado por Virgínia Woolf (2004, p. 08), como o lugar onde não se pode chegar à verdade:

De qualquer modo, quando um tema é altamente controvertido – e assim é qualquer questão sobre sexo –, não se pode pretender dizer a verdade. Pode-se apenas mostrar como se chegou a qualquer opinião que de fato se tenha. Pode-se apenas dar à plateia a oportunidade de tirar suas próprias conclusões.

Sendo assim, a escritora dá liberdade para que diferentes ideias sejam encaradas como verdades de acordo com o ponto de vista adotado. A escrita feminina nada mais é do que isso, é o ponto de vista particular da mulher que se torna na obra literária um fator que determina o tema, a estrutura, o estilo e a técnica.

Em relação à História, Le Goff (2003), corrobora que a palavra história tem sua terminologia, em todas as línguas românicas e em inglês, vem do grego antigo *historie*, em dialeto jônico [Keuch 1934]. Que deriva da raiz indo-europeia *wid-*, *weid* “ver”. Daí, o sânscrito *vettas* “testemunha” e o grego *histor* “testemunha” no sentido de “aquele que ver”.

Ainda segundo o autor, esta concepção do autor como fonte essencial de conhecimento leva-se a ideia que *histor* “aquele que ver” é também aquele que sabe; *historien* em grego antigo é procurar saber, informar-se; *historie* significa, pois “procurar”. É este o sentido da palavra em Heródoto, no início das suas histórias, que são “investigação”, “procuras”.

No entanto, a história é um relato que pode ser verídico ou fictício, de acordo com o contexto histórico ou puramente ilusório, podendo ser um relato ou uma fábula. É importante frisar a ligação que há entre o passado e o presente ao longo da história, ressaltando que a história não só deve permitir entender o presente pelo passado, ação tradicional, mas como também entender o passado pelo presente é de grande importância, sendo mencionado pelo autor citado acima como uma operação fundamental da consciência e da ciência histórica.

Alice Walker (2011, p. 16-17), retrata a história de Generose durante sua estadia no Congo:

Generose encontrava-se em casa com o marido e os dois filhos porque seu companheiro estava doente. Certa noite, ouviu-se uma batida violenta na porta, e pistoleiros, carregando também machetes, entraram exigindo comida. Havia pouco a oferecer-lhes além da dieta básica: uma verdura cozida (que, para mim, ao vê-la anteriormente nos campos, parecia-se com as folhas do quiabo) e uns poucos bolinhos de painço preparados no vapor. Os homens comeram, mas se zangaram porque não ficaram saciados. Levantaram-se e se depararam com o marido deitado na cama. No mesmo instante, cortaram-no em pedaços. Voltaram até Generose e as crianças e a amarraram. Mantendo-a amarrada, começaram a cortar sua perna. Cortaram a perna em seis pedaços e começaram a fritá-la na frigideira. Quando um dos pedaços pareceu cozido, tentaram forçar o filho a comê-la. Com veemência e beleza, e como o filho de nossos sonhos, ele disse: Não, nunca comerei a carne de minha mãe.

É importante mencionar a ambiguidade que a palavra “história” assume e explicitar a distinção entre ambas, Le Goff evidencia que há história (realidade) e história (estudo desta realidade). No entanto, a primeira é o conjunto dos fenômenos pelos quais se manifestou e se manifesta e se manifestará a vida da humanidade, conhecimento histórico, a observação, conjunto de conhecimentos adquiridos através da tradição ou mediante documentos acerca da evolução da humanidade; E a segunda é o registro desta observação num relato escrito ou numa obra histórica.

O autor em sua teoria associa a memória à mitologia grega, sendo uma deusa Mnemosine que se apresenta como mãe das nove musas, geradas em nove noites passadas com Zeus. Nesse contexto, há uma interpretação de lembranças da deusa para com os heróis, guiando a poesia lírica. Uma ligação direta com o poeta considerando um ser dotado de memória, o reflexo do passado e também do futuro. Memória é o depoimento extraído do passado, e transmitido às origens como enfatiza Le Goff (2003, p. 116), “a memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia”.

Vale ressaltar que a memória se apresenta em dois campos: histórico e social. No campo da política, a memória se apresenta como um fator importante na construção da identidade, tanto individual quanto coletiva, promovendo um sentimento de desenvolvimento na tentativa de reconstruir uma nação ou a si mesmo. A memória possui duas fases: a individual e a coletiva. Para Halbwachs (2006), a primeira tem a

necessidade de se apropriar de outrem; E a segunda de acordo com Candau (2002), é mais do que a soma dos esquecimentos e recordações, é o resultado de uma elaboração individual, daquilo que se tem em comum e daquilo que se precisa esquecer.

Não existe memória fora dos marcos que os homens utilizam para viver em sociedade, para fixar e encontrar suas lembranças. Estes marcos não são somente um envolto para a memória, eles mesmos integram antigas recordações que orientam a construção dos novos. Quando eles são destruídos, ou simplesmente se modificam os modos de memorizar da sociedade também se alteram para adaptar-se aos novos marcos sociais que se instauraram (HALBWACHS apud CANDAU, 2002, P. 65).

A esse respeito Alice Walker (2011, p. 7-8), corrobora com memórias retratadas na obra:

Há quinze anos, as sepulturas eram cercadas por mudas de plantas que agora são vigorosas e floridas trepadeiras que cobrem com flores as treliças de ferro. No interior do Museu adjacente, vemos as fotografias dos assassinados; seus sorrisos abertos ou seus olhos sábios e reconfortantes permanecerão comigo para sempre.

No entanto, fica explícito o vínculo entre história, memória e violência pelo fato de a mesma resgatar o passado, a memória nacional das nações humilhadas, e não permitir que as mesmas sejam esquecidas. Já que está se falando de história, memória e violência é relevante citar Alice Walker e sua obra *Repensando o Silêncio*, na oportunidade é válido ressaltar os conflitos de memórias, conforme Candau (2002), explicita “o termo conflito de memória é problemático, pois este não dava conta de significar o real sentido de que deseja dele”.

O autor expõe que cada indivíduo mantém a sua memória de um fato acontecido. A lembrança e o esquecimento estão sempre em choque.

Tais informações são armazenadas no consciente do indivíduo ou mesmo de um grupo social, onde os membros passam a identificar sentimentalmente o que é expresso naquele meio. O passado só permanece “vivo” através de trabalhos de síntese da memória, que nos dão a oportunidade de revivê-lo a partir do momento em que o indivíduo passa a compartilhar suas experiências, tornando com isso a memória “viva” (ALBERTI, 2004, p. 15).

Esse posicionamento vai ao encontro do que postula Halbwachs sobre a memória coletiva. Segundo o autor,

[...] se a memória coletiva tira sua força e sua duração do fato de ter por suporte um conjunto de homens, não obstante eles são indivíduos que se lembram, enquanto membros do grupo. Dessa massa de lembranças comuns, e que se apoiam uma sobre a outra, não são as mesmas que aparecerão com mais intensidade para cada um deles. Diríamos voluntariamente que cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda conforme o lugar que eu ali ocupo, e que este lugar mesmo muda segundo as relações que mantenho com outros meios. Não é de admirar que do instrumento comum nem todos aproveitem do mesmo modo. Todavia quando tentamos explicar essa diversidade, voltamos sempre a uma combinação de influências que são, todas, de natureza social (HALBWACHS, 1990, p. 51).

Trazendo essas ideias a essa pesquisa, canalizando as informações para o estudo das histórias, das memórias e da violência, poder-se-á identificar inúmeros elementos que fazem parte desses aspectos enfocados na obra analisada.

Conclusão

A obra nos mostra fielmente os aspectos da realidade de um povo sofrido em meio a situações de guerra, onde constam ainda fatores como o racismo, a violência exacerbada, as cenas de mutilação reproduzindo em si, acontecimentos em realidades pobres, dolorosas, opressoras e principalmente desesperadoras na África e na Palestina, proporcionando ainda aportes que nos levam a perceber que toda a história e memória sobrevivem diante de cada cena, mostrando também as paisagens que antes eram belas e que se transformaram em verdadeiros cenários de destruição e abandono, embora alguns sobreviventes persistam em não deixarem o local. Assim, a obra apresenta uma diversidade de recortes que nos leva a conhecer algo novo, reportando-nos a constituição de uma nova e cruel realidade, onde a destruição vigora das memórias de um povo que sobreviveram a tais atos de violência, de racismo, compreendendo ainda o tratamento das lembranças, historicidade de fatos violentos ocorridos em regiões assoladas por conflitos políticos.

Desta forma, verificou-se que embora a história aconteça com gente simples, famílias pobres, homens e mulheres que tiveram suas vidas tranquilas afetadas pela guerra, mesmo assim não desistiram de continuar a viver. Atualmente, Hoje, a autora fez

uma verdadeira gama de denúncias. Com uma linguagem apropriada e simples narrou situações consideradas desumanas dos dois países que esteve presente, não subtraindo nenhum detalhe. Trata-se de um texto de difícil compreensão ao leitor, mas que conta situações com veemência e sinceridade.

Enfim, o referido trabalho representa a forma de como a autora tece sua narrativa envolvendo elementos históricos e memorialísticos, que seguem representados em diversas situações ao longo da obra, vindo através da forma em que a imprensa e governos as impõem e como percebem a violência, o racismo e o sofrimento do povo em Ruanda e na Palestina. Viu-se que não se trata de diário que a autora escreveu em suas visitas a esses países, mas depoimentos verídicos de famílias que vivenciaram tais atos. Proporcionou ainda, o conhecimento de uma realidade desconhecida por muitos, pois a mídia era puramente conservadora.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **Ouvir e Contar: textos em história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

BRANCO, Lúcia Castello. **O que é Escrita Feminina**. 1 ed. – São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.

CANDAU, Joel. **Antropologia de la Memória**. Buenos Aires: Nueva Vision, 2002.
FONSECA, J. J. S. **Metodologia da Pesquisa Científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

HALBWACHS, Maurice. **A memória Coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

_____. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Centauro, 1990.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Tradução: Bernardo Leitão. 5 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa**. São Paulo, Hucitec, 2007.

RICHARDSON, R.J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

SILVA, Edna Lúcia da. MENEZES, Estera Muszkat. **Apostila de Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação**. Florianópolis: Laboratório de Ensino à Distância da UFSC, 2000.

WALKER, Alice. **Rompendo o Silêncio:** uma poeta diante do horror em Ruanda, no Congo Oriental e na Palestina/Israel. Bertrand Brasil, 2011.

WOOLF, V. **Um teto todo seu.** Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: 2004.

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE ARTE NO AMBIENTE ESCOLAR: UM ESTUDO DE CASO DO MUNICÍPIO DE CODÓ-MA⁶⁹

Noelia Mesquita Conceição⁷⁰

Daniela da Silva Pessoa⁷¹

Resumo

Este trabalho tem como objetivo perceber a importância do ensino de artes para a formação social e cultural da criança, é uma área do conhecimento que se divide em várias esferas como: teatro, música, danças, literatura, artes plásticas e mecânicas todas elas necessárias para nossa vida. Nesse sentido, a pesquisa surgiu posterior ao estágio no ensino fundamental no ano de 2018, a partir das observações feitas, foi possível constatar que o ensino de artes é apenas uma distração para as crianças, que só pintavam e desenhavam para passar o tempo. Assim sendo o ensino de artes deve ser visto com um olhar mais crítico, pois sabemos que essa área de saber não recebe o seu devido valor. Nossa pesquisa busca compreender como a arte está fixada no ambiente educacional e como os professores desenvolvem suas aulas. A metodologia deste trabalho foi elaborada a partir de pesquisas bibliográficas, possibilitando uma reflexão acerca dessa problemática, de como está sendo ocupado o ambiente escolar pela disciplina de artes. Com base nesse estudo procuramos promover uma discussão a respeito das questões que envolvem este ensino. Com esta pesquisa, nos possibilitou apreender que ainda precisa de muitas mudanças para que o ensino de artes avance. Palavras chaves: ensino de arte, formação, ambiente escolar.

Introdução

Este presente artigo propõe-se ressaltar sobre a importância e a valorização do ensino de artes, que temos como base importantes referências bibliográficas que nos ajudaram nas discussões aqui ocorridas, de como essa instrução vem acontecendo no ambiente escolar. Assim sendo objetivamos observar se as temáticas abordadas nessa disciplina estão contemplando o desenvolvimento desses alunos, e se está tendo um efeito significativo para eles a partir dessas práticas em sala de aula.

Despertar o interesse em crianças e jovens por suas possibilidades interativas e imaginativas são importantes para o seu desenvolvimento pessoal escolar, pois reforçam a

⁶⁹ Professor Orientador: Gleiciane Brandão Carvalho, gleici.bcarvalho@gmail.com.

⁷⁰ Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade Federal - UFMA, noeliamesquita445@gmail.com.

⁷¹ Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade Federal - UFMA, danielapess4@gmail.com.

autonomia, auxiliam a compreensão de textos (verbal e não verbal) e permitem a leitura crítica desses meios culturais.

Vale ressaltar ao longo dos séculos e ainda hoje a arte é vista sob diversas perspectivas: de acordo com fundamentos históricos século XVIII e início do século XIX (iluminismo/modernidade) em que houve o reconhecimento da razão e foi promovido a emancipação do homem, com isso esta área de conhecimento se expandiu, pois, até então o desenho era visto somente como prática de ofício. A partir de todo o contexto revolucionário iniciado no século XVIII, com o surgimento das indústrias que exigia do homem uma formação, assim as camadas populares começaram a se mobilizar na luta por uma educação capaz de suprir suas demandas (formação profissionalizante), pautado no desenrolar dessas reivindicações em que a burguesia foi obrigada a criar escolas populares para atender a sociedade nas questões educacionais.

Como cada pessoa tem seu ritmo de aprender e também uma forma de melhor se expressar, então por que não usar a arte para sanar essas questões, pois a mesma possibilita que o educador conheça seus alunos em todos os seus aspectos desde sua vida pessoal até suas habilidades, após essas descobertas o professor pode estar trabalhando a habilidade de cada aluno.

Assim, se pretendemos contribuir para a formação de cidadãos conhecedores da arte e para a melhoria da qualidade da educação escolar artística e estética, é preciso que organizemos nossas propostas de tal modo que a arte esteja presente nas aulas de arte e se mostre significativa na vida das crianças e jovens. (FUSARI & FERRAZ, 1999, p.15).

Vários estudos vêm sendo desenvolvidos nesse campo de conhecimento com intuito de buscar estabelecer de forma mais precisa a importância da arte para o desenvolvimento da criança. Vygotsky sobre o teatro infantil, primordial para o desenvolvimento da criança, torna a maneira de aprender mais prazerosa e significativa “Sob o ponto de vista do desenvolvimento, a criança de uma situação imaginária pode ser considerada um meio para desenvolver o pensamento abstrato”. De acordo com os parâmetros curriculares nacionais, eles destacam que o teatro propicia aos educandos:

Exercitar suas capacidades cognitivas, sensitivas, afetivas e imaginativas, organizadas em torno da aprendizagem artística e estética. Ao mesmo tempo, seu corpo se movimenta, suas mãos e olhos adquirem habilidades, o ouvido e a palavra se aprimoram, enquanto desenvolve atividades nas quais relações

interpessoais perpassam o convívio social o tempo todo.
(BRASIL, 1997, p. 114)

Neste sentido, é preciso que o professor desperte um olhar crítico do aluno no que diz respeito à arte, mostrando para eles que ela está presente em nossas vidas, nos mínimos detalhes, ou seja, em tudo que fazemos, mostrar a eles que todos nós podemos ser artistas com habilidades diversas. Além disso fazemos o uso das manifestações artísticas para expressar nossas emoções, nossos anseios, receios e personalidade a arte como forma de expressar a vida.

Sendo assim Barbosa (2007) ressalta que por meio da arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada.

Acreditamos que a arte se faz necessário estar inserida no meio escolar explorando as diversas manifestações artísticas, no qual devem estar sempre presentes na aprendizagem dos educandos, contribuindo no processo de formação desses indivíduos.

Para o desenvolvimento deste trabalho foi feito um levantamento bibliográfico, sendo também citadas nossas experiências vividas no estágio do ensino fundamental. Buscamos por meio deste artigo expor o quanto o ensino de arte pode desenvolver competências e principalmente o conhecimento artístico na sala de aula, oportunizando ações que possam levar o educando a participar de atividades que estimulem sua criatividade, sua imaginação e percepção.

Esperamos que o assunto aqui abordado consiga instigar para um novo olhar a respeito das aulas de artes, pretendendo contribuir para o desenvolvimento e formação dos profissionais desta área, que a partir dessas discussões possam surgir reflexões sobre as técnicas educativas nesta disciplina. Para a melhor apresentação desta fundamentação teórica buscamos autores como Barbosa (1978, 2007) Coli (1995) Fusari e Ferraz (2001) entre outros.

Um pouco da história

O ensino da arte no Brasil foi iniciado no período barroco-jesuítico 1549 a 1808 estilo de arte europeia que foi adaptado as peculiaridades da colônia, tal fato originou o

barroco brasileiro. Portanto, nesse período a arte era voltada para o contexto das práticas de catequese jesuítica, com a realização de montagens teatrais de caráter didático, sendo que a população indígena era o público alvo desse ensino religioso. Podemos observar que também a música foi utilizada como instrumento no processo de catequese.

Entretanto com a inexistência de escolas de arte, direcionou um processo de aprendizagem artístico vinculado as oficinas dos artesões, as ruas e as instituições religiosas. Foi um período bastante produtivo que contribuiu para a formação de uma arte nacional popular. Com isso em 1808 com a vinda da família real para o Brasil decorrente de questões políticas instauradas na Europa surgiu na colônia o estilo neoclássico, apropriado tardiamente da Europa, foi incorporado ao Brasil pelo decreto de 1816, instituído por D. João VI, cabendo a missão artística francesa administrar a academia real de arte e ofícios a partir desta divulgar a proposta clássica. Segundo Barbosa, (2002, p.19-20).

As nossas manifestações neoclássicas, implantadas como ‘ por decreto’, iriam encontrar eco apenas na pequena burguesia: camada intermediária entre a classe dominante e a popular e que via na aliança com um grupo de artistas da importância dos franceses operando por força do aparelho oficial de transmissão sistemática da cultura, uma forma de ascensão, de classificação.

Em decorrência das ideias advindas do neoliberalismo americano e do positivismo Francês no final do século XIX, o ensino da arte passou a ser visto como possibilidade de preparação para a indústria, a partir disso o desenvolvimento econômico resultante da revolução industrial e a abolição da escravatura provocaram uma acentuada valorização do trabalho manual em detrimento das belas artes. Com a semana da arte moderna de 1922, surgiu um novo movimento para o ensino de arte no Brasil, informações sobre os movimentos de arte moderna como fauvismo, expressionismo entre outros tiveram forte influência na arte local, motivando um novo olhar para a produção artística infantil. Esses novos olhares originaram-se essencialmente em Anita Malfatti e em Mario de Andrade, inspirados pelo austríaco Franz Cisek.

Em 1990 introduziu-se o ensino do desenho geométrico que visava o desenvolvimento da racionalidade com o objetivo de atender os interesses positivistas. O início do século XX foi marcado por um lado pelas influências liberais que entendiam

o ensino do desenho como linguagem técnica, e por outro pelo positivismo que o entendia como preparo para a linguagem científica.

Assim sendo a postura pedagógica era a da livre expressão, isto é, deixar fazer livremente dando ênfase ao espontaneísmo infantil. A década iniciada em 1930 viveu o ideário da escola nova primária, foi discutido de maneira acirrada, não como disciplina a ser ensinada, mas como forma de expressão, mas por questões políticas esse movimento foi sendo diluído.

Ao permitir e incentivar o aluno a tão somente dar asas à sua imaginação, a utilizar exclusivamente sua livre expressão, acreditava-se estar facilitando o desenvolvimento de sua criatividade. Não havia limites! O fazer, o produto artístico, era encarado como secundário. (Mosaner e Stori, 2007)

Dando continuidade Mosaner e Stori (2007, p.147) ressalta que “É interessante salientar que só depois de bem estabelecido o curso superior de artes, através da Academia, é que há a preocupação de implantá-lo no ensino primário e secundário”. No final da década de 1940 surgiu no Brasil o movimento das escolinhas de arte, talvez o mais fecundado em termos de ensino da arte realizado no Brasil. Foi idealizado por Augusto Rodrigues iniciado nos corredores da biblioteca Castro Alves.

Conforme o PCN (1997, p.23)

Entre os anos 20 e 70, as escolas brasileiras viveram outras experiências no âmbito do ensino e aprendizagem de arte, fortemente sustentadas pela estética modernista e com base na tendência escolanovista. O ensino de Arte volta-se para o desenvolvimento natural da criança, centrado no respeito às suas necessidades e aspirações, valorizando suas formas de expressão e de compreensão do mundo. As práticas pedagógicas, que eram diretivas, com ênfase na repetição de modelos e no professor, são redimensionadas, deslocando-se a ênfase para os processos de desenvolvimento do aluno e sua criação.

Visto que a década de 1960 foi marcada pela expressão, porém, omitindo a característica da originalidade pensada por Mario de Andrade, visto que a interferência do professor como mediador do conteúdo era considerada como negativa ao desenvolvimento da criatividade infantil. Sob influência, em 1971 com a lei 5692, o ensino de arte em todo o território nacional passou a ser obrigatório, apesar de não haver uma escola superior que formasse o profissional para ministrar a disciplina. Como reflexo desse processo e após anos de experiência e pesquisas comprovando o fracasso desse tipo de organização escolar, atualmente a formação de professores de arte no

âmbito dos cursos universitários prevê o profissional específico para cada linguagem artística. Em decorrência da mesma lei a educação musical foi tirada do currículo e assim passou a ser privilégio de algumas pessoas com condições financeiras e predisposição para frequentar escolas específicas.

Em 1988 uma nova lei de diretrizes e bases da educação começou a ser discutida na câmara do senado, ora contemplando devidamente, mas em outras partes excluindo o ensino de arte enquanto disciplina obrigatória. Em 1990 a permanência ou não da obrigatoriedade da disciplina tornou-se outra vez polemica nacional nos tramites da LDB. Devido ao intenso movimento dos professores de norte a sul do país, visando mostrar que a arte é conhecimento e que possui um campo teórico específico, a arte conquistou seu lugar, da obrigatoriedade da disciplina em níveis de ensino.

Paralelamente a toda essa questão, houve avanços em termos teóricos metodológicos se tratando do ensino de arte. Cursos em nível de pós-graduação crescem no Brasil, como também duas tendências tem sido motivo de reflexos e geradores de bons resultados, podemos citar que a primeira trata de estética do cotidiano, como forma de melhor apreensão da realidade por meio da alfabetização estética. Já a segunda ressalta a postura pedagógica cultural, na qual a leitura, a produção artística e a contextualização são áreas de conhecimento que fundamentam a compreensão histórico cultural dos alunos.

Relevância do ensino de arte

Sabemos que a disciplina de artes está inserida no currículo educacional, no qual vai mais além do que auxiliar na obtenção do desenvolvimento das habilidades adquiridas pelas crianças, com a arte o aluno pode desenvolver diversas competências desde a investigação sobre a história das antigas civilizações a reflexão e interpretação de suas especificidades. Em relação a arte como um instrumento auxiliador na formação do indivíduo, Barbosa (2007) enfatiza que a Arte na Educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual.

É visto que nos PCNs (parâmetros curriculares nacionais) o ensino de arte, ou seja, as aulas precisam abranger questões que incluam a música, o teatro, a dança e as

artes visuais, mas sabemos que muitas das instituições não contemplam todas essas áreas citadas, seja por causa da estrutura da escola ou pela falta de profissionais qualificados na área. Quando é colocado os alunos mais cedo em contato com esse meio no qual a arte está inserida, será mais compreensível o desenvolvimento de habilidades e competências para o conhecimento artístico. Lembrando que esses pontos auxiliam muito na forma como a criança ver o mundo, pois sabemos que o que é bonito para algumas pessoas, já poderá ser visto de outra forma pela esta criança, assim este aluno saberá aceitar a questão da diversidade existente em nossa sociedade, já que ele terá a percepção de acolher o que é diferente, ou seja, a pluralidade.

A necessidade e a obrigação de o Estado elaborar parâmetros claros no campo curricular capazes de orientar as ações educativas do ensino obrigatório, de forma a adequá-lo aos ideais democráticos e à busca da melhoria da qualidade do ensino nas escolas brasileiras. (BRASIL, 1997, p. 14).

Não podemos esquecer da junção da disciplina de arte com as outras matérias, o quanto ela pode contribuir no entendimento e compreensão dos conteúdos, assim sendo é relevante destacar que o desenvolvimento ensino-aprendizagem não pode ser segmentado, é preciso estar aberto para uma nova proposta realizando possibilidades e técnicas, apresentando a esses alunos um novo pensar sobre diferentes acontecimentos. Oliveira e Nunes (2009) explicam que o objetivo desse viés é desenvolver uma prática não apenas entre linguagens, mas transdisciplinar, focando os conteúdos e práticas de uma linguagem artística ou estética para transcender as demais, promovendo analogias.

A arte aparece como uma maneira de pôr em prática experiências vividas, por meio da imaginação o professor pode inserir produções e observações artísticas o que é bastante importante na construção significativa desse aprendizado. Assim sendo Coli (1995) a arte como expressão pessoal ou coletiva é um importante instrumento para a identificação das manifestações culturais e o desenvolvimento de determinada sociedade.

Um estudo de caso no município de Codó

Tendo em vista que a necessidade desta pesquisa sobre o ensino de artes na sala de aula teve início a partir de nossas observações no estágio curricular do ensino

fundamental séries iniciais (desenvolvido em uma turma de 4ºano) realizado no segundo semestre de 2018, quando estávamos cursando o 5º período. Sendo assim, por coincidência nesse mesmo período tivemos a disciplina de fundamentos e metodologia para o ensino de artes a qual nos possibilitou a ter um novo olhar acerca do que é a arte e como ela está presente em nossas vidas e que tudo que somos e fazemos é arte. Com isso chegamos nesse estágio com um olhar mais crítico e foi fácil diagnosticarmos a precariedade e o quanto o ensino de artes é menosprezado e visto com um olhar equivocado tanto por parte de alguns docentes e óbvio dos alunos, pois se os docentes por meio de suas práticas demonstram que a cuja disciplina não tem nenhuma importância, como o aluno poderá pensar de outra forma.

Entretanto, nossas observações em relação ao ensino de arte no respectivo estágio, é que os horários destinados para esta disciplina são usados como passa tempo com a realização de brincadeiras e desenhos livres, como também para resolução de atividades de outras disciplinas, como atividades de livros paradidáticos que são usados como reforço da leitura, escrita e interpretação. Portanto, foi possível mensurar que de fato a professora não tinha dimensão da relevância da arte para a construção de identidades e formação cidadã e que a disciplina era vista apenas como uma a mais, e que não possui nenhuma contribuição. Visto que, muitas vezes a preocupação da escola é ensinar somente a leitura e escrita (formação mecânica), preparando o aluno para ser sempre aluno, enquanto seu real objetivo deve ser a formação plena dos indivíduos, preparando o mesmo para exercer sua vida cidadã de forma ativa eficiente.

Barbosa (1978, p. 13) defende que os novos métodos de ensino de Arte não são resultantes simplesmente da junção da Arte e a Educação, muito menos da oposição entre elas, mas da sua interpenetração.

Ressaltando que, como a gente já tinha um pouco de propriedade para buscar mecanismos para trabalhar o ensino de arte a partir de metodologias e recursos diversificados que pudessem contemplar conhecimentos interdisciplinares e que fossem significativos para os alunos, de modo que eles aos poucos tivessem uma nova visão sobre a arte e compreendessem o que de fato ela é, e seu real valor. Assim que começamos nossa regência de estágio buscamos aplicar os conhecimentos adquiridos na disciplina citada (fundamentos metodologia para o ensino de arte) só que tivemos um

pouco de dificuldade por conta da disciplina ter somente dois horários e sendo uma vez na semana que era na sexta feira e nós enquanto estagiários não tínhamos liberdade suficiente para dá aula por conta de seguir o cronograma da professora titular da turma e também encontramos certa resistência por parte dos alunos por conta das metodologias que aditamos para desenvolver nossas aulas pois os mesmos achavam que era somente brincadeiras, pois eles não tinham consciência que estavam aprendendo ao mesmo tempo que estavam brincando, quanto a nossa supervisora técnica ela foi muito parceria nos passando o conteúdo e deixando a nosso critério, muitas das vezes não era possível aplicarmos nossas aulas da forma que havíamos planejado, como era só dois horários de arte ainda era preciso dividir o tempo para trabalhar as atividades dos livros paradidáticos que não era escolha do professor e sim obrigatoriedade da escola.

Frisando que mesmo perante as dificuldades e desafios procuramos fazer nossa contribuição enquanto estagiárias da melhor forma possível, dentre as aulas de arte que fomos mediadoras foram bem produtivas, podendo citar a atividade com as formas geométricas, onde foi trabalhado a interdisciplinaridade com um texto sobre o conteúdo, no qual foi trabalhado a leitura e escrita, após a apresentação das formas geométricas, os alunos foram desafiados a produzir desenhos de coisas que estavam a nossa volta que apresentasse em suas estruturas as formas geométricas, assim foi possível eles compreenderem que a arte está em tudo e que ela tem sim o seu valor, foi muito satisfatório ver envolvimento dos alunos e acreditamos que sem sombra de dúvidas essa e as outras aulas somaram na formação desses educandos.

Considerações finais

Levando em consideração que o ensino de arte é indissociável para a formação cidadã, formação esta que deve ser plena, ou seja, contemplar todos os aspectos do desenvolvimento do ser humano : físico, social, intelectual, etc. Portanto, o ensino de artes é uma das facetas fundamental para a formação dos educandos, pois é umas das áreas de conhecimento mais atrativa, com um maior potencial de despertar a curiosidade que é o caminho para a descoberta de novos conhecimentos, que necessariamente serão mais significativo pelo fato de teoria e prática andarem sempre

lado a lado. Sendo que, é uma das áreas de saber que não recebe o seu devido valor, pois muito das vezes é vista apenas como uma disciplina a mais, como um passa a tempo ou para repor ou adiantar outras disciplinas, podemos dizer que essa realidade acontece por diversas razões, como a carência da formação continuada, falta de interesse e compromisso por parte do professor, a falta de estrutura e recursos para que se tenha um ensino de qualidade.

É importante ser apreciado pelo professor tudo que faz parte do meio em que a criança está inserida, para que ele possa colocar as experiências vivenciadas por elas em suas atividades de sala de aula. Em vista disso, Fusari e Ferraz (2009, p. 87) ressaltam que:

Sentir, perceber, fantasiar, imaginar, representar, faz parte do universo infantil e acompanham o ser humano por toda a vida. Consequentemente, ao compreender e encaminhar os cursos de Artes para o desenvolvimento dos processos de percepção e imaginação da criança estará ajudando na melhoria de sua expressão e participação na ambiência cultural em que vive. (FERRAZ, FUSARI, 2009, p. 87).

Entretanto, nosso trabalho foi embasado em um levantamento bibliográfico com obras que trabalhassem esse tema, no qual tivemos o objetivo de analisar esses diversos materiais, trazendo também para este presente trabalho nossa experiência do estágio curricular do ensino fundamental, onde tivemos a oportunidade de vivenciar um pouco como a disciplina de artes está sendo trabalhada na sala de aula, assim foi possível associarmos a teoria com a prática de modo a analisar o quanto a realidade do ensino de artes precisa de um olhar especial, pois tal disciplina é vista de forma muito limitada presa no famoso desenho livre que muito das vezes não carrega nenhuma intencionalidade pedagógica. Portanto, além de fazermos essas observações e reflexões também colaboramos no sentido de levar nossos conhecimentos sobre a arte para intervir no intuito de levar os alunos a compreender a relevância dessa disciplina para a nossa vida, e o quanto ela pode contribuir para a formação integral do educando.

Referências

ARTE EM ESTUDO. Histórico do ensino de arte no Brasil. Disponível em https://www2.escolainterativa.com.br/canais/02_arte_estudo/paginas/arteeducacao/historico-arte-brasil.asp> acesso em: 14 de agosto 2019.

- BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2007.
- _____. **Arte-educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- _____. **Arte-educação no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, Debates, 2002.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte**. Brasília, 1997.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, v. 6, 1997.
- COLI, Jorge. **O que é Arte**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1995.
- FUSARI, M. F. R.; FERRAZ, M. H. C. T. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 2001.
- FERRAZ, Maria Heloisa C. de T.; FUSARI, Maria F. de Resende. **Metodologia do ensino da arte: fundamentos e preposições**. São Paulo: Cortez, 2009.
- OLIVEIRA, Sandra Regina Ramalho; NUNES, Sandra Conceição. **A complexa busca pela transdisciplinaridade no ensino de Arte**. 18, Salvador, BA. Anais. Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas. Transversalidades nas Artes Visuais. Salvador, Setembro 21-26, 2009. p. 3830-3842.
- STORI, Norberto, MOSANER JR., Eduardo. O Ensino de Artes no Brasil. **Revista Sinergia**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 144-150, jul./dez. 2007. SINERGIA (Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo).
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7 ed. In: COLE, Michael; JOHNSTEINER, Vera; SCRIBNER, Sylvia e SOUBERMAN, Ellen. (orgs). Trad. José Cipolla-Neto, Luiz Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

METODOLOGIAS DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA FORMAÇÃO DE CRIANÇAS LEITORAS EM ESCOLAS CODOENSES⁷²

Maria de Fátima Braga Novaes⁷³

Mirelle Brandão Alves⁷⁴

Sabe-se que a leitura é fundamental para vida do indivíduo é por meio dela que temos acesso às informações presentes em nosso cotidiano. Além disso, a leitura pode promover e despertar o posicionamento crítico no leitor, por meio de exposição de fatos que levem à reflexão e ao raciocínio lógico. Diante destes fatores, esta pesquisa tem como objetivo investigar a atuação do professor (a) de Língua Portuguesa na educação básica em relação à formação de indivíduos leitores dentro da sala de aula. Nesse sentido, o trabalho tem como base teórico-metodológica as reflexões de alguns autores que se ocupam da temática da leitura e da Formação de Leitores, como Perre e Pereira (2012), Pires e Matsuda (2013), Cabral e Rocha (2015) dentre outros. Com base nesses trabalhos, fizemos uma pesquisa de campo e coletamos dados de quatro escolas no município de Codó-MA: Escola Municipal Santa Terezinha, Escola Nossa Senhora das Graças, Unidade de Ensino Comunitária Codó Novo e a Escola Municipal José Alves Torres, todas oferecem o 3º ano do ensino fundamental à comunidade. Os dados foram coletados mediante aplicação de um questionário composto por cinco perguntas, com objetivo de descobrir quais as metodologias utilizadas pelos professores de língua portuguesa para despertar a prática de leitura entre seus alunos e, ao mesmo tempo, procuramos compreender quais são as dificuldades encontradas para formação de indivíduos leitores e quais atividades utilizadas para proporcionar o prazer pela leitura e, além disso, buscamos saber se os docentes desta pesquisa se reconhecem como leitor. Com a pesquisa, foi possível observar que são utilizadas diversas estratégias para o desenvolvimento da leitura na sala de aula, entre os citados nas pesquisas, estão: trabalho com gêneros textuais, leitura partilhada e leitura prévia dos textos, leitura de imagens, confecção de cartazes, leitura de gibis, poemas e uso de textos de acordo com a dificuldade de cada aluno. Durante a pesquisa, os professores mencionaram algumas dificuldades no trabalho de formação de leitores, como a indisciplina por partes dos alunos, falta de incentivo familiar, desinteresse, ausência de projetos de incentivo à leitura, complexidade presente em textos do livro didático que não apresenta situações, que envolve a realidade do educando. Foi possível observar também que apenas a escola Comunitária Codó Novo apresenta um projeto de leitura chamada “Leitura Literária”, embora apresente problemas em sua execução. Nas outras escolas, observou-se que o professor de língua portuguesa é o único responsável pelo desenvolvimento de trabalhos de incentivo à leitura e eles não contam com o apoio dos professores de outras disciplinas. Entre outras dificuldades apresentadas na pesquisa estão alta-taxa de

⁷² Luís Henrique Serra: Orientador e docente do curso de Licenciatura em Pedagogia Campus VII Codó.

⁷³ Graduanda do sétimo período do curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA) E-mail: fatimabraganovaes@gmail.com

⁷⁴ Graduanda do sétimo período do curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA) E-mail: mih_brandao@hotmail.com

analfabetismo presente em algumas escolas, falta de incentivo de políticas públicas voltadas para esta modalidade ensino, como a implementação de bibliotecas dentro das escolas, assim como a falta de professores leitores, considerando que boa parte dos docentes entrevistados só leem por obrigação da profissão.

Palavras – chave: Formação de leitores. Professores de Língua Portuguesa. Dificuldades.

Introdução

O conhecimento acerca da leitura para o indivíduo é imprescindível, tendo em vista que esta ferramenta possibilita o acesso a diversos espaços da sociedade letrada na qual vivemos. Portanto, mesmo diante deste benefício, formar pessoas leitoras nos dias atuais está se tornando desafiador, pois existem diversos fatores que contribuem neste processo para formação de leitores no âmbito escolar. Em algumas escolas, o processo de formação de leitores acontece de forma fragmentada, quando acontece.

O gosto pela leitura está se tornando algo mais raro pelos alunos dentro das escolas, os estudantes leem mais por obrigação do que prazer, neste caso, ler passa a ser chato, enfadonho, desmotivador. Neste contexto, a leitura é vista como um dos requisitos mais importantes para obtenção de nota, sendo assim, a escola não está exercendo sua função social que é a mediação do conhecimento adquirido no espaço escolar com a realidade do educando, ou seja, a leitura fica restrita à escola, formando assim leitores passivos ou não leitores.

Sendo assim, durante a disciplina “Ensino e Aprendizagem de Leitura e Escrita”, foram abordados diversos aspectos ao que concerne a formação de leitores críticos e reflexivos como também a importância da leitura para o desenvolvimento do indivíduo e a relevância do professor leitor dentre outras temáticas. Mediante todo este arcabouço de teorias, surgiu a seguinte indagação: como está sendo desenvolvido a formação de crianças leitoras nos anos iniciais do ensino fundamental na cidade de Codó –MA, e quais são as metodologias utilizadas pelos professores (as), para despertar prazer durante a formação desses novos leitores?

A partir desta problemática, realizamos uma pesquisa de campo e coletamos dados de quatro escolas no município de Codó, sendo elas: Escola Municipal Santa Terezinha, Escola Nossa Senhora das Graças, Unidade de Ensino Comunitária Codó Novo e a Escola Municipal José Alves Torres, todas oferecem o 3º ano do ensino

fundamental à comunidade. Assim sendo, a presente pesquisa tem por objetivo, investigar a atuação do professor de Língua Portuguesa na educação básica anos iniciais do ensino fundamental em relação à formação de indivíduos leitores dentro da sala de aula.

Para obter respostas a esta problemática, aplicamos um questionário composto por cinco perguntas para quatro professoras, com objetivo de descobrir quais as metodologias utilizadas pelos professores de Língua Portuguesa para despertar a prática de leitura entre seus alunos e, ao mesmo tempo, procuramos compreender quais são as dificuldades encontradas para formação de indivíduos leitores e quais atividades são utilizadas para proporcionar o prazer pela leitura e, além disso, buscamos saber se as docentes desta pesquisa se reconhecem como leitoras.

Neste contexto, é interessante assinalar que os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN de Língua Portuguesa), destaca que a prática de leitura desenvolvida na escola para formar leitores não é um processo fácil, pois envolve diversas nuances que o torna mais demorado e complexo, porém não é impossível,

Para tornar os alunos bons leitores — para desenvolver, muito mais do que a capacidade de ler, o gosto e o compromisso com a leitura —, a escola terá de mobilizá-los internamente, pois aprender a ler (e também ler para aprender) requer esforço. Precisar fazê-los achar que a leitura é algo interessante e desafiador, algo que, conquistado plenamente, dará autonomia e independência. Precisar torná-los confiantes, condição para poderem se desafiar a “aprender fazendo”. Uma prática de leitura que não desperte e cultive o desejo de ler não é uma prática pedagógica eficiente (BRASIL,1997, P.43).

Conforme os PCN's, a escola como principal instituição para formar leitores deve fazer com que os alunos percebam a importância que a leitura tem em sua vida, para que tenha prazer no momento em que estiver praticando, mas, para que isto aconteça o aluno deve ter a percepção de que a leitura não está somente dentro da escola, mas no seu dia a dia, e que por meio dela é possível conhecer o mundo distante, ampliar o vocabulário e compreender o código escrito, fazendo também o leitor refletir e ser crítico mediante situações que são vivenciadas na sociedade plural na qual estamos inseridos.

Mediante estes benefícios que foram apresentados a partir do hábito da leitura, é importante que as metodologias utilizadas pelos professores sejam adequadas e inovadoras para que desperte o educando no momento do trabalho com a leitura em sala

de aula. Assim, durante a pesquisa aqui relatada, os resultados obtidos a partir da aplicação do questionário nos mostram que as professoras utilizam metodologias diversificadas para formar leitores. Neste sentido, os gêneros textuais são importantes para o professor está utilizando em sua prática docente, como uma das formas de colocar a criança em contato com diferentes linguagens do seu dia a dia.

Neste âmbito, esta pesquisa aborda aspectos pertinentes à escola, em especial os professores do ensino fundamental anos iniciais, enquanto ambiente e facilitadores para formar leitores., A seguir, serão discutidas aspectos que ressalta a importância da escola como ambiente facilitador da aprendizagem acerca da leitura, a importância do professor leitor neste contexto, e por fim os resultados e discussões sobre a pesquisa de campo elaborada em quatro escolas da rede municipal do ensino fundamental anos iniciais de Codó – MA.

A escola como ambiente facilitador da leitura

Na atualidade, é perceptível observar que há problemas sérios no que diz respeito à escrita e à leitura. Os alunos estão cada vez mais acostumados a ver trechos de textos, ou realizar leituras enormes sem prestar atenção às principais ideias apresentadas, além disso, a leitura ainda é vista preconceituosamente como algo mecânico que tem que ser feito apenas no ambiente escolar. Entretanto, ter o conhecimento da literatura e o prazer de ler é algo extremamente importante considerando os diversos benefícios adquiridos com essa prática, como a ampliação da capacidade imaginativa; desenvolvimento do acervo vocabular; aperfeiçoamento da habilidade comunicativa entre outros benefícios. Nesse sentido, de acordo com Pires e Matsuda (2013),

Leitura literária escolar vem sendo objeto de estudo enquanto processo por muitos teóricos que começaram a enfatizá-la a partir das primeiras décadas do século XX. Esses estudos revelam a importância do leitor no processo da construção da leitura, em que o autor já não é mais o detentor único do sentido do texto. Para eles, o foco do trabalho com a leitura deve recair sobre o leitor ou a recepção, e não exclusivamente sobre o autor e a produção. (PIRES; MATSUDA, 2013, p. 188).

Nesse sentido, a importância da leitura recai sobre a compreensão das diversas dimensões presentes nos textos lidos, levando em consideração que o autor não é apenas o único responsável pelo sentido do texto, mas que são possíveis obter diferentes entendimentos, leituras e compreensão a partir da colaboração de seu leitor, endereço do

escritor. Contudo, para participar desse processo, que é a construção e compreensão da leitura, é necessário que se tenha gosto e domínio do processo, principalmente no sentido de tentar alcançar níveis mais elevados de compreensão de um texto. Nesse sentido, é necessário que o professor aborde uma metodologia que valorize os diversos pontos de vista destacado pelo seu aluno na sua leitura.

Sendo assim, é relevante observar que a escola ainda é uma das principais responsáveis pelo incentivo à leitura, considerando que é nesse espaço que o aluno passa a maior parte do tempo, além de ser um ambiente que lhe apresenta maior proximidade com os livros, mesmo sendo uma literatura que não lhe apresente muito fascínio. De acordo com Forteski, Oliveira e Valério (2011), a escola tem que propiciar um ambiente que favoreça a aproximação dos alunos com a leitura, trabalhando com diversos objetivos e modalidades que caracterizam a leitura, ou seja, resolver um problema prático, informar, divertir, estudar, escrever e revisar o próprio texto e com as diferentes formas de leitura em função de diferentes objetivos e gêneros, ler, buscando informações relevantes ou o significado implícito nas entrelinhas, ou para a solução de um problema.

Além disso, a escola deve disponibilizar um espaço que favoreça o conhecimento por diversos tipos de livros e textos, como a biblioteca, entretanto, principalmente nas cidades pequenas, a maioria das escolas não tem esse espaço ou utilizam o espaço voltado para a leitura como “depósito” para guardar materiais escolares, impossibilitando o acesso dos alunos a esse ambiente. Já no que diz respeito à mediação de leitura entre professor e aluno este:

Deve ser antes de tudo promotor de leitura e formador de leitores. O docente deve ser um profissional comprometido com o projeto de leitura e apresentar estratégias para orientar seus alunos, tornando-se assim, um mediador do processo, abrindo espaços, lançando desafios, valorizando a caminhada dos alunos, desenvolvendo competências nas dimensões Cognitivas, emocionais, sensoriais e culturais. (FORTESKI; OLIVEIRA; VALÉRIO, 2011, p. 124).

A leitura torna-se prazerosa quando se tem pessoas para estimular e despertar o gosto pelos livros, neste momento o professor torna-se ferramenta fundamental nesse processo, visto que o aluno tem o docente como modelo para sua formação, portanto, é necessário que ele elabore métodos e projetos com seus alunos a fim de aproximá-los do universo da literatura.

O professor leitor

Ao compreender a importância da leitura na vida humana, faz-se necessário ter o contato com a literatura desde os primeiros anos de vida. O seio familiar, nesse momento, deve propiciar ocasiões agradáveis para os primeiros contatos das crianças com livros, para que assim ela possa compreender o meio em que está inserida. De acordo com Forteski, Oliveira e Valério (2011), é importante, por exemplo, que as crianças tenham contato com diversos tipos de gêneros textuais para que aos poucos possam compreender que cada texto tem sua especificidade, além disso, as ilustrações e desenhos permitem que a criança possa ampliar sua imaginação para aprender coisas novas.

Desse modo, ao ingressar na escola, esse contato com os livros deve ser contínuo considerando que é nesse espaço que a criança passará boa parte da sua vida. Para isso, é importante que os professores em sua totalidade se proponham a buscar formas diversificadas para aproximar seus alunos dos livros, o que não é tarefa fácil, pois, segundo Botini e Farago (2014), a escola torna-se um ambiente onde, muitas vezes, a leitura é vista como algo sem interesse e que deve ser feita sem prazer ou provocação, sim pela obrigatoriedade. Diante dessas considerações, o professor:

Além de alfabetizar, ensinando o aluno a formar sílabas, palavras e frases, o educador enfrenta o desafio de fazê-lo entender o significado do enunciado ali utilizado, estimulá-lo a formar opiniões sobre o conteúdo lido, além de, e o mais importante, fazê-los raciocinar. O professor empenhado em traduzir a mensagem intrínseca ao objeto de leitura deve estar atento aos benefícios que isso trará para seus alunos, avaliando se será viável e se está de acordo com as condições de cognição dos mesmos. O objetivo central da utilização da leitura é fornecer a visão de mundo para o educando, inseri-lo na sociedade por meio da leitura. (ARANA; KLEBIS, 2015, p. 26677)

Como aponta os autores, além de ensinar o código escrito é preciso que o docente incentive os seus alunos a interpretar os textos lidos fazendo com que eles ganhem autonomia e construam sua própria opinião a partir das leituras realizadas em sala. Assim sendo, o professor também deve ser um bom leitor, tendo conhecimento sobre diversos tipos de textos e criando estratégias de leitura para estimular seus alunos. Entretanto, ser um professor leitor não é tarefa simples, considerando que os professores em sua maioria não têm tempo para ler devido a demanda das atividades exercidas dentro e fora da escola.

Conhecendo a realidade da leitura em Codó de perto

A presente pesquisa foi fundamentada primeiramente na literatura disponível que diz respeito à temática em análise durante estudos da disciplina “Ensino e Aprendizagem de Leitura e Escrita” do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão. A partir disso, realizamos uma pesquisa de campo onde tivemos a oportunidade de saber como acontece a formação de crianças leitoras em escolas codoenses. Para tanto, houve a colaboração de quatro professoras da rede municipal de ensino anos iniciais do ensino fundamental da cidade de Codó –MA, todas lecionam no 3º ano.

As escolas nas quais as professoras trabalham são as escolas municipais Santa Terezinha, Nossa Senhora das Graças, Unidade de Ensino Comunitária Codó Novo e a José Alves Torres. Para a obtenção dos dados, a coleta foi efetuada a partir da aplicação de um questionário composto por seis perguntas com o qual investigamos como está sendo efetuado a formação de leitores e como o (a) professor (a) tem trabalhado a questão de ser um dos principais responsáveis para formação e incentivo pela leitura, que metodologias utilizam em suas aulas para atrair o gosto pela leitura dos alunos.

Resultados e discussões

Segundo Antunes (2003), o trabalho com a leitura durante as aulas de Língua Portuguesa ainda ocorre nas escolas de forma “errada”, tendo em vista que, como diz a autora, uma escola que não disponibiliza tempo para leitura, dando sempre ênfase as regras gramaticais, atividades mecânicas, sem interação verbal etc. não pode acertar na formação de leitores para uma sociedade. No entanto, é importante colocar que, para mudar esta situação, o professor não é o único responsável, para além disso, essa situação requer uma série de medidas a serem tomadas por toda a escola.

Em consonância com esta afirmativa, Antunes ressalta que,

Isso supõe uma ação ampla, fundamentada, planejada, sistemática e participada (das políticas – federais, estaduais, e municipais – dos professores como classe e de cada professor em particular), para que se possa chegar a uma escola que cumpra, de fato, seu papel social de capacitação das pessoas para o exercício cada vez mais pleno e consciente de sua cidadania (ANTUNES, 2003, p.33).

Mediante a percepção da autora, para mudar a realidade que está em quase todas as escolas sobre a aula de Língua Portuguesa sobretudo na cidade de Codó –MA, no que diz respeito à escola pública, é preciso todo um planejamento individual do

professor (a), como também por parte do governo, e município com políticas públicas, assim, é importante a formação continuada deste profissional para que incentive o professor (a) a aplicar suas aulas de Língua Portuguesa, tomando uma perspectiva mais interacionista, com leituras diversificadas que leve o aluno a refletir criticamente.

No âmbito desta discussão, durante a aplicação dos questionários, os resultados obtidos foram os seguintes: a professora que passaremos a chamar de P1- da Escola Nossa Senhora das Graças, respondeu que faz uso de textos, cartazes e leitura de imagens, a Professora P2 – da Escola Municipal José Alves Torres, nos relatou que em suas aulas são utilizadas diversas estratégias como leitura de paradidáticos, poemas, ou seja, diversos gêneros textuais.

Por sua vez, a professora P3 – que leciona na Escola Unidade de Ensino Comunitária Codó Novo, respondeu que primeiramente é feito uma leitura prévia da capa do livro onde é falado o nome do autor (a), editora, ano de publicação e posteriormente é feito a leitura do livro. Em relação a professora P4 – da Escola Municipal Santa Terezinha, disse que utiliza poemas e histórias em quadrinho. Diante das respostas das professoras, observamos que todas utilizam gêneros textuais diversificados em suas aulas, isto possibilita uma,

Interação discursiva proporcionada pelas variedades linguísticas dos gêneros textuais que poderá possibilitar um relacionamento maior do aluno com suas necessidades básicas de comunicação no qual irá acrescentar maior reconhecimento dele com os processos de prática social, construídos pelos contextos dos gêneros (MONTEIRO, 2012, p. 15).

Desta forma, quando o professor, faz uso deste recurso em sua aula ele promove uma aprendizagem interacionista, colocando o aluno em contato com os meios de comunicação que estão presentes em seu dia a dia, deixando de lado aulas descontextualizadas, com uso somente de regras gramaticais isoladas e leitura sem prazer.

Sendo assim, para o professor (a), não tornar suas aulas descontextualizadas é importante que neste processo para formação de leitores o educador (a), além de ser mediador, reconheça e também valorize os conhecimentos prévios do aluno. Diante disso, Cabral e Rocha (2015) explicam que o educador deve ter como ponto de partida para formação de leitores a leitura de mundo do aluno (a), pois ao passo que o aluno

possa assimilar sua realidade com a da escola, objetiva assim que se tenha uma aprendizagem significativa.

Quando questionamos as professoras sobre a interação dos alunos com a leitura, se é de forma mecânica ou prazerosa e atrativa, todas as professoras disseram que suas aulas são prazerosas e atrativas. No contexto em que os alunos avaliam a aula de um docente como prazerosa e atrativa, a leitura se torna significativa, pois ele está lendo por prazer, a escola não deve modificar os conhecimentos que foram adquiridos ao longo da vida social do indivíduo ou seja, o conhecimento prévio do aluno sobre determinado assunto. Muito embora o objetivo da questão não tenha sido a avaliação do ponto de vista do professor sobre si mesmo, é importante notar como essas professoras fazem avaliação de seu trabalho pedagógico, não apontando um único erro, o que seria um problema, pois, como já vimos anteriormente, é necessário que o trabalho do professor tenha qualidade para que ele possa impactar na vida dos alunos e essa qualidade só poderia ser atingida se esse trabalho passa por uma auto avaliação levantando pontos positivos e negativos. Por outro lado, é também importante que o trabalho do professor tenha a capacidade de despertar no aluno uma considerável capacidade de reconhecimento de textos, tendo em vista que são muitas as formas dessem na sociedade, sobretudo quando se tem uma concepção errada do que é leitura que já está há muito tempo arraigada no âmbito de muitas salas de aula,

Ao chegar a escola, essa concepção de leitura é modificada por diversos fatores, tornando-se menos prazerosa e mais mecânica. Este ato fundamental, cheio de significação não deveria ser apenas uma mera atividade escolar mecânica. Pois, a leitura possibilita a conquista de autonomia através de suas significações, como também amplia novos horizontes. Ela deve ser, sim, fonte de prazer, de experiências e deve acompanhar-nos no decorrer de nossa vida, não apenas na trajetória escolar (PINHEIRO, 2016, p. 12).

Quando a escola torna a leitura algo mecânico e descontextualizado está deixando de lado o principal objetivo que é a interação entre os sujeitos e ampliação de conhecimentos, pois mediante uma leitura pode surgir várias interpretações chegando desta forma a um leque de significados, por isso, o conhecimento prévio do aluno ou seja, a leitura de mundo que o aluno tem influência na sua compreensão.

Ainda sobre os dados coletados junto às professoras participantes, as docentes foram questionadas sobre as principais dificuldades que elas encontram para formar crianças leitoras, as respostas são bem parecidas, mesmo as professoras trabalhando em escolas e bairros diferentes da cidade de Codó, as dificuldades são praticamente as

mesmas. Sendo assim, P1- falou que a dificuldade principal encontrada por ela é a falta de apoio familiar, não tem acompanhamento dos pais em casa. Da mesma forma, a P2- nos relatou que falta também o apoio da família, pois ela faz seu papel como professora, mas precisamos do acompanhamento em casa. Dando continuidade, P3- proferiu que além da falta de apoio da família outra dificuldade encontrada por ela é a indisciplina dos alunos. A P4- disse que a falta de incentivo familiar é a sua maior dificuldade para formar leitores, assim como a inexistência de biblioteca na escola.

O ambiente familiar é o local que a criança tem o primeiro contato com os livros de diversos gêneros, pois esta interação é importante para a criança criar intimidade com livro mesmo antes de frequentar a escola, entretanto, a família não é a única responsável para o fracasso na formação de leitores,

Embora a família seja fundamental no processo de desenvolvimento integral das crianças, ela não pode assumir sozinha a culpa pelo sucesso ou pelo fracasso escolar dos alunos, pois o bom ou o mau desempenho escolar não depende exclusivamente da participação/presença ou não da família na escola. Outros inúmeros fatores (sociais, políticos, econômicos e culturais) influem no desempenho, bem como no sucesso ou no fracasso escolar dos alunos, inclusive o tipo de participação requerido para a família (VARANI; SILVA, 2010, p.14).

Portanto, existem diversos aspectos que envolve o processo para formação de leitores críticos e competentes, e não cabe colocar culpa somente na família, tendo em vista que a falta de políticas públicas de incentivo ao prazer de ler é um dos fatores que interferem. Outro ponto destacado por uma das professoras é a inexistência de biblioteca nas escolas, pois nenhuma das quatro escolas que elaboramos a pesquisa tem biblioteca, isto torna mais difícil a formação de leitores. Sendo assim,

Infelizmente, a ausência da biblioteca existe, em muitas escolas da rede pública do Brasil e quando possuem este espaço, não são exploradas como deveriam. Muitas vezes são usadas como depósitos de livros, almoxarifados, salas de vídeo, sem integrá-las ao projeto educacional da escola. As referidas dificuldades não facilitam o acesso à biblioteca da escola, o que traz muitos prejuízos a todos que compõe a comunidade escolar. O espaço da sala de leitura/biblioteca deveria ser o mais valorizado e utilizado na escola pelos alunos e que este tem papel primordial para a formação dos leitores que possuem uma relação íntima, contínua e de prazer, com a leitura (PINHEIRO, 2016, p.35-36).

Em consonância com as ideias de Pinheiro (2016), a biblioteca é um espaço que todas as escolas deveriam ter, pois é por meio deste ambiente que o aluno tem contato direto com livros sem a mediação do professor (a), esse tem que ser um espaço

onde ele (a) pode ter um encontro com leituras que ele realmente tenha vontade de ler, desta forma, o aluno (a) poderá agir de maneira espontânea.

Em seguimento, a próxima indagação está relacionada a projetos de incentivo à leitura. Durante a referida pesquisa, procuramos saber se, nas escolas em que as colaboradoras trabalham, existe algum projeto voltado à formação de leitores e como está sendo a execução. A P1 afirmou que não existe nenhum projeto que incentive a formação de leitores, os professores da referida escola trabalham a leitura de forma isolada. P2- mencionou que sempre tem projetos desenvolvidos com apoio da gestão da escola e desta forma o projeto acontece. Entretanto, a P3- da Escola Unidade de Ensino Comunitária Codó Novo, articulou que existe um projeto de incentivo à leitura por nome “ Leitura Literária”, que acontece da seguinte forma: são escolhidos alguns alunos da sala de aula por semana para levar um livro para casa, cada criança permanece seis dias com livro e quando retorna para escola deve ler a história para turma e explicar o seu entendimento acerca da história. Para a P4 – na escola em que trabalha não tem um projeto específico voltado para leitura, mas ela procura dentro de sala de aula sempre colocar os alunos para ler.

De acordo com o PCN de Língua Portuguesa (1997, p.45), o projeto de leitura é uma ação que toda escola participa, "são excelentes situações para contextualizar a necessidade de ler e, em determinados casos, a própria leitura oral e suas convenções". Estes projetos são extremamente importantes para formação de leitores devido a sua ampla possibilidade de troca de conhecimento entre os sujeitos envolvidos. Assim, conforme estas respostas, percebemos que estas professoras têm várias dificuldades para formar leitores. Deste modo, procuramos investigar também quais são artifícios ou atividades são utilizadas para despertar o prazer pela leitura e mediante as respostas das colaboradoras, observamos que elas utilizam diversas formas para atrair a atenção e participação dos alunos, dessa forma a P1- faz o cantinho da leitura e leitura diária, a P2 – ler para as crianças e ao mesmo tempo incentiva eles a ler por meio dos diversos gêneros textuais, P3- disse que as atividades é leitura em roda e a participação dos alunos no momento da leitura expondo sua percepção sobre o tema trabalhado, utiliza vários gêneros textuais e o livro didático. A professora P4 – informou, por seu turno, que as atividades são leitura partilhada e cantinho da leitura.

Sendo assim, é importante assinalar que no PCN de Língua Portuguesa explica que a leitura diária e leitura feita pelo professor contribuem para formação de leitores de forma significativa propiciando nos alunos o despertar para leitura de forma prazerosa. É importante ressaltar que o professor (a), neste âmbito, seja o mediador deste processo que, segundo Perre e Pereira (2012), não é um processo rápido pois demanda tempo, planejamento, dedicação pelos envolvidos. Dentro desta perspectiva, é de suma importância que o professor seja leitor, pois o professor que gosta de ler é uma inspiração para seus alunos. Como aponta Pinheiro (2016, p.31) “professor que lê, que gosta de livros, que sente prazer na leitura e a incentiva, consegue, mais facilmente, estimular seus alunos a experimentarem a aventura que cada texto possibilita”.

Em sequência, procuramos saber se as docentes se consideram leitoras, logo a P1- disse que lê, mas assuntos que não estão relacionados à educação, a P2 – não se considera leitora, P3- lê, mas por obrigação da profissão, P4- não lê muito devido à correria da profissão. Com esse quadro, fica complicado formar leitores, visto que,

O cerne do desenvolvimento da identidade de um professor é, sem dúvida, a leitura. Para ele, a leitura constitui, além de instrumento e/ou prática, uma “forma de ser e de existir”. Isto porque o seu compromisso fundamental, conforme a expectativa da sociedade, se volta para a (re) produção do conhecimento e para a preparação educacional das novas gerações. Professor, sujeito que lê, e leitura, conduta profissional, são termos indicotomizáveis – um nó que não se pode nem se deve desatar (SILVA, 2009, p. 23).

Quando o professor é leitor, o processo para formar leitores será mais diversificado, devido o contato dele com diversos gêneros textuais e tipos de textos narrativos e imaginativos. O professor leitor, ao longo de sua prática pedagógica, poderá fazer a escolha de materiais mais adequados para que este processo seja mais dinâmico, além de estar sempre buscando conhecimento para que sua prática tenha mais êxito.

Considerações finais

Esse artigo teve como principal objetivo investigar como acontecem as práticas de incentivo à leitura na disciplina de Língua Português ministrada em algumas escolas da rede municipal de Codó-MA, bem como perceber, quais as dificuldades encontradas pelos docentes ao tentar despertar o gosto pela leitura. Sendo assim, pudemos constatar que a maioria das escolas visitadas tenta, de alguma forma, fazer com que a leitura seja prazerosa e significativa para os alunos. Para isso, as professoras fazem uso de diversos

tipos de gêneros textuais como: poemas e histórias em quadrinhos, por exemplo. Entretanto, despertar o interesse dos seus alunos pela leitura não é tarefa fácil, visto que as dificuldades são inúmeras.

Durante a aplicação do questionário, foi possível perceber que as escolas não têm um espaço adequado para os livros, como a biblioteca, e, desta forma, a escola não possui uma variedade adequada de livros. A família também é um outro obstáculo encontrado, no que diz respeito ao incentivo pela literatura, visto que em sua maioria não leem com seus filhos e pouco participam da vida escolar do aluno. Outro desafio pertinente está relacionado à falta de leitura por parte dos docentes, que alegam ler poucos livros, devido à correria do dia-a-dia.

Diante desses aspectos, conclui-se que, apesar de alguns avanços nas medidas de incentivo à leitura no município, ainda existe uma série de dificuldades que impedem esse processo. Desta forma, faz-se necessários que os professores junto com a secretaria de educação do município organizem maneiras que aproximem os estudantes da literatura, isto pode ser facilitado por meio da criação de projetos de leitura e trabalho com métodos diversificados que auxiliem os docentes a formar cidadãos capazes de desenvolver sua capacidade cognitiva e interagir com as palavras e seus diversos sentidos, possibilitando um ponto de vista crítico sobre sua realidade no meio social.

Referências

- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro & Interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BOTINI, G. A. L.; FARAGO, A. C. Formação do leitor: papel da família e da escola. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**. 2014. Disponível em: www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/31/04042014073856.pdf. Acesso em: 16/07/2019.
- BRASIL, Secretaria da Educação Fundamental - **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- ARANA, A, R, A; KLEBIS, A, B, S, O. A importância do incentivo à leitura para o processo de formação do aluno. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, Paraná. **Anais ... Paraná: EDUCERE**, 2015. p. 1-18.
- Congresso de Educação da Grande Dourados, 1., 2015, Dourados. **Escola, família e sociedade: Construído Novos**. Dourados: UFGD, 2015. Disponível em:< <http://congressodeeducacaoufgd.com.br/arquivos/69.pdf>. Acesso em: 20/07/ 2019.
- FORTESKI, E.; OLIVEIRA, S. T.; VALERIO, R. W. Prazer pela leitura: incentivo e papel do professor. **Ágora: revista de divulgação científica**, v. 18, n. 2, p. 120-127, 2013.

MONTEIRO, A. Gêneros textuais: Prática didática de leitura e produção de textos nas aulas de Língua portuguesa. **Revista Memento**. n.1, v. 3, p.11-19, 2012.

PERRE, R.A.B.; PERREIRA, P. S. Formando Leitores: propostas e desafios. **Linguagem Acadêmica**, v.2, n. 2, p.97-111, 2012.

PINHEIRO, W. M. P. S. **A leitura como prática significativa na formação de leitores nas séries iniciais do ensino fundamental**. 50fls. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2016.

PIRES, A. C. C.; MATSUDA, A. A. Formação do leitor: dificuldades e desafios. **Revista Práticas de Linguagem**. v. 3, n. 2, 2013.

SILVA, E. T. Formação de leitores literários: O professor leitor. In: SANTOS, F.; NETO, J. C. M.; ROSING, T. M. K. (orgs.). **Mediação de leitura: discussões e alternativas para formação de leitores**. São Paulo: Global, 2009. p. 23-35.

VARANI, A.; SILVA, D, C. A relação família- escola: implicações no desempenho escolar dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 91, n. 229, p. 511-527, 2010.

AS REPRESENTAÇÕES DO FEMININO NOS CORDÉIS “A MONSTRA DO MARANHÃO” E “A DEUSA DO MARANHÃO”

Larissa Emanuele da Silva Rodrigues de Oliveira
Alexandra Araujo Monteiro⁷⁵

O presente trabalho busca analisar os recursos utilizados pelos autores Manoel de Almeida Filho (1914-1995) e Abdias Soares, no cordel “A mostra do Maranhão” (190-), e pelo autor João José da Silva (1922-1997), no cordel “A deusa do Maranhão” (s./d.), para expressar, respectivamente, a natureza de “monstra” e de “deusa” nos cordéis referidos. O primeiro retrata a história de uma mulher que tem constantes conflitos com os pais, além de levar uma vida de divertimentos cotidianos, não abrindo mão disso mesmo após casar-se com José de Moura. Para continuar nessa vida, Raimunda da Silva Moura envenena a sua família, transformando-se numa “monstra”. O segundo cordel apresenta a história de Dalvina, uma moça muito bonita, cujo pai não permite que ela namore nem case, colocando-a numa prisão. Por esses motivos, o seu genitor, conhecido como Barão, mata um dos seus pretendentes. Então surge um rapaz que o enfrenta, e com a sua ousadia, consegue o apreço do Barão, conduzindo Dalvina ao altar. Com relação às imagens que ilustram as personagens dos cordéis, podemos perceber que em “A mostra do Maranhão”, a figura da mulher está representada com um traço distorcido e desleixado, que caracteriza a noção de “monstruosidade” que se quer transmitir no texto. De outro lado, em “A deusa do Maranhão”, notamos que a imagem não corresponde à ideia da personagem Dalvina apresentada no cordel, onde a mesma é comparada à deusa grega Vênus. Esta pesquisa possui os seguintes objetivos: identificar como os folhetos citados representam a figura feminina, considerando as narrativas e cada imagem referente a elas; estabelecer uma comparação entre os dois folhetos de cordel, tendo em vista que os autores caracterizam as personagens levando em consideração as noções de bem e mal, as quais norteiam o curso das histórias. Para a fundamentação teórica, utilizamos os seguintes autores: Proença (1976), Suassuna (2012) e Ramos (2012).

PALAVRAS-CHAVE: Cordel; Representações do feminino; Literatura e Outras Artes.

Introdução

O presente trabalho busca analisar os recursos utilizados pelos autores Manoel de Almeida Filho (1914-1995) e Abdias Soares, no cordel “A mostra do

⁷⁵ Trabalho orientado pelo Prof. Dr. Fábio José Santos de Oliveira (UFMA).

Maranhão” (190-), e pelo autor João José da Silva⁷⁶ (1922-1997), (s./d.), para expressar, respectivamente, a natureza de “monstra” e de “deusa” nos cordéis referidos. O primeiro retrata a história de uma mulher que tem constantes conflitos com os pais, além de levar uma vida de divertimentos cotidianos, não abrindo mão disso mesmo após casar-se com José de Moura. Para continuar nessa vida, Raimunda da Silva Moura envenena a sua família, transformando-se numa “monstra”. O segundo cordel apresenta a história de Dalvina, uma moça muito bonita, cujo pai não permite que ela namore nem case, colocando-a numa prisão. Por esse motivo, o seu genitor, conhecido como Barão, mata um dos seus pretendentes. Então surge um rapaz que o enfrenta, e com a sua ousadia, consegue o apreço do Barão, conduzindo Dalvina ao altar.

Com relação às imagens que ilustram as personagens dos cordéis, podemos perceber que em “A monstra do Maranhão”, a figura da mulher está representada com um traço distorcido e desleixado, que caracteriza a noção de “monstruosidade” que se quer transmitir no texto. De outro lado, em “A deusa do Maranhão”, notamos que a imagem não corresponde à ideia da personagem Dalvina apresentada no cordel, onde a mesma é comparada à deusa grega Vênus.

Esta pesquisa possui os seguintes objetivos: identificar como os folhetos citados representam a figura feminina, considerando as narrativas e cada imagem referente a elas; estabelecer uma comparação entre os dois folhetos de cordel, tendo em vista que os autores caracterizam as personagens levando em consideração as noções de bem e mal, as quais norteiam o curso das estórias. Para a fundamentação teórica, utilizamos os seguintes autores: Proença (1976), Suassuna (2012) e Ramos (2012).

A representação da figura feminina

⁷⁶ Neste ponto ressaltamos uma observação a respeito da autoria do folheto “A deusa do Maranhão”: “Apesar de o folheto apresentar João José da Silva como autor, registrado na capa, a autoria do cordel é do poeta Severino Martins, conforme diversas publicações, a exemplo do "Dicionário bio-bibliográfico de repentistas e poetas de bancada", de Átila Almeida e José Alves Sobrinho”. Informação disponível em: <<http://www.cibertecadecordel.com.br/detalhe.php?id=7023>>.

Neste trabalho, levamos em consideração o esquema de classificação elaborado por Ariano Suassuna (2012, p. 249-284), no qual o autor divide os folhetos de cordel da seguinte maneira: 1) Heroico (trágico e épico); 2) Do Maravilhoso; 3) Religioso e de Moralidade; 4) Cômico, Satírico e Picaresco; 5) Histórico e circunstancial; 6) De Amor e Fidelidade.

Desse modo, situamos os dois cordéis aqui analisados, “A monstra do Maranhão” e “A deusa do Maranhão”, como cordéis que apresentam traços de moralidade, sobretudo ao buscarem transmitir alguns ensinamentos através das estórias das personagens. Não por acaso, o primeiro folheto de cordel começa com estes dizeres em tom de advertência: “Um exemplo para os filhos desobedientes e depravados, e uma advertência aos pais de família”.

Diante do exposto, cabe ressaltar o pensamento de Proença, (1976, p. 13) que fala sobre algumas características do cordel: “A tarefa, de saída, pressupõe o fato de estar sempre presente o relacionamento cordel/ ideologia/ comunicação, pelas próprias características inerentes aos folhetos: feitos para o povo”. Esse relacionamento “cordel/ ideologia/ comunicação”, apresentado por Proença, mostra como o poeta se direciona ao povo, incluindo-o até mesmo em seus versos.

O mundo está duma forma
Que ninguém suporta mais,
A maioria do povo,
Acompanha o Satanás,
Só ama as coisas da terra,
Pega a espada da terra,
Deixa a bandeira da paz. (FILHO; SOARES, p. 1)

Percebemos que antes de falar da protagonista da estória, a voz poética expõe a sua visão sobre o mundo, mostrando que o mesmo encontra-se corrompido, de modo que seus habitantes acompanham Satanás e as coisas da terra, esquecendo-se das coisas divinas, além de deixar de lado “a bandeira da paz”. A próxima estrofe apresenta a situação em que se encontram os filhos:

Filhos desobedientes,
Aos velhos pais não respeitam,
Fazem o mal com prazer,
Bons conselhos não aceitam;
Renegam a santa cruz,
Os poderes de Jesus
Com todo ódio rejeitam. (FILHO, SOARES, p. 1)

Ao mostrar que os filhos são desobedientes, não respeitam os mais velhos e fazem o mal, o eu lírico confirma a sua visão, apresentada desde a primeira estrofe, sobre o fato de o mundo estar intolerável porque o povo que se aproxima somente das coisas da terra. Já a estrofe seguinte mostra a situação das mulheres:

As mulheres depravadas,
Não respeitam seus maridos,
Caem dentro da orgia,
Deixam os filhos perdidos
Sem socorro, na miséria,
E vão buscar na matéria,
Os gozos mais pervertidos. (FILHO; SOARES, p. 1)

Após destacar a situação dos filhos rebeldes e desobedientes, a voz poética percebe que as mulheres estão indo na mesma direção do mundo, e do povo que “Acompanha o Satanás”, pois são depravadas, principalmente por buscar na matéria, isto é, no corpo, um prazer condenável como a orgia.

Por essa razão, na estrofe posterior, a voz poética diz que o povo sem Deus caminha nos braços da perdição, e acontecem casos que diariamente lhe chamam atenção, coisas nunca antes vistas. Um desses casos, de acordo com a voz poética, ocorre nas terras do Maranhão. Cabe ressaltar que é após essa estrofe que surge a personagem da estória: Raimundo da Silva Moura:

Raimunda da Silva Moura,
Nasceu com o gênio ruim,
Com a alma endiabrada,
Irmã gêmea de Caim;
Um coração desumano,
Tão perverso e tão tirano,
Que nunca se viu assim. (FILHO; SOARES, p. 2)

Notamos que na estrofe em destaque, ao caracterizar a personagem, o poeta já apresenta uma mulher perversa e má, de gênio ruim, alma endiabrada, além de fazer referência à bíblia, comparando Raimunda Moura a Caim, que no livro do Gênesis foi quem matou o irmão Abel. Assim, vemos que a personagem, desde sua caracterização inicial, apresenta uma noção de “monstruosidade”. Essa noção também está presente quando o poeta descreve a personagem aos quinze anos de idade:

Com quinze anos de idade,
Ninguém não a suportava,
Perversa, má, depravada,
Aos pais não respeitava;
Desconhecia o Eterno,
Era um verdadeiro inferno,
Com todo mundo ela brigava. (FILHO; SOARES, p. 2)

Os traços da personagem a destacam como uma pessoa ruim. Vimos ainda que suas características a conduziam para o não conhecimento do “Eterno”, isto é, de Deus. Aqui, notamos como a noção de “monstruosidade” da personagem também se relaciona ao elemento religioso, sobretudo neste fragmento em destaque, onde Raimunda Moura se irrita em uma sexta-feira da Paixão:

Contam que ela zangou-se
Sexta-feira da Paixão,
Deu uma surra na mãe,
Quis cortá-la de facão;
Vendo o embrutecimento,
O pai deu um passamento
E morreu do coração. (FILHO; SOARES, p. 2)

Observamos como se confirmam os traços de “monstruosidade” da personagem quando ela ataca sua mãe de maneira violenta. Ressaltamos também o penúltimo verso, no qual o poeta mostra que o pai deu um passamento, ou seja, sofreu uma agonia antes de sua morte. Proença (1976, p. 19) argumenta que é comum surgirem vocábulos com um significado diferente do usual, ou pelo menos com o que já estamos acostumados. Cabe ressaltar que “passamento” é um termo regionalista e comum em certas localidades do Nordeste.

O poeta narra esses acontecimentos, da surra da mãe e a morte no pai, conduzem Raimunda Moura ao pior, pois a personagem passa a viver pelas festas: “dois, três dias farreando”, com uma média de cinco a seis namorados, loucos e apaixonados por ela, até que acaba cansando da situação:

Isso porque era linda
De fazer embriagar,
Até que um certo dia,
Cansada de namorar,
Para ser conceituada,
E deixar de ser falada,
Entendeu de se casar. (FILHO; SOARES, p. 3)

O poeta considerava Raimunda Moura uma mulher bonita, argumentando que sua beleza levava à embriaguez. Então a personagem se sente cansada de namorar, desejando ser conceituada e não mais falada na sociedade. O homem escolhido por Raimunda Moura era rico. Logo ele pediu a mão da mulher à sua mãe, que não escondeu como a filha era:

Porém o rapaz, deveras,
Pela monstra apaixonou-se,

Não acreditou na velha,
Com poucos dias casou-se;
Não esperava ter sócio,
Pensou que fêz bom negócio,
Mas dessa vez desgraçou-se. (FILHO; SOARES, p. 3)

Nesta estrofe, o poeta já designa Raimunda Moura como uma monstra, de fato. Além disso, percebemos que o marido da personagem não acreditou na mãe dela, tendo desgraçado a sua vida “[p]orque, Raimunda casada,/ [a]tendia aos namorados,/ [n]a ausência do espôso,/ [i]a aos encontros marcados”. Enquanto isso o marido estava trabalhando, e mesmo alertado pela vizinha, não acreditava na infidelidade da esposa.

A voz poética narra a passagem de cinco anos na vida do casal, destacando que nada se modificava, embora Raimunda Moura já fosse mãe de três crianças. Assim que o marido saía, logo o amante entrava e a personagem permanecia “[n]a lei da patifaria”. Mas, um dia, seu esposo José de Moura, voltando para casa mais cedo, pois havia adoecido no trabalho, encontra a sua esposa com um amante. José de Moura se sente enganado e pensa em matá-la, mas Raimunda Moura consegue convencê-lo pedindo perdão junto de seus filhos. A mulher acredita que a mãe a denunciou, então a convida para morar em sua casa, a fim de que conseguir “[m]ais respeito a vida dela”.

Raimunda da Silva Moura desejava ter plena liberdade para aproveitar a vida sem ouvir o marido, os filhos e a mãe. Assim, a personagem da estória envenena a comida da família com formicida e todos morrem, menos ela, que finge estar doente e não come. Nesse momento, Satanás aparece mostrando a mulher que ela havia cumprido todos os mandamentos dele e os seus conselhos, de modo que se tornou sua filha:

Raimunda ouvindo essa voz,
Deu um grito, enlouqueceu,
Transformou-se em uma monstra,
Abriu a porta e correu,
Com um vulto prêto atrás,
Dizendo ser Satanás,
Contando o que aconteceu. (FILHO; SOARES, p. 7)

Desde o início do cordel, o poeta apresenta alguns traços, a exemplo da perversidade, que fazem com que Raimunda Moura, gradativamente, reúna essas características, mas é ao confrontar-se com Satanás, é que a personagem se torna uma monstra. Ela reconhece que foi contra as leis divinas, sobretudo ao falar a um caçador que vive em um inferno em razão de tais atos. Isso posto, notamos que a personagem

apresenta uma lição de moralidade, a punição para a falta de respeito com os pais, um dos pontos altos da narrativa. Dessa maneira, convém darmos destaque a ilustração do folheto do cordel “A monstra do Maranhão”:



Figura 1 – Folheto de cordel com ilustração anônima (desenho): *A monstra do Maranhão*, de Manoel d’Almeida Filho e Abdias Soares, s./d. (col. Fundação Casa de Rui Barbosa, RJ).⁷⁷

Ao analisarmos a imagem em destaque, vemos que a personagem está diante de Satanás. Além disso, o ilustrador realça o fogo que cobre parte da figura deste, bem como os seus chifres. Em seguida, notamos que Raimunda Moura apresenta características de sua “monstruosidade”, pois os cabelos estão em desalinho, as mãos aparentam ser grandes, os seus olhos estão escuros de maneira intensa e sua boca apresenta um aspecto grotesco. A personagem ainda apresenta um traço que remete à valorização da sensualidade do corpo.

As referidas características apontam para uma ideia de acontecimentos ou coisas ruins. Podemos inferir que o ilustrador dialoga com algumas estrofes do cordel, caracterizando a personagem com traços de “monstruosidade”. Além disso, convém darmos destaque à figura de Satanás, que no cordel é caracterizado como um “vulto

⁷⁷ Disponível em <<http://docvirt.com/docreader.net/docreader.aspx?bib=CordelFCRB&pasta=Antonio%20Ferreira%20da%20Cruz&pesq=>>>. Acesso em: jul. 2019.

preto”, mas na ilustração aparece bem vestido. Ressaltamos também que a ilustração apresenta aspectos como “maldade” e “perversidade” da personagem como aspecto interno isto é, comportamental. Desse modo, tem-se a dimensão externa, que se refere ao comportamento, a monstruosidade, e a monstruosidade física, aspecto externo retratado na ilustração.

De outro lado, no cordel “A deusa do Maranhão”, a personagem Dalvina é descrita de uma maneira diferente, pois é comparada a deusa grega Vênus. Nesse contexto, ressaltamos que a referência no cordel não é diretamente á Vênus mítica. É, na verdade, á Estrela d’alva (Estrela da manhã), que é o planeta Vênus. Antes de o poeta descrever a personagem, vimos que ele apresenta algumas informações importantes ao leitor:

Na cidade Carolina
Estado do Maranhão
Há muitos anos viveu
Um grandioso barão
Três vezes milionário
Porém de mau coração. (SILVA, 2007, p.1)

A estória de Dalvina se situa na cidade de Carolina/ Ma. Porém, o poeta fala inicialmente no pai da moça, conhecido como barão. Vemos também que ele é quem governava a cidade, pois a mesma havia sido fundada em sua propriedade, além de ser um homem milionário. Posteriormente, o poeta narra que o barão tinha três filhos, muito respeitados, eram conhecidos como guerreiros e andavam na companhia de cangaceiros temidos na região.

A voz poética também narra que na cidade não havia delegado, juiz, promotor, soldado e inspetor, de modo que o barão exercia todas essas funções. Ocorrendo um crime, quem punia queimando vivo o acusado era o pai de Dalvina, personagem que surge na sexta estrofe do cordel:

O barão tinha uma filha
Que se chamava Dalvina
Para formá-la esmerou-se
A natureza divina
Tinha a beleza de vênus
Ao romper da matutina. (SILVA, 2007, p. 2)

Interessante ressaltar que a voz poética fala inicialmente nos três filhos do barão, tidos como guerreiros valentes, mas Dalvina não é mencionada. Ao se referir à

personagem, a voz poética mostra como a natureza divina contribuiu para formá-la. O que nos remete à ideia de uma mulher com formas simétricas, proporcionais e exuberantes:

Quando ela completou
Doze anos de idade
Pela sua formosura
E tanta amabilidade
O povo a denominou
Pela deusa da cidade. (SILVA, 2007, p. 2)

Observamos que na estrofe seguinte, a voz poética exhibe a personagem já com doze anos idade, reafirmando a sua formosura e dando a ela um novo traço, a amabilidade. Tal característica faz com que o povo a intitule “deusa da cidade”, como consta no último verso da estrofe. Nesse sentido, percebemos que os aspectos morais servem para designação do atributo físico. Além disso, O título de deusa da personagem possibilita a ideia de uma mulher idealizada, intocável. Nesse sentido, a jovem fazia caridade, ampara os necessitados e protegia os órfãos. Essas atitudes faziam com que seu pai se desesperasse:

Dalvina com quinze anos
Arranjou um namorado
Um moço de Fortaleza
O qual era deputado
Mas o barão quando soube
Ficou muito indignado. (SILVA, 2007, p. 3)

A personagem já é apresentada pelo poeta aos quinze anos de idade, quando arranja um namorado, que, mesmo tendo boa condição, não é aceito pelo seu pai. Então o barão decide colocá-la numa prisão para que a moça não se case com o seu pretendente. Deixada na prisão pelo seu pai, Dalvina chora com saudade das amigas e sem a visita de ninguém, principalmente por saber que o barão mataria seu amado queimando-o vivo.

Dalvina sofre com a morte de seu pretendente e lastima a sua triste sina, vendo-se infeliz. A voz poética mostra que somente os seus irmãos a visitavam e a moça tinha à sua disposição uma criada. No entanto, rapaz nenhum podia vê-la, pois a prisão em que se encontrava era cercada de um grande muro, só tinha um portão para saída e entrada, além de dois cachorros que reforçavam a proteção.

O barão sentia-se feliz diante da situação de sua filha. Ele acreditava que a moça deveria evitar namoros, argumentando que seria um desaforo criar uma filha e depois de tanto trabalho, dá-la a um homem de graça. Assim, com sua filha, homem nenhum haveria de se casar. Mas o poeta mostra como o orgulho é ruim nessa situação: “Porém esses orgulhosos/ Sempre tem mal resultado”.

A sina de Dalvina muda ao chegar em Carolina um jovem chamado Maurício, filho de um grande comerciante de São Luís/MA. Ao saber da história da “graciosa Dalvina” e do rapaz que morreu queimado pelo amor dela, Maurício afirma que logo ele se casará com a personagem. Logo o pretendente buscou meios de falar com Dalvina, deparou-se com a sua prisão e com a moça por meio de uma “estrilhaça”. Ao vê-lo, a jovem diz: “ – O meu amor será teu”.

Maurício argumenta que se Dalvina quiser se casar com ele, em breve ele voltará para buscá-la. A moça afirma que quer, mas que existe um perigo e o rapaz a questiona. Dalvina então explica que seu pai é malvado, tem um grupo de cangaceiros ao seu lado, não permite que ela se case e construiu uma muralha para que isso não ocorra. Maurício argumenta que isso não é problema e a libertará.

O pretendente de Dalvina compra um grande carneiro e o leva para matar, a fim de dar a carne aos cachorros da prisão; em seguida, pela madrugada, ele entra quando os animais já estão comendo a carne. Entrando em confronto com o vigia, Maurício o mata e vai até Dalvina. Ao entrar em seu quarto ele diz que veio buscá-la e a jovem se arruma para saírem. A moça demora ao se arrumar. Por isso, a carne dos cachorros se acaba e o casal percebe que não terá como sair da prisão. Nesse momento, a fala de Maurício, apresentada pelo poeta, transmite um ensinamento:

Não tem nada disse o moço
Esta vida é transitória
O mau tempo trás desgraça
O bom tempo trás vitória
Se seu pai for brabo mesmo
De nós se conta uma história. (SILVA, 2007, p. 11)

Ao analisarmos o ensinamento do poeta, na fala da personagem Maurício, retomamos o esquema classificatório de Suassuna (2012, p. 249-284), pois percebemos que o cordel “A deusa do Maranhão”, transita entre algumas das classificações propostas. Inicialmente como uma narrativa de Amor; Heroico, pela coragem da personagem Maurício, que desafia sozinho o barão e seus capangas; há alguns traços de moralidade, pelos ensinamentos contidos na fala da

personagem Maurício e do poeta sobre o orgulho, como já mencionamos, mas é aspecto secundário diante dos dois anteriores.

Diante do exposto, retomando a estória de Dalvina, vemos que ela chora por acreditar que será queimada junto de Maurício. E o jovem a tranquiliza dizendo que enfrentará o seu pai. Ele pede que Dalvina marque um almoço com o barão. A criada de Dalvina transmite o recado e o encontro é confirmado. O casal chega de mãos dadas para o almoço e Maurício diz ao barão que pretende pedir a mão de sua filha em casamento.

Um dos filhos do barão pergunta o que será feito e o pai de Dalvina concorda em dar prosseguimento ao casamento, pois Maurício se mostrou muito corajoso. No mesmo dia o padre é chamado e “[n]a maior camaradagem”, a celebração do matrimônio ocorre. Desse modo, percebemos que a caracterização da personagem Dalvina fica em segundo plano, mas é possível perceber que a personagem, embora temerosa da situação, demonstra coragem junto de seu pretendente para enfrentar o pai. Pensando nisso, abrimos um parêntese para destacar a xilogravura elaborada pelo artista J. Borges da personagem Dalvina:



Figura 2 – Folheto de cordel com xilogravura de J. Borges: *A deusa do Maranhão*, de João José da Silva [ou Severino Martins], s./d., Gráfica J. Borges, Bezerros/PE, 2007 (Acervo Maria Alice Amorim, PE).⁷⁸

Ao nos depararmos com a xilogravura de J. Borges vemos que o artista representa a personagem Dalvina de maneira distinta à caracterização contida no cordel “A deusa do Maranhão”. No segundo, Dalvina é descrita como uma moça que “[t]inha a beleza de Vênus” e pela “formosura”. De outro lado, a imagem mostra uma mulher com os cabelos crespos e volumosos, olhos e nariz evidentes, dando destaque ao seu busto.

Cabe ressaltar que a xilogravura é voltada somente ao título “A deusa do Maranhão”, pois apenas um perfil de mulher está em destaque. O Barão, seus capangas e filhos, e Maurício, são personagens que ficam em segundo plano por estarem somente na narrativa.

⁷⁸ Disponível em: <<http://www.cibertecadecordel.com.br/detalhe.php?id=7023>>. Acesso em: jul. 2019.

O artista, provavelmente, desejou dar destaque à personagem de uma maneira diferente da que está no poema do folheto, a fim de chamar a atenção do leitor, ou projetar um determinado padrão de beleza que pode ser o dele e o de muitos outros no Nordeste. A personagem Dalvina ilustrada na imagem, uma mulher sensual, com decote aparente e braços à mostra não corresponde, em alguns aspectos, à personagem recatada da narrativa. O seu corpo é valorizado, destacando o aspecto de “deusa”, enquanto na narrativa, o referido traço surge inicialmente pela correção moral da personagem. Vimos que essa perspectiva é oposta à do folheto anterior, o que permite uma relação entre os dois folhetos.

Destacamos também que na perspectiva de “A deusa do Maranhão”, o autor focou no título, pois a personagem Maurício, que é protagonista, desaparece, de modo que o autor comenta sobre o casamento de maneira geral. As personagens, Barão e os capangas também não são aproveitadas. Destaca-se na narrativa apenas um perfil de mulher.

Por isso, compartilhamos do pensamento de Ramos (2012, p. 104) que destaca um processo de “invenção” de J. Borges, que se destaca em dois comportamentos: o primeiro mostra o apego do xilogravurista às concepções e práticas tradicionais no tempo em que suas produções serviam apenas à edição popular, e a adoção de novos procedimentos em relação à sua arte.

Algumas considerações

Neste trabalho, buscamos comparar os folhetos de cordel “A monstra do Maranhão” e “A deusa do Maranhão” e suas respectivas ilustrações, a fim de identificar como a figura feminina é representada. Inicialmente, percebemos que o primeiro cordel destaca traços de “monstruosidade” da personagem Raimunda da Silva Moura, a exemplo de sua maldade, principalmente ao bater em sua mãe e envenenar a sua família. Essas características transmitem uma ideia de algo ruim; por isso, é possível notar que a ilustração da personagem dialoga com o cordel, pois Raimunda Moura é caracterizada na imagem com traços grotescos e exagerados, a exemplo dos cabelos em desalinho.

O cordel “A deusa do Maranhão” apresenta a personagem Dalvina pelos traços de formosura e amabilidade, comparada a Estrela d’alva (Estrela da manhã) que é o planeta Vênus. Além disso, a jovem enfrenta o sofrimento de estar em uma prisão, pois o barão, seu pai, não aceita que ela namore, nem case. Vemos ainda que a beleza da personagem se une a características ligadas à bondade, de modo que ela pode ser vista como uma mulher idealizada.

Assim, a caracterização da personagem na xilogravura de J. Borges se distingue dos traços de Dalvina contidos no cordel, pois o xilogravurista apresenta uma mulher com cabelos crespos e volumosos, olhos grandes, e nariz grande e largo. Dessa maneira, o artista responsável pela referida xilogravura adota novos procedimentos para sua arte, a fim de chamar atenção do público não somente para a xilogravura, mas também para o cordel. É possível notar ainda uma

maior liberdade de interpretação entre a palavra e a imagem, que o artista opta por destacar nesta o que lhe convém da narrativa, dando espaço ao seu processo criativo.

Referências

FILHO, Manoel d'Almeida; SOARES, Abdias. **A mostra do Maranhão** [folheto de cordel]. S./l., s./d

PROENÇA, Ivan Cavalcanti. **A ideologia do cordel**. Rio de Janeiro, Imago. Brasília, INL, 1976.

RAMOS, Everardo. **Ser ou não ser**: a invenção do artista na gravura popular. Cartema, Revista do Programa de Pós-graduação em Artes Visuais UFPE-UFPB. Editora Universitária UFPE, 2012, p. 91-106

SILVA, João José da. **A deusa da Maranhão** [folheto de cordel]. Bezerros/PE: edição de J. Borges, 2007.

SUASSUNA, Ariano. Notas sobre o Romanceiro Popular do Nordeste. In: _____. **Seleção em Prosa e Verso**. Org. Silviano Santiago. 6 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2012. p. 249-284.

**VOZES SILENCIADAS: A SUBALTERNIDADE EM PERSONAGENS
FEMININAS NO ROMANCE “A MÃE DA MÃE DE SUA MÃE E SUAS
FILHAS”**

Elane da Silva Plácido⁷⁹

RESUMO:

A Mãe da Mãe de sua Mãe e suas Filhas, de Maria José Silveira, publicado em 2002 é uma narrativa que constrói visões críticas da realidade de algumas mulheres que são silenciadas por não terem vez e nem voz, destaca-se neste romance personagens que vivem em situações de subalternidade. Por conta da subalternidade as personagens que serão abordadas neste trabalho sofrem vários tipos de violências, são obedientes ao marido e além disso, não possui direito de expressão, desta forma, algumas delas são silenciadas por não poderem ter autonomia e aparecerem como figuras submissas aos homens. Seguindo um contexto histórico, político e cultural o livro relata a história de vinte personagens femininas que de acordo com a mudança do tempo na obra, assinalam a condição do sujeito feminino ao longo dos tempos. Desta maneira, considerando a multiplicidade de personagens femininas representadas no romance, trabalharemos com apenas duas, observando como constituem as suas identificações. A raiz patriarcal que possui uma identificação cultural dentro do contexto histórico, político e também social acaba por colocar a mulher no cenário sem representação. Pretende-se um diálogo dessas vozes silenciadas a partir de estudos de gênero e construções identitárias para discutir o porquê essas mulheres vivem em situações de subalternidade, para isso, tem-se como aporte teórico: Mill (2006); Spivak (2015); Saffioti (2015), dentre outros. A conclusão do presente trabalho destaca o sujeito subalterno observado nas personagens femininas em um contexto de violência onde a mulher não tem o poder de fala e não é ouvida, tornando-se uma voz silenciada.

Palavras-chave: Personagens femininas. Subalternidade. Identidade

Introdução

O romance A mãe da mãe de sua mãe e suas filhas de Maria José Silveira desenvolve-se a partir da história de uma série de mulheres de uma mesma família. Nesse enredo, caracterizam-se vários aspectos de identidades observados através das múltiplas representações femininas protagonizadas por vinte personagens.

A obra revela traços representativos da condição da mulher através dos tempos, passeando pelo contexto histórico do Brasil, que vai desde seu achamento em 1500, quando se narra a história da índia tupiniquim Inaiá, até os tempos contemporâneos com a narrativa da estilista Maria Flor, compondo uma árvore genealógica familiar formada

⁷⁹ Mestra pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (PPGL/UERN). Professora substituta pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. E-mail: helayne11@hotmail.com.

por mulheres, a qual remete ao próprio título da obra, referindo-se a uma linhagem do feminino: mãe, avó e filhas, revelando um protagonismo do sujeito mulher.

A narrativa constrói uma visão crítica frente à realidade da mulher brasileira, que construiu suas subjetivações influenciada pelo contexto histórico, político, cultural e social. Dessa forma, a obra representa, através dos tempos, várias gerações de múltiplas mulheres. Esses perfis femininos são conhecidos pelo leitor na sequência da trama e surgem a partir da alteração de paradigmas no contexto social que nos levam a questionar, através das ações dessas mulheres, os motivos de uma estigmatização da identificação feminina no decorrer da história.

Dos diversos perfis do feminino representados na obra de Silveira, consideraremos nesse artigo aquele que se associa ao universo da subalternidade. De acordo com Goffman (2001, p.29) “no mundo, as pessoas são obrigadas a obedecer a leis feitas pelos homens.” Particularmente, esse julgamento tem atingido o sujeito mulher.

No contexto em que essas mulheres habitavam existia para elas um papel preestabelecido na sociedade, desta forma, a subalternidade tornava a mulher silenciada. Num sentido tradicional, caberia, então, à mulher desenvolver a função de boa filha, boa esposa e de mãe exemplar.

Desse modo, considerando que a mulher não tinha seu lugar de fala na sociedade, passaremos a abordar duas personagens femininas da narrativa de Maria José Silveira que se comportam de maneira silenciada e obediente. No contexto da narrativa, observamos a representação de dominação do homem sobre a mulher, representada por duas personagens sem direito a voz e a nada.

De acordo com Spivak (2010, p.13), “o espaço dialógico de interação não se concretiza jamais para o sujeito subalterno, que desinvestido de qualquer forma de agenciamento, de ato, não pode falar”. Através da citação percebe-se que o sujeito submisso não tem espaço de diálogo. O poder do patriarcado usa a força para conseguir legitimar a sua vontade de dominação, entretanto de acordo com Spivak (2010) o sujeito só será insubmisso se conseguir conquistar o seu lugar de fala na sociedade.

Vejamos, inicialmente, o caso de Ana de Pádua, que, torna-se submissa quando se casa com Baltazar. A personagem acaba sofrendo violência por conta dos ciúmes do

esposo. A condição de subalternidade que era imposta à Ana de Pádua se dava por meio da sua obediência em fazer tudo como o esposo queria, nessa relação percebe-se como era a vida de algumas mulheres que estando dentro de um casamento devia respeito ao esposo. A segunda personagem a ser comentada neste artigo é Lígia, a personagem viveu no período da Ditadura Militar e por transgredir através de seu pensamento reflexivo sobre o momento que passava o Brasil, foi silenciada. Observa-se dois momentos através de duas personagens femininas que representam mulheres em contexto de subalternidade.

A submissão da personagem Ana de Pádua no contexto do casamento

O casamento pode ser considerado como um contrato social entre homens e mulheres, e por muito tempo caracterizou, principalmente a mulher, desta forma para que ela estivesse em um patamar adequado na sociedade ela precisaria casar, ser dona do lar e construir uma família. Esse aspecto é exposto Stuart Mill (2006) quando aborda o casamento como o destino apontado pela sociedade para as mulheres; desse modo, para o estudioso o casamento é a concretização da submissão.

Simone de Beauvoir (1967, p. 165), também comenta sobre o destino da mulher proposto pela sociedade quando cita que: “o destino que a sociedade propõe tradicionalmente à mulher é o casamento”. É por essa razão que, apesar de algumas mulheres tentarem fugir desse contrato, sofriam imposição da família para casar como foi o caso de muitas mulheres durante muitos séculos.

Ana de Pádua é um exemplo do que foi abordado nas assertivas acima, pois aos quinze anos de idade, com o consentimento do pai, casa-se com Baltazar, um português experiente e mais velho. A personagem Ana de Pádua viveu na época da descoberta do ouro no Brasil em Minas Gerais. Era de costume nessa época a mulher se casar sem amor, isso era visto como uma questão natural, inserida na vida das mulheres como regra.

Stuart Mill (2006, p.31) destaca que, “todas as mulheres são criadas, desde muito cedo, na crença de que seu caráter ideal é o oposto do caráter masculino: sem vontade própria e governadas pelo autocontrole, com submissão e permitindo serem controladas por outros”.

Desse modo, Ana de Pádua casa-se com dote e cumpre o destino colocado a todas as moças de família. Em certo sentido, a sina da personagem é semelhante àquela observada por Beauvoir (1967, p.165): “em sua maioria, ainda hoje, as mulheres são casadas, ou o foram, ou se preparam para sê-lo, ou sofrem por não o ser.” Nesse sentido, a personagem de Silveira, não escapa desse destino, o casamento acaba aparecendo como algo natural, como se fizesse parte da natureza humana feminina.

De acordo com a narrativa em análise, no princípio do relacionamento: “o marido, no começo, a tratava com alguma delicadeza e sem exigências descabidas.” (SILVEIRA, 2002, p.134). Mas, com a movimentação na zona de mineração os garimpeiros passam a deixar suas esposas nas cidades de origem, e as brigas por mulheres índias, negras ou brancas nas noites, acabam se tornando constantes. Desse modo, “na região infestada de homens sem mulheres, e onde ter mulher era um tesouro, principalmente mulher jovem e morena, mais branca do que negra, Baltazar começou a sofrer da fatal doença do ciúme”. (SILVEIRA, 2002, p.134-135).

O ciúme não justifica o maltrato do marido com Ana de Pádua. A fim de entendermos os reais motivos a respeito do contexto em que a violência contra a mulher irrompe, recorreremos a Doxsey (2001) quando adverte que a violência conjugal no ambiente doméstico ou familiar não decorre de fatores como desemprego, alcoolismo e miséria, entendendo que estes são apenas facilitadores/catalizadores da violência. Afirmo, também, que é comum o ritual das agressões ser iniciado durante o namoro ou a primeira gestação da vítima. É o que acontece com Ana de Pádua, já que no início da relação não havia problemas relacionados a maus-tratos, mas depois de uma gravidez malsucedida, por conta de o filho nascer morto, o humor de Baltazar só faz piorar: “Começaram as proibições: a mulher não podia ir à estalagem nas horas de movimento; não podia sair de casa a não ser com o marido; e quando saísse, tinha que se cobrir com um longo xale preto que envolvia o corpo da cabeça aos pés”. (SILVEIRA, 2002, p.135)

O ciúme do marido passa, então, a ser constante na vida de Ana de Pádua, que passa a ser vítima de várias proibições. Doravante, ela não pode sair sozinha e é obrigada a se vestir da cabeça aos pés como observado na citação acima. A personagem sofre uma espécie de violência psicológica por parte do marido, semelhante àquela

observada por Casique e Furegato (2006) e que é representada por toda ação ou omissão que causa ou visa causar dano à autoestima, à identidade ou ao desenvolvimento da pessoa, incluindo ameaças, humilhações, chantagens, discriminação, exploração, intimidação, impedindo o contato com amigos e familiares e dentre outros.

Mas, pelo fato de Ana de Pádua ter uma personalidade forte acaba se sobressaindo muito bem dessa violência sofrida, não se deixando abater e nem dominar por isso. A cada violência sofrida, a personagem reage à agressividade do marido de forma que não se mostra a ele como uma pessoa triste, mas como alguém que possui uma consciência resiliente. Nesse sentido, Saffioti (2015, p.19) destaca que:

A resiliência constitui fenômeno muito raro. São resilientes pessoas capazes de viver terríveis dramas, sem, contudo, apresentarem um só indicio de traumas, sendo, portanto, consideradas, por meio da aplicação de testes e da observação de sua conduta, absolutamente normais.

Ana de Pádua, por ser uma pessoa que não se abala, consegue reverter o drama da violência sofrida. Dessa maneira, dentro de um contexto de violência e perversão, podemos identificar uma identidade forte que não se deixa traumatizar, mas ao mesmo tempo uma mulher submissa, que obedece ao marido somente por estar dentro de um matrimônio e por não ter como pedir ajuda a ninguém. Essa situação acaba por prolongar e acentuar o seu martírio: “Mas Ana era jovem, alegre, extrovertida, e Baltazar achou que as proibições não bastavam. Partiu para a agressão física. Dava-lhe grandes surras de cinturão de couro que deixavam suas costas vermelhas e inchadas”. (SILVEIRA, 2002, p.135).

As agressões físicas contra Ana de Pádua podem ser explicadas conforme o que observa Frank (2009), quando destaca que um dos principais fatores que conduzem à agressão contra uma mulher seria o estereótipo da masculinidade, que caracteriza o gênero "masculino" como forte e dominador. Nesse sentido, a ordem patriarcal de gênero confere o poder aos homens de dominar as mulheres.

São vários os motivos da permanência de mulheres a uma situação de violência, entre eles estão: a sujeição por ameaça do agressor, ameaça aos filhos e a ela própria e a dependência financeira, visto que muitas não têm condições de conseguir trabalho e se sustentar. Com Ana de Pádua não é diferente. Por encontrar-se em condições de submissão, ela aguenta todas as ameaças do marido calada. Não denuncia seu esposo

por medo de morrer, por não ter condição financeira para morar sozinha. Esses são os principais motivos da não denúncia de agressões físicas e verbais.

Esse posicionamento da mulher de não largar o agressor muitas vezes acontece também por falta de instrução, fazendo-a aceitar como normal apanhar do marido devido a uma cultura tradicional antiga e ultrapassada. Doxey (2001) revela que as mulheres só decidem terminar o casamento ou a união com seus parceiros ofensores após uma série de espancamentos e reconciliações. Agem apenas quando chegam a um ponto em que não suportam mais o tratamento recebido.

Em suas pesquisas, Saffioti (1999) destaca que ainda há no imaginário da mulher a possibilidade de o marido mudar, contudo isso não acontece, as agressões muitas vezes ocorrem sem motivo algum, como observamos na citação abaixo:

Ana estava parada ante os rumos inesperados de sua vida quando os acontecimentos se precipitaram ainda mais. Naquela noite, Baltazar, bêbado e sem motivo aparente, tirou o corrião de couro e lhe disse: “Hoje você vai mais é conhecer o lado da fivela, para ver se aquieta um pouco que seja esse seu facho”, e a surrou como nunca, como se adivinhasse que nunca a surraria mais. Os espíões de Garcia ouviram os gritos roucos de Ana e não demoraram em avisá-lo. (SILVEIRA, 2002, p.140)

Observamos que a personagem Ana apanha sem motivo algum, como acontece com uma série de outras mulheres. Isso ocorre porque de acordo com Gregori (1993), não é preciso o homem/a mulher estar insatisfeito com a atuação do outro, nem que haja quebra de regras para que ocorra a violência doméstica: “O homem bate na mulher independentemente do que ela possa ter feito para ele ficar insatisfeito com qualquer coisa”. (CORRÊA, 2000,p.122).

A violência doméstica sofrida por Ana de Pádua é análoga àquela destacada por Rusche (2002) e Shimazaki et al. (2002), quando citam que, por trás da violência doméstica que vitima muitas mulheres, impera uma relação de força, traduzida pelo poder de dominação do homem e pela submissão da mulher. Dessa maneira, os papéis sociais impostos a homens e mulheres, geralmente reforçados por culturas patriarcais, estabelecem relações de violência entre os sexos.

De acordo com Beauvoir, (2009, p.99).

[...] verificamos que quando duas categorias humanas se acham presentes, cada uma delas quer impor à outra sua soberania; quando ambas estão em estado de sustentar a reivindicação, cria-se entre elas, seja na hostilidade, seja na amizade, sempre na tensão, uma relação de reciprocidade. Se uma delas é

privilegiada, ela domina a outra e tudo faz para mantê-la na opressão. Compreende-se, pois, que o homem tenha tido vontade de dominar a mulher (BEAUVOIR, 2009, p.99).

Observamos, uma crítica ao contexto do patriarcado como um modelo de poder, em que a condição da mulher era marcada pela falta de direito. Ainda que a mulher tenha buscado seu espaço, reivindicando uma participação maior dentro da sociedade contemporânea, a crueldade e perversão de alguns homens ainda perduram até hoje. Mesmo vivendo no século XXI, muitas mulheres são submissas a seus maridos, sofrem agressões e certos tipos de violências que são consideradas absurdas.

O silenciamento de Lígia na Ditadura Militar

A história da personagem Lígia acontece em um momento conturbado vivido pelo Brasil, no contexto da Ditadura Militar. A família muda-se para Brasília e nesta cidade ela: “cresceu acreditando que tudo era possível. Era possível transformar o país em uma terra justa para todos, era possível fazer dos homens irmãos, era possível acabar com a miséria.” (SILVEIRA, 2002, p.326).

Lígia, ao chegar na cidade de Brasília não tinha ainda participado da cena política, o seu interesse pela questão advinha das leituras que fazia sobre ideias marxistas. Com a explosão da literatura e da cultura, muitos jovens uniam-se a outros para discutir sobre as questões políticas do Brasil. Foi através de protestos em uma assembleia de estudantes que Lígia conhece Chico, com quem passa a compartilhar das mesmas ideias políticas. A partir dessa aproximação, casam-se e tem uma filha no momento em que foi decretado o AI-5 (Ato Institucional), responsável por um dos tempos de maior repressão que o Brasil viveu:

Como milhares de jovens universitários, no entanto, Lígia e Francisco não viram outra saída a não ser entrar para a oposição de luta armada contra a ditadura. A guerra aberta aos estudantes e às organizações de esquerda declarada com o AI-5 estava em franca escalada. As organizações se radicalizavam. Chico e Lígia, procurados pela polícia em Brasília, sem poder circular pela cidade, onde eram por demais conhecidos, viram-se obrigados a sair dali. Decidiram ir para o Rio de Janeiro.” (SILVEIRA, 2002, p.331)

No Rio de Janeiro, a vida do casal toma novos rumos, em que a resistência à Ditadura Militar acaba passando por ações que podem ser consideradas como

criminosas, como exemplificado por assaltos a bancos. Nesse caso, o engajamento dos dois torna-se em parte diferente daquele da época de Universidade em que se reuniam para discutir sobre a realidade brasileira, fazer panfletagem e lutar para libertar companheiros presos. Diante do novo contexto, a personagem é presa, como observamos na citação abaixo:

Assim que desce do ônibus. [...] Dá alguns passos tentando se situar e resolve atravessar a rua, sem parar, sem olhar para os lados, reta, em frente, dura, Tarde demais; já fora detectada. Ela vê sem olhar algumas sombras borradas se movimentando em direção. Tenta correr por entre os carros, mas um sorveteiro, policial disfarçado, atira; cai ferida nas costas, os carros freiam, buzinas soam alarmadas, e Lígia é imediatamente cercada e puxada por quatro, cinco homens, e levada para um carro que sai à toda com os pneus rangendo.” (SILVEIRA, 2002, p.335-336).

A partir deste momento Lígia sofre uma série de violências físicas, as mais absurdas possíveis, sendo estuprada, maltratada e agredida várias vezes. Com a prisão, é afastada da família e todas as possibilidades de rever a filha são relegadas ao esquecimento. A personagem é presa assim como outras mulheres e pessoas que sofreram torturas até a morte:

O tiro perfurou uma costela de Lígia e, infelizmente, muito infelizmente, não a matou ali no asfalto. Jogada no chão frio de uma pequena cela, em um intervalo das torturas, entre a bruma vermelha e negra que envolve seus pensamentos entrecortados, descontínuos, despidos de lógica ou razão, Lígia vê o rosto de Cristo nas costas do velho Damasceno. Aquele rosto sempre a inquietara, não gostava de vê-lo. [...] De certa forma, agora, via que seu horror ao Cristo tatuado era quase uma premonição do que lhe aconteceria. Mas se ela tivesse agora um Cristo assim, teria que tê-lo tatuado não só nas costas, mas nas coxas, nos peitos, nas nádegas, na cabeça, na vagina, no ânus, em todos os lugares do seu corpo onde eles encontravam pontos para provocar dores agudas e atrozes. (SILVEIRA, 2002, p.336)

Na época da Ditadura Militar, as pessoas suspeitas, independente do gênero, e até mesmo crianças, sofreram repressões severas, os meios de comunicação também foram combatidos pelos militares, os direitos das pessoas foram negados e o cenário de violência como método de tortura tomou conta do Brasil. De acordo com a Revista Guia Mundo em Foco (2016, p.39):

Eram comuns choques nos órgãos genitais, golpes nos seios e estômago para provocar abortos, introdução de objetos ou ratos na vagina ou no ânus. Muitas vezes, elas eram obrigadas a revelar o esconderijo de companheiros ou eram violadas na frente do parceiro, que estava imobilizado.

Como observado na citação, os métodos de tortura utilizados eram muito cruéis, a humilhação ao ser humano foi inumana: filhos foram separados dos pais, mulheres estupradas com órgãos sexuais queimados, além de grávidas que perdiam os filhos como resultado das agressões.

O sofrimento da personagem, nesse sentido, representa o de toda uma nação, em específico aquele que na época atingia o sujeito feminino ainda mais vulnerável ao ataque das forças opressoras, que tolhia a liberdade das pessoas, vigiando-as em nome da defesa de uma falsa democracia por militares, alterando regras e ultrapassando direitos políticos expostos nas leis. Na citação abaixo observamos o sofrimento de Lígia:

Ela não consegue abrir os olhos, vê borrões vermelhos escuros e traços pretos [...] entre as placas de sangue coagulando em seus olhos, vê a figurinha de sua Maria Flor, caminhando com os braços estendidos para ela. [...] Lígia morreu três dias depois de presa e depois de vários tipos de tortura no quartel da PE, na Rua Barão de Lucena, no Rio. (SILVEIRA, 2002, p.337-338)

A morte de Lígia não foi reconhecida e, “até hoje seu corpo não foi encontrado. É uma entre os cento e quarenta e oito brasileiros dados como desaparecidos durante a repressão da ditadura militar. (SILVEIRA, 2002, p.338).

A mulher que sofre violência, assim como observado através das personagens femininas abordadas nesse artigo, seja através de violência física ou sexual, ficam de certa forma dependentes, a sua liberdade é negada, sem direito e sem voz, muitas mulheres ficam à mercê de seus esposos, dessa maneira vivem um final trágico, por serem mortas por seus companheiros.

A violência contra o indivíduo feminino é um fenômeno histórico que perdura por milênios, pois a mulher era vista como um ser sem expressão, uma pessoa que não possuía vontade própria dentro do ambiente familiar. Ela não podia sequer expor o seu pensamento e era obrigada a acatar ordens que, primeiramente, vinham de seu pai e, após o casamento, vinham de seu marido. (CAVALCANTI, 2007).

É nesse contexto de patriarcalismo que a violência contra a mulher ganha força, por isso, são necessários questionamentos sobre a forma como a sociedade está estruturada e organizada, que se fundamenta nas relações desiguais de poder entre homens e mulheres. As reflexões sobre tais questões podem apresentar alternativas para

a desarticulação desses pilares de sustentação que justificam a violência contra as mulheres, que representam um lamentável retrato de uma sociedade.

Conclusão

Ao analisar as personagens femininas, observa-se como a mulher foi e tem sido ainda maltratada, contudo, não podemos deixar de lado que esse cenário tem sofrido um pequeno avanço, mesmo com os altos índices de feminicídio há uma considerável evolução, isso acontece porque os movimentos feministas tem denunciado seja através da literatura ou até mesmo nas redes sociais a submissão da mulher.

O lugar de fala desses indivíduos que se encontram a margem tem encontrado através da resistência seu âmbito de sujeito, isso é observado em algumas mulheres do século XXI, que passaram a ser mais atuantes, mostrando-se insubmissas ao patriarcado.

Dentro de um contexto que envolve ficção e História, vimos que a identidade representa o contexto social de cada personagem, dessa forma abordamos, através das personagens femininas, o perfil de duas mulheres submissas que sofrem violência e que constroem suas identificações em meio a sofrimentos e realizações pessoais.

Ao tratar das vozes silenciadas das mulheres por meio do romance *A mãe da mãe de sua mãe e suas filhas*, o presente artigo buscou analisar a situação das mulheres através da mudança de paradigmas presentes na obra, dessa maneira o leitor passa conhecer a vida dessas personagens e entender através de cada uma suas especificações e sofrimentos por viverem dentro de um regime que as oprime por conta de um machismo que perdura até o momento presente.

A partir das personagens femininas discutimos, uma leitura crítica sobre a representação dessas personagens e concluímos, através das análises realizadas, que as personagens identificadas como um sujeito subalterno estão à margem da sociedade, vivem submissas e sofrem muitos preconceitos.

Ao abordarmos uma discussão sobre a violência contra as personagens femininas, Ana de Pádua e Lígia, concluímos que a questão da violência vai além das práticas culturais, destacamos a violência física como forma de impedir a liberdade e

observamos também a situação das personagens que sofrem violência física e psicológica, através do gênero masculino caracterizado como autoritário e dominador.

Por fim, as personagens abordadas, pela maneira de agir e pensar ou pelos sofrimentos, fizeram-nos refletir sobre a vida de todas as mulheres de acordo com o modo de viver e pensar de cada uma delas. Esperamos que esse estudo suscite contribuições reflexivas precisas para trabalhos futuros e que esta contribuição possa ser referência para outras pesquisas sobre o assunto.

Referências

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo II**. A experiência vivida. Tradução de Sérgio Milliet. – 2.ed. – Difusão Europeia do Livro, 1967.

_____. O Segundo Sexo. Tradução Sergio Milliet. 2. Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

CASIQUE, Leticia Casique. FUREGATO, Antonia Regina Ferreira. **Violência contra a mulher: reflexões teóricas**. Ribeirão Preto, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br>> Acesso em 20 nov. 2016.

CAVALCANTI, Stela Valéria Soares de Farias. **Violência Doméstica: análise da lei “Maria da Pena”**, nº11.340/06. Salvador, BA: Edições PODIVM, 2007.

CORRÊA, Maria Suely Medeiros. **Violência de mulheres em condições de violência conjugal**. Dissertação (Mestrado) – Escola de Enfermagem, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2000.

DOXSEY, S.M.R. Cidadania precária na família. In: Congresso de direito de família,3, 2001, Ouro Preto. **Anais eletrônicos**. Ouro Preto, 2001. Disponível em: <http://www.mj.gov.br/sedh/cndm/artigos.html>. Acesso em: 27 Jun.2019.

FRANK, Stefanie. **A violência contra a mulher por parceiro íntimo em artigos científicos**. Uma revisão sistemática do período 2003-2007. 2009. 100 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) – Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

GOFFMAN, Erving. Manicômios, **Prisões e Conventos**. Tradução de Dante Moreira Leite. 7.ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.

GREGORI, Maria Filomena.**Cenas e queixas: um estudo sobre mulheres, relações violentas e práticas feministas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1993.

MILL, John Stuart. **A Sujeição das Mulheres**. Coleção Grandes Obras do Pensamento Universal nº39. São Paulo: Escala. 2006.

REVISTA GUIA mundo em foco: Estupro. Cultura do estupro.5. ed. São Paulo: On line, Agosto.2016.il.p.7.

RUSCHE, Michelle. **O inimigo dorme ao lado**. Fundação Perseu Abramo [*on line*], São Paulo, 2002. Disponível em:<<http://www.Fpabramo.org.br/violência.html>>. Acesso em: 13 Jun.2019.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Gênero patriarcado violência**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo,2015.

_____.“Já se mete a colher em briga de marido e mulher”. In: São Paulo em perspectiva. São Paulo: Fundação SEADE, v. 13, n. 4, oct./dec. 1999, pp. 82-91. Disponível em: <<http://www.seade.gov.br> >. Acesso: em 20 Agosto. 2019.

SHIMAZAKI, Elsa Midori; et al. **Saúde sim, violência não**. Programa mulher de verdade. Jornal Fêmea, Brasília, n.117, p.9, out.2002.

SILVEIRA, Maria José. **A mãe da mãe da sua mãe e suas filhas**. São Paulo: Globo, 2002.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa-Belo Horizonte: Editora UFMG,2010.

O ESTUDO DO GÊNERO TEXTUAL ANÚNCIO PUBLICITÁRIO E SUA RELEVÂNCIA EM SALA DE AULA

Ana Beatriz Belém Moura⁸⁰

Mariana Abrantes Macêdo de Carvalho⁸¹

Resumo

O presente trabalho apresenta uma reflexão a respeito da relevância do gênero textual anúncio publicitário no ensino-aprendizagem de língua portuguesa, objetivando demonstrar como é estruturado, os seus conceitos e características e qual a sua utilidade no meio social, ademais, como o estudo desse gênero proporciona uma visão diferente no aluno acerca de um conjunto de conteúdos que podem ser abordados no ensino desse gênero discursivo. Sobretudo, ressalta-se o fato de as mídias demonstrarem como os anúncios publicitários, que são textos multimodais, são recorrentes e comunicam melhor. Com base na relevância de tal reflexão, foram realizadas atividades de análise e produção de anúncios publicitários numa turma de ensino médio da instituição C.E. Prof. Dayse Galvão de Sousa, escola campo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), campus Dom Delgado. Essas atividades objetivaram proporcionar o estudo da língua de forma interativa, contextualizada, criativa e eficiente. Não obstante, pretendeu-se demonstrar como os anúncios publicitários podem ser ferramentas pertinentes para abordagem de outros conteúdos da língua portuguesa podendo assim gerar maior engajamento, aprendizado e interesse por parte dos alunos. Para a fundamentação teórica deste trabalho, foram utilizadas noções de autores como Bakhtin, Gonzales e Mascuschi.

Palavras-chave: Gêneros textuais. Anúncio publicitário. PIBID.

Introdução

A evolução da sociedade é constante. O tempo todo novas informações caem nas mãos das pessoas novas sobre o mundo devido à globalização; a tecnologia aprimora-se; novos produtos surgem e cada vez com melhor qualidade. Pode-se observar essas transformações na moda, nos carros, nos eletrodomésticos e entre outros.

A sociedade evolui e com ela sua maneira de comunicar-se. Existem diversos âmbitos da atividade humana e várias formas de gêneros discursivos; a riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se, à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa (BAKHTIN, 1992, p. 279).

⁸⁰ Graduanda em Letras – Inglês pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). E-mail: biabelem29@gmail.com

⁸¹ Graduanda em Letras – Inglês pela UFMA. E-mail: mariana.abrantes@outlook.com

Orientadora: Dra. Ana Lúcia Rocha Silva, professora do curso de Letras pela UFMA.

Com o intuito de interagir com a complexidade dos gêneros textuais e seu uso dentro da sala de aula e a fim de promover a produção de sentidos, atividades de leitura, capacidade de ler as entrelinhas, relação de associação entre cultura e o social, este trabalho tem como finalidade proporcionar, por meio do estudo do gênero discursivo anúncio publicitário, o processo ensino-aprendizagem de forma interativa, contextualizada, criativa e eficiente.

Fundamentação teórica

1. Gêneros Textuais

É de conhecimento geral a ideia dos gêneros textuais de serem fenômenos históricos, altamente relacionados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas diárias (MARCHUSCHI, 2002).

Os gêneros textuais são inúmeras formas de linguagem empregadas nos textos, entendidos como manifestações sociais que visam atingir propósitos comunicativos similares, exercendo funções sociais específicas. Fábula, carta pessoal, telefonema, poema, narrativa de ficção científica, *e-mail*, manual de instruções, lista de compras, edital, conto, relato, notícia, biografia, relato histórico, texto de opinião, conferência, palestra, relatório científico, receita culinária, anúncio publicitário, etc., estes e muitos outros são exemplos de gêneros textuais.

É impossível contar os **gêneros textuais, pois eles surgem o tempo todo devido as nossas necessidades de comunicação. Para Bakthin (2003, p. 280)**, todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua, ele também afirma que os **gêneros textuais são enunciados relativamente estáveis pelo fato de sofrerem modificações no momento comunicativo, pois refletem as condições específicas e as finalidades de cada uma das esferas da atividade humana.** Bronckart (1999, p. 103) fortalece essa ideia ao dizer que "a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas".

Com os gêneros textuais o aluno é capaz de perceber como os discursos presentes na prática social são de extrema importância para desenvolver, aprimorar e

praticar a oralidade, a leitura e a escrita de forma conjunta, tornando a comunicação proveitosa e eficaz. E um dos gêneros que permite essa possibilidade é o anúncio publicitário, que traz para o estudo de gêneros textuais as linguagens verbal e não verbal, que alcançam os diferentes tipos de alunos que se encontram na sala de aula.

2. Anúncio Publicitário

O anúncio publicitário é um gênero textual que dentre seus diversos usos são mais comuns o de vender um produto, divulgar uma ideia ou um serviço através dos meios de comunicação de massa: revistas, televisão, jornais, rádio e internet, podemos encontra-los também em cartazes, faixas, panfletos, *outdoors*.

As principais características do Anúncio Publicitário são: o caráter comercial que indica a ideia de venda; linguagem verbal e não verbal; linguagem simples e textos relativamente curtos para facilitar o entendimento, tendo em vista também que alguns anúncios tem uma veiculação breve; textos persuasivos e atrativos; humor, ironia e criatividade levando em consideração o contexto, o intuito e o público para quem o anúncio é transmitido; verbos no modo imperativo (“COMPRE”, “EXPERIMENTE”, “CONTRATE”); figuras e vícios de linguagem (hipérbole, metáfora, pleonasmo, ironia, entre outros); uso de cores, imagens, fotografias, entre outros.

Nesse gênero textual as funções de linguagem mais encontradas são: a apelativa, que tem função de persuasão e referencial, que tem a função de informar sobre o produto e/ou serviço. Tais funções são comumente utilizadas para que o consumidor seja convencido a comprar um produto, contratar um serviço, ou adotar um comportamento.

Os anúncios publicitários são estruturados de diversas maneiras com imagens e textos, somente com textos e em alguns casos, somente com imagens. Ou seja, não existe uma estrutura padrão, fixa, que deve ser sempre seguida. A estruturação depende do local que o anúncio será publicado e do produto ou serviço que está sendo oferecido. Contudo, a presença de alguns elementos é sugerida (porém não obrigatória) para que o anúncio publicitário possa cumprir seu objetivo, são eles: título, corpo de texto, imagem, marca, slogan, contato.

2.1. Título

Grafado em letras maiores e as vezes com fontes diferentes do restante do texto, o título busca chamar atenção do consumidor. Se nada der certo o título precisa causar impacto inicial no receptor.

2.2. Corpo de texto

É o texto que pretende informar, persuadir, alertar e principalmente conquistar o receptor, é nele que a função referencial está mais presente por conta das informações contidas nele. Nele também encontramos os adjetivos, o vocativo, as figuras e vícios de linguagens, superlativos e diminutivos. O corpo de texto apresenta linguagem breve e simples, em alguns casos até mesmo informal.

2.3. Imagem

A imagem pode ter significado denotativo ou conotativo. Seu sentido polissêmico é delimitado pelo título do anúncio, mensagem linguística que acompanha e orienta sua significação (GONZALES, 2003).

2.4. Marca

A marca é a imagem da organização. Seu fim não é ilustrar, é indicar, precisa ter um significado. Animadas, inanimadas, orgânicas, geométricas, as marcas são letras, ideogramas, monogramas, cores. Não representam, sugerem. (RABAÇA E BARBOSA, 1987)

É comum encontrarmos o slogan, que está diretamente associado a marca. O slogan é a mensagem que acompanha a marca, podendo estar abaixo ou acima desta. Segundo GONZALES (2003), o slogan é uma frase que deve ser breve, positiva, objetiva, direta, compreensível e simpática e que retrata que o produto oferece.

2.5. Contato

São as informações de identificação da empresa que comercializa o produto ou o serviço, geralmente representado por telefones, sites, redes sociais e endereço.

3. A relevância do gênero anúncios publicitários no estudo de língua portuguesa:

Assim como a gramática sistematiza as formas, de acordo com Bakhtin, os gêneros também compõe nossa comunicação, nos âmbitos de fala e escrita. As ideologias sociais influenciam na comunicação dos grupos sociais, estes são influenciados pela época vigente e assim é possível observar uma relação entre meio social e tempo. Bakhtin reforça essa ideia dizendo:

As mudanças históricas dos estilos da língua são indissociáveis das mudanças que se efetuam nos gêneros do discurso. A língua escrita corresponde ao conjunto dinâmico e complexo constituído pelos estilos da língua, cujo peso respectivo e a correlação, dentro do sistema da língua escrita, se encontram num estado de contínua mudança (BAKHTIN, 2003. pág. 286)

Uma das maiores falhas do ensino atualmente é não dar importância para a multimodalidade que está presente no meio social e conseqüentemente na comunicação, implicando diretamente nos gêneros textuais, pois como afirma Bronckart (2006), a linguagem é uma ferramenta semiótica pela qual o ser humano existe e age. E ao abordar-se semiótica é levantada a questão que foi citada por Piaget, na qual ele denominou de função semiótica a capacidade geral do ser humano de “representar algo através de um signo ou símbolo ou um outro objeto, dando a imagem seu espaço na comunicação” (PIAGET, 1971).

O anúncio publicitário é um exemplo de gênero textual que tem a imagem como um dos elementos mais importantes:

Hoje, a imagem tem um papel fundamental na formação dos sentidos, pois ela e a palavra, juntas, constroem o sentido global da comunicação, muitas vezes implícito. Daí a necessidade de se desenvolver habilidades que vão além da simples decodificação do visual e que possibilitem a construção de significados a partir da leitura simultânea de palavras e imagens (DA SILVA, 2012. Pág. 329).

O uso das imagens associado ao texto verbal, presentes nos anúncios publicitários, pode ser uma grande ferramenta no estudo da língua portuguesa por conta da sua presença diária nos meios de comunicação, como em provas tal como o ENEM, que utiliza muito os anúncios publicitários para explorar habilidades interpretativas dos alunos.

Arelado a isso é possível perceber a presença da multimodalidade nos anúncios publicitários, pois a esta é um fenômeno que, segundo Dionísio, diz respeito à construção linguística de uma mensagem que pode apresentar diversas formas, tais como: palavras, imagens, cores, formatos, padrões de entonação, etc. (DIONÍSIO, 2005; 2011).

É fundamental que o ensino proporcione ao aluno o desenvolvimento de uma habilidade interpretativa que permita abarcar representações visuais e verbais. O ser humano detém de uma capacidade inteligível de interpretar o mundo que o rodeia, mundo esse composto por conteúdos multimodais. Apesar disso, para serem compreendidos em sua completude é importante o desenvolvimento de habilidades de interpretar a combinação de elementos verbais e não-verbais.

Da Silva reforça essa ideia ao dizer que:

A multimodalidade pode ser usada como um fator facilitador da aquisição do conhecimento, pois os diversos recursos semióticos, se integrados de forma eficiente, podem contribuir para a clareza da informação passada ao aluno (DA SILVA, 2012. Pág.331).

Desse modo, estudar a linguagem por meio de gêneros textuais é uma das formas de explorar a língua de uma maneira contextualizada e dinâmica, como também de desenvolver e organizar as práticas de leitura, oralidade e escrita de acordo com a interação e o processo sócio histórico.

4. Produção e Análise de Anúncios Publicitários em sala de aula

Nesta seção iremos expor sobre duas oficinas realizadas com alunos do 1º ano do ensino médio sobre o gênero textual anúncio publicitário. Foi feita uma revisão do assunto com os estudantes, eles foram divididos em grupos e realizamos atividades de fixação do conteúdo.

A primeira oficina foi iniciada com uma sondagem visando verificar o conhecimento dos alunos acerca de anúncios publicitários. Foram revisados os conceitos de gêneros textuais, anúncio publicitário e as suas características (título, corpo de texto, imagem, marca, contato). Em seguida, foi feita uma análise dos anúncio publicitário da Figura 1 (a) e (b) para mostrar na prática o que são, quais suas características e como eles foram construídos.

Figura 1 – Exemplo de anúncios publicitários. (a) Anúncio da Coca Cola; (b) Anúncio do Restaurante Villa di Gaia.



(a)



(b)

Fonte: (a) SAMPA PUBLICIDADES, 2019; (b) REALITY PUBLICIDADE, 2006.

Utilizamos a Figura 1 (a) para explicar que não é obrigatório o uso de todos os elementos para a criação de um anúncio publicitário, já que nesse exemplo temos apenas a imagem, o slogan e a marca presentes e isso prova que a ausência de um dos elementos não interfere no objetivo desejado pelo anunciante. O corpo de texto não é formado apenas por textos escritos, mas também por imagens, como na Figura 1 (a). A marca é representada pelo “Coca-Cola” localizada abaixo e dentro da garrafa. E o slogan é representado pela frase “viva o lado Coca-Cola da vida” e nele podemos perceber a figura de linguagem metáfora. A frase utilizada na verdade é mais conhecida como “viva o lado bom da vida”. No entanto a palavra “bom” é substituído por Coca-Cola dando o sentido de que beber Coca-Cola é um dos melhores prazeres da vida.

A respeito da Figura 1 (b) foi explicado que ela possui todos os elementos citados na seção 2 e apresenta como título “Venha saborear nossos deliciosos pratos.”, o verbo “VENHA” que está no modo imperativo é muito comum em anúncios publicitários pois expressa recomendação, ordem, sugestão. Há também a presença do adjetivo “deliciosos” que também faz parte desse conjunto de persuasão. O corpo de texto é composto pelas imagens que ilustram os tipos de pratos presentes no menu do restaurante e também pelo texto “Festival de Massas, Saladas e Risotos e aos domingos um delicioso almoço em família”. A marca é representada pelo nome do restaurante e por uma figura ilustrativa de um moinho que remete a cultura italiana. O slogan está localizado abaixo da marca e é “para quem ama a maravilhosa culinária italiana”. E o contato está na parte inferior da imagem informando os telefones, o endereço e os horários de funcionamento.

Logo após foi entregue uma atividade impressa com questões do ENEM, para que os alunos pudessem demonstrar o entendimento a respeito do conteúdo e se habituarem com os tipos de questões presentes nessa prova. Em seguida foi solicitado que os alunos se dividissem em grupos e criassem seus próprios anúncios publicitários com base nos conceitos, nas características e estrutura desse gênero textual.

Na segunda oficina, com os alunos já divididos em grupos, foi realizada uma mini gincana educativa que tinha como atividades: um jogo de perguntas de VERDADEIRO ou FALSO, com o objetivo de verificar se houve fixação do conteúdo e prepará-los para a segunda atividade; a segunda atividade era um jogo de palavras

cruzadas que possuía como dicas pequenos enunciados a respeito dos elementos e das características dos anúncios publicitários. Eles foram desafiados a responder em 10 minutos.

Resultado Parcial

Apesar de que no decorrer das atividades houveram problemas de não entendimento de alguns conceitos em relação ao conteúdo revisado, os resultados das oficinas foram relativamente positivos.

Na sondagem inicial foi levantado o questionamento a respeito da função apelativa, os alunos alegaram não saber do que se tratava, então foi questionada a função do anúncio publicitário e, ao perceberem a função do anúncio publicitário notaram também que isso era o papel da função apelativa e por isso ela é tão presente nesse gênero.

Durante a análise da Figura 1 (a) os alunos questionaram a ausência de alguns elementos no anúncio publicitário, foi explicada a importância da mensagem ser transmitida e compreendida, e o objetivo ser alcançado. A estrutura é apenas um norteador para a criação de novos anúncios, por isso, os elementos são só sugeridos e não obrigatórios.

Ao ser feita a análise da Figura 1 (b) houve uma confusão dos alunos ao diferenciar o título do corpo de texto. Foi explicado a diferença de um elemento para o outro e além disso, os alunos puderam perceber essa diferença nas atividades práticas oferecidas pelas oficinas.

Os alunos compreenderam os conceitos básicos sobre anúncios publicitários: o que é, pra que serve, quais os elementos que geralmente compõe a estrutura, em quais meios os anúncios publicitários podem ser propagados (tv, rádio, internet, *outdoor*) e isso foi refletido na boa desenvoltura dos grupos durante as atividades feitas nas duas oficinas, principalmente na produção de seus próprios anúncios.

Considerações finais

O objetivo do trabalho foi promover uma análise crítica a respeito dos anúncios publicitários aplicados aos alunos de ensino médio. Durante a pesquisa bibliográfica percebeu-se que os anúncios seriam portas de entrada para um ensino-aprendizagem de língua portuguesa de forma a envolver mais o aluno na aula por meio da

multimodalidade presente nesse gênero textual. No decorrer do trabalho, pôde-se observar a assimilação do estudo proposto, consequência obtida após as atividades e estudo conjunto que subsidiaram aos estudantes além dos conhecimentos linguísticos também culturais, sociais, etc.

Dessarte, promovendo a interação com o gênero discursivo, foi incentivado o manuseio deste para que os alunos saibam identificar as características próprias e a importância desse gênero.

A partir desse estudo o professor pode desenvolver atividades que utilize a combinação da multimodalidade e características contidas nos anúncios para contextualizar outros conteúdos de língua portuguesa.

REFERÊNCIAS:

BAKTHIN, Mikhail. Estética da Criação Verbal. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRONCKART, J. P. Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

_____. Atividades de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: Educ, 1999.

DA SILVA, Glayse Ferreira Perroni. A mensagem visual nos anúncios publicitários. Cadernos de Letras da UFF–Dossiê: Palavra e imagem no, v. 44, p. 329-346, 2012.

DIONISIO, A. P. Gêneros Textuais e Multimodalidade. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B. ; BRITO, K. S. (Org.) . Gêneros textuais: reflexões e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

_____. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita (atividades). In: MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. (Org.). Fala e Escrita. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GONZALES, Lucilene. Linguagem Publicitária análise e produção. Arte & Ciência, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio et al. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, v. 20, 2002.

PIAGET, J. e INHELDER, B. La Psychologie de l'Enfant. Paris: PUF, 1971.

RABAÇA, Carlos Alberto. Barbosa, Gustavo. Dicionário de comunicação, 1987.

REALITY PUBLICIDADE. Viva o lado Coca-Cola da Vida, 2006. Disponível em: <<http://realitypublicidade.blogspot.com/2006/10/viva-o-lado-coca-cola-da-vida.html>>. Acesso em: 25 de jul. de 2019.

SAMPA PUBLICIDADES. Villa di Gaia – Panfletos, 2019. Disponível em: <<http://sampapublicidade.blogspot.com/2014/11/villa-di-gaia-panfletos.html>>. Acesso em: 25 de jul. de 2019.

INTERTEXTUALIDADE COMO ESTRATÉGIA DE LEITURA: ANÁLISE DA PRODUÇÃO DE ALUNOS DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO

Antônia Luziane Silva⁸²

Herbete Gomes Aleixo⁸³

RESUMO: Este trabalho resulta da aplicação do Projeto de Intervenção Pedagógica realizado em uma turma de 3º ano do ensino médio, de uma escola estadual da cidade de Bacabal - MA. O projeto foi desenvolvido a partir das dificuldades de interpretação textual dos alunos, identificadas durante as observações feitas nas aulas de língua portuguesa. Assim, levando em consideração os estudos de SOLÉ (2014), BARZOTTO (1999) e CAVALCANTI (2002), entre outros, esta pesquisa objetiva, expor os resultados alcançados a partir da aplicação de uma atividade de leitura, analisar as conexões intertextuais estabelecidas pelos alunos e como eles harmonizam em suas produções a voz do outro e sua voz particular. Utilizou-se os textos de Manuel Bandeira, “*Poema tirado de uma notícia de jornal*” e a música “*Construção*”, de Chico Buarque de Holanda. Ao final da oficina, os estudantes escreveram um texto que relacionou, a partir do que foi explicado, as duas obras. Desse modo, a obtenção dos dados em análise se deu por meio de uma pesquisa de campo realizada em uma escola pública estadual. Ressalta-se, portanto, a importância de propostas como essas, na medida em que os alunos são desafiados a realizar atividades de leitura e a exercer a prática da escrita.

PALAVRAS-CHAVE: Intertextualidade. Leitura. Ensino médio.

INTRODUÇÃO:

Este estudo resulta da análise de dados obtidos a partir de um Projeto de Intervenção aplicado na escola estadual Professor Juarez Gomes, com alunos da turma 303, 3º ano do ensino médio. O projeto desenvolveu-se em torno da leitura intertextual entre o poema de Manuel Bandeira intitulado, “*Poema tirado de uma notícia de jornal*” e da música “*Construção*”, de Chico Buarque de Holanda. Optou-se pelo poema, porque

⁸²Acadêmico em letras; Universidade Federal do Maranhão (UFMA); e-mail: Luzianecastro.ma@gmail.com

⁸³Acadêmico em letras; Universidade Federal do Maranhão (UFMA); e-mail: Gomesherbete@gmail.com

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Mariana Aparecida de Oliveira Ribeiro.

para compreendê-lo em sua integridade a leitura deve ser realizada de maneira atenta, pois o leitor precisa acionar diversos conhecimentos prévios. De igual modo, a produção de Holanda por se tratar de uma música, e também por ser carregada de significado, se mostrou interessante para que fosse trabalhada com os alunos. A intertextualidade empregada como mecanismo de leitura, surgiu da necessidade de fazer com que a turma percebesse que para uma compreensão efetiva de um texto, eles precisam somar aos conhecimentos linguísticos que eles já têm sobre o texto, os seus conhecimentos prévios, suas experiências individuais, estabelecendo inferências e reconhecendo semelhanças e divergências que auxiliem na compreensão da proposta do texto.

Neste trabalho, consideramos a intertextualidade um fenômeno linguístico bastante relevante, no que se refere à interpretação e compreensão de um texto. Com base nesse pressuposto, buscamos discutir com que facilidade o aluno concludente do ensino médio consegue estabelecer relações dialógicas entre obras variadas, no caso, uma música e um poema. Para isso, serão analisados os textos que os alunos produziram durante a aplicação do projeto. Assim, neste trabalho, apresentamos uma breve sistematização sobre uma proposta de atividade de leitura envolvendo a intertextualidade, tomando como base uma experiência desenvolvida por meio de uma pesquisa de campo em uma escola pública estadual da cidade de Bacabal - MA.

LEITURA

A leitura eficaz de um texto exige que seu leitor mobilize um grande número de informações prévias para que consiga alcançar o verdadeiro significado do texto, ou seja, identifique a mensagem que quem o escreveu quer passar. Na mobilização de conhecimentos, o leitor atento perceberá que ao procurar compreender o significado do texto, estabeleceu-se uma série de relações entre o texto que está sendo lido e outros conhecimentos de que dispõe. Neste sentido, Cavalcanti (2012) afirma que:

Para compreender e produzir qualquer texto, é necessário mobilizar conhecimentos não apenas linguísticos, mas também todos os outros conhecimentos adquiridos com a convivência social, que nos informam e nos

tornam aptos a agir nas diversas situações e eventos da vida cotidiana. (CAVALCANTI, 2012. p. 18).

Dessa forma, o ato de ler não está limitado apenas a decodificação das sentenças que compõem um texto, uma vez que “O sentido de um texto não é dado apenas pelo significado das palavras, mas está na incessante interação entre locutor-co(n)texto-interlocutor”. (CAVALCANTI, 2012. p. 20). Quem realiza a leitura de um texto de maneira adequada é capaz de exercer atividades que levarão a sua compreensão efetiva, desse modo estabelecer inferências, formular hipóteses, fazer previsões, chegar a conclusões, são recursos úteis para que a leitura ocorra de maneira autônoma. O indivíduo que ler efetivamente, não terá apenas uma grande gama de conhecimentos como também exercerá um papel ativo e crítico na sociedade. Assim, Solé (2014) enfatiza que:

Poder ler, isto é, compreender e interpretar textos escritos de diversos tipos com diferentes intenções e objetivos contribui de forma decisiva para a autonomia das pessoas, na medida em que a leitura é um instrumento necessário para que nos manejemos com certas garantias em uma sociedade letrada. (SOLÉ, 2014, p. 13)

Para compreender o sentido do texto é preciso levar em consideração sua exterioridade, seu contexto social e histórico e a situação comunicativa em que se insere. Dessa forma, existe o entendimento de que “o texto não resulta da soma de frases, nem da soma de interlocutores: o (s) sentido (s) de um texto resultam de uma situação discursiva, margem de enunciados efetivamente realizados. ” (BARZOTTO, 1999. p. 49). Nessa perspectiva Cavalcanti (2012) destaca que:

Quando lemos ou produzimos algum texto sempre recorremos a estratégias sócio cognitivas. No decorrer do processamento textual vários tipos de conhecimentos armazenados em nossa memória são ativados para nos auxiliar na compreensão e na produção de sentido. (CAVALCANTI, 2012 p. 21).

Corroborando com esta concepção, destaca-se a noção de inferência definida por Marcuschi, como “uma operação cognitiva que permite ao leitor construir novas proposições a partir de outras já dadas”. (MARCUSCHI, 1985, p. 07). O indivíduo, em

contato com o texto, aciona seus conhecimentos preexistentes na tentativa de alcançar o seu sentido, que pode variar de acordo com a complexidade das informações textuais.

Assim, a vasta possibilidade de sentidos que tem um texto relaciona-se com a noção de intertextualidade, fenômeno linguístico que designa o diálogo existente entre os textos. “Um texto tem relação com outros textos nos quais ele nasce (sua matéria-prima) e/ou outros para os quais ele aponta (seu futuro discursivo)”. (BARZOTTO, 1999. p. 49). Para Orlandi, “compõe também a noção de intertextualidade o fato de que um texto tem relação com outros (suas paráfrases) que poderiam ter sido produzidos naquelas condições e que não o foram”. (BARZOTTO, 1999. p. 49).

Dessa forma, vê-se que a intertextualidade é um importante mecanismo de leitura, auxiliando na produção de sentidos do texto. Assim, constitui-se como um fator indispensável para que leitor e texto interajam.

INTERTEXTUALIDADE

A intertextualidade é um fenômeno linguístico que está presente em qualquer texto. Esse mecanismo textual evidencia que um texto não é totalmente ‘original’, tendo em vista que pode fazer referência implícita ou explícita a outros textos. Essa conversação entre textos ganhou destaque com os estudos de Bakhtin (1997) denominada por ele de dialogismo, que corresponde ao modo de articulação de diferentes vozes em um texto.

O termo intertextualidade é outra denominação usada para designar a propriedade que tem os textos de se relacionarem, foi proposto por Júlia Kristeva a partir dos estudos de Bakhtin. Assim, para Kristeva a intertextualidade corresponde a “qualquer texto que se constrói como um mosaico de citações e é a absorção e a transformação de um outro texto” (KRISTEVA, apud KOCH, 2008, p. 95).

Os textos conversam, ou seja, relacionam-se entre si, na medida em que compartilham um aspecto comum. Essa correlação pode ser facilmente identificada por meio de recursos como a citação, a paródia e a paráfrase. Apesar disso, é importante destacar que o reconhecimento do caráter intertextual de um texto depende, em grande medida, da bagagem sociocultural que o leitor dispõe.

PARÁFRASE

Segundo Fuchs (1985), não existe uma definição precisa para o termo paráfrase. Contudo, o vocábulo é comumente utilizado para designar a reformulação de um texto, utilizando-se para isso de variações sintáticas, lexicais, mas mantendo seu sentido original. Para a autora, a noção de paráfrase deve levar em consideração as seguintes perspectivas: *paráfrase como equivalência formal entre frases*, na qual duas paráfrases são ditas equivalentes porque compartilham traços comuns; *a paráfrase como sinonímia de frases*, que corresponde a semelhança existente entre as palavras que compõem a sentença e *a paráfrase como reformulação*, que é o tipo mais aceito para se referir a noção de paráfrase, diz respeito a uma *interpretação* prévia do texto base, a fim de identificar o seu sentido e o incorporar na construção do ‘novo’ texto. Desse modo, “a paráfrase oscila, assim, entre a reprodução pura e simples do conteúdo e a sua deformação”. (FUCHS, 1985, p. 134).

METODOLOGIA

Para realização desse trabalho aplicamos um Projeto de Intervenção Pedagógica, envolvendo 32 alunos do 3º ano do ensino médio de uma escola estadual da cidade de Bacabal - MA. A proposta do projeto foi realizar um projeto de leitura intertextual utilizando o poema de Manuel Bandeira, intitulado “*poema tirado de uma notícia de jornal*” e a música “*Construção*”, de Chico Buarque. O projeto foi desenvolvido por meio de uma oficina aplicada na sala de mídias da escola. As ações para concretização da oficina foram realizadas da seguinte forma: apresentação do tema da oficina, enfatizando o conceito de intertextualidade, bem como os tipos mais comuns desse fenômeno; em seguida, apresentação de fatos relativos ao autor Manuel Bandeira, que influenciaram a criação da sua obra, bem como as características da tendência literária a qual ele está vinculado; logo depois, apresentou-se, o poema de Manuel Bandeira “*poema tirado de uma notícia de jornal*”, pedindo que os alunos

individualmente, fizessem uma leitura silenciosa, e após explanassem a interpretação que extraíram do poema.

Em relação a intertextualidade, realizou-se a leitura do texto original que serviu de base para que Manuel Bandeira escrevesse “*poema tirado de uma notícia de jornal*”, sendo apresentada a página do jornal em que a notícia foi escrita, seguida de sua leitura em voz alta. Desse modo, foi possível questionar aos alunos que tipo de intertextualidade se adequava na relação entre o poema de Bandeira e a notícia de jornal propriamente dita. Já em relação à música “*construção*”, apresentou uma breve biografia de seu compositor Chico Buarque bem como o contexto histórico em que a música se insere, característica forte para a composição de “*construção*”. Os alunos puderam ouvir a música e acompanhar simultaneamente a letra impressa no papel, logo após foram questionados sobre o que compreenderam da música.

Por fim, os alunos foram motivados a produzirem um pequeno texto, levando em consideração o que foi explicado sobre intertextualidade, relacionando o poema de Bandeira com a música de Holanda, apontando as semelhanças, e destacando em que ponto diferem, todos os alunos conseguiram estabelecer uma relação condizente com a interpretação defendida pelos especialistas. Desse modo, a presente pesquisa trata-se de uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa. Os textos analisados foram escolhidos por atenderem as finalidades deste estudo.

RESULTADOS

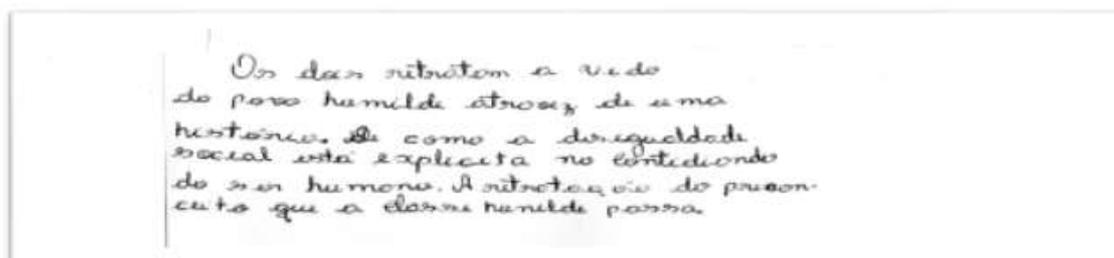
O poema “*notícia retirado de um jornal*” de autoria de Manuel Bandeira é um texto narrativo construído a partir de um notícia jornalística de suicídio. Por meio do poema, o autor representa a vida de uma pessoa simples, negra e moradora de uma favela do Rio de Janeiro, contexto bem real e presente na sociedade brasileira da época. No poema o personagem, atribuído o nome de João Gostoso, traz as seguintes características: não tem um sobrenome próprio, sendo João um nome comum, e Gostoso trago para o texto apenas para chocar quem o ler; não tinha uma moradia fixa, morando em um barracão sem número e sem as menores condições de vida; é empregado em uma feira livre; e sua morte trágica assume um papel enigmático, uma vez que se percebe

que ele mesmo a provoca se jogando na Lagoa Rodrigo de Freitas, ponto turístico da cidade do Rio de Janeiro. O dia da morte de João Gostoso é outro ponto destacado no poema, pois ocorre no bar 20 de novembro, levando em consideração o nome do bar e a data, é visto que nesse mesmo dia é comemorado o dia da Consciência Negra.

A música “*Construção*”, de Chico Buarque retrata o cotidiano de um trabalhador da construção civil. A composição foi feita durante o período da ditadura militar, mais precisamente no ano de 1971, surge como uma crítica a esse período de forte repressão e censura ao povo brasileiro. A música denuncia a morte do trabalhador informal, que é vista não como uma tragédia e sim como um bloqueio à livre passagem da sociedade. O que chama a atenção na obra de Buarque é a estrutura formal, na qual as próprias palavras e frases vão se alternando, trazendo a ideia de construção.

Dessa forma, selecionamos os seguintes textos que mais se aproximam dessa interpretação, e que estabelecem uma relação intertextual entre o poema “*Notícia tirada de um jornal*” e música “*Construção*”. O projeto obteve um vasto número de produções, mas devido a brevidade que requer este estudo, nos deteremos, aqui, somente as seguintes:

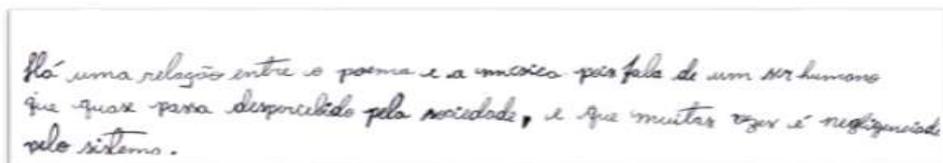
Exemplo: 1



O aluno consegue relacionar os dois textos, uma vez que consegue destacar o ponto central de ambas as produções - o cotidiano de pessoas humildes, a desigualdade que existe entre pessoas de classes diferentes. Estão presentes no fragmento a voz oriunda dos textos fontes (o poema e a música), bem como a voz do aluno que traz, através da paráfrase por reformulação, a leitura social requerida tanto pelo poema como pela música. Ocorre intertextualidade implícita, na medida em que o aluno não deixa claro em seu texto a referência que deu origem a sua produção, cabendo ao interlocutor inferir, até mesmo pelo contexto em que foi produzido, do que trata seu texto. O

exemplo 1 também evidencia como os textos são construídos a partir de outros previamente existentes, marcado dessa forma pelo discurso do outro - pela voz alheia.

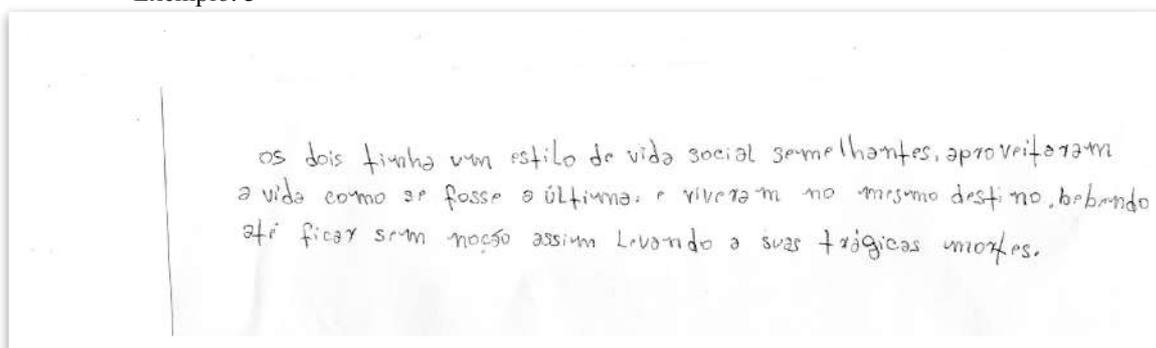
Exemplo: 2



Há uma relação entre o poema e a música pois fala de um ser humano que quase passa despercebido pela sociedade, e que muitas vezes é negligenciado pelo sistema.

O aluno consegue estabelecer uma relação entre a música e o poema apontando para o fato de ambos girarem em torno de um indivíduo que está ali presente todos os dias, mas que nem o governo e nem a sociedade dão a mínima importância. Diferente do exemplo anterior, este cita explicitamente os gêneros que dão origem ao seu texto, no caso, a música *construção* e o *poema tirado de uma notícia de jornal*, marcando dessa forma o discurso do outro, tendo em vista que tanto a música quanto o poema pressupõem um autor. A voz do estudante aparece quando, também por meio de uma paráfrase por reformulação, reforça a ideia presente nos textos base e de forma incisiva afirma que o sistema capitalista implantado na sociedade contribui para a existência da desigualdade.

Exemplo: 3

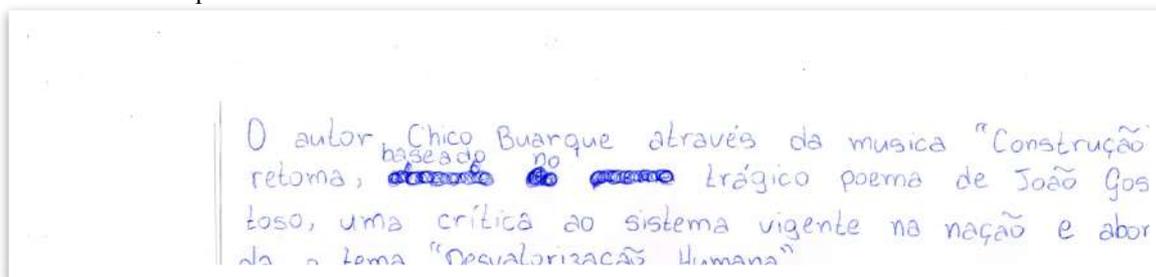


os dois tinham um estilo de vida social semelhantes, aproveitaram a vida como se fosse a última, e viveram no mesmo destino, bebendo até ficar sem noção assim levando a suas trágicas mortes.

Nesta produção, o aluno utiliza a sentença *os dois* para se referir aos personagens da música e do poema, destacando o fato de os protagonistas de ambos os gêneros possuírem perfil social parecido, tendo comportamentos semelhantes que resulta, em suas mortes. Na construção do texto, o estudante utiliza-se da expressão *como se fosse a última*, presente na música, caracterizando assim, o discurso do autor base de forma não marcada pelo aluno, mas inferida pelo interlocutor. Assim como nos

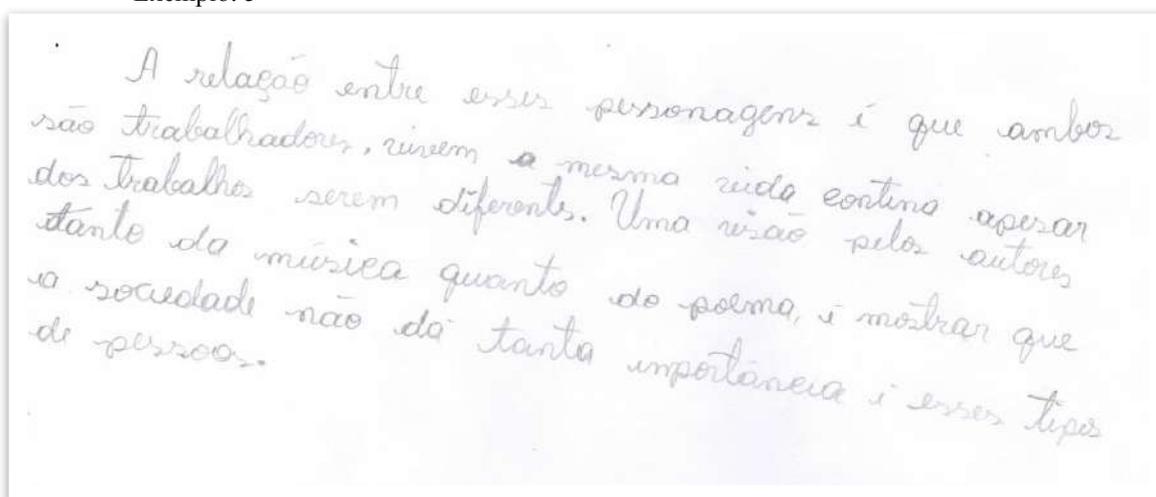
exemplos anteriores, trata-se de uma paráfrase de reformulação, em que a voz do locutor está em harmonia com a voz dos autores dos textos que lhe serviram de base.

Exemplo: 4



Nesta produção, o aluno faz uma referência explícita ao poema e a música para criar a hipótese de que provavelmente a canção de Holanda, por ter sido cronologicamente lançada depois, tenha derivado do poema de Bandeira, escrito em 1930. O estudante harmoniza o seu discurso com o dos autores, ao citar Chico Buarque, demarca a voz do outro (Buarque) e cria seu argumento dando continuidade ao sentido do texto destacando sua crítica aos governantes que, por meio de regimes autoritários, acabam desvalorizando a vida humana. Há também neste fragmento, uma paráfrase por reformulação.

Exemplo: 5



O aluno nesta produção infere que os personagens possuem rotinas semelhantes, são trabalhadores braçais, apesar de desempenharem funções sociais diferentes. Também não há uma referência explícita que aponte que o texto é o resultado da leitura do aluno em relação a música *construção* e o *poema tirado de uma notícia de jornal*, sendo necessário um conhecimento prévio das condições que deram origem ao

texto, para apontar o diálogo existente entre as produções. Por meio de uma paráfrase por reformulação, o aluno se apoiando na voz dos autores, percebe que em ambos os textos, seu produtor tem a mesma intenção, demonstrar que a sociedade não dá importância a pessoas simples e considerando-as seres inferiores.

CONCLUSÃO

Ao longo deste estudo foi possível conhecer as concepções de diferentes estudiosos acerca da leitura. Dessa forma, foi possível perceber que os alunos, com o auxílio adequado do professor, pode entender que a leitura efetiva de um texto pressupõe a mobilização de vários conhecimentos anteriormente existentes.

Os alunos, por meio dos conhecimentos disseminados na oficina, conseguiram estabelecer uma relação entre ambos os textos. Entenderam também que seu conhecimento de mundo é relevante para o entendimento da mensagem textual. Como a intertextualidade manifesta-se de diversos tipos, nos textos analisados nota-se uma maior utilização da paráfrase por reformulação, tal qual postulada por Fuchs (1985).

Não é possível perceber um limite entre a voz dos autores do texto e a voz dos alunos, tendo em vista que este não faz uso de esquemas que delimitam a fronteira entre aquele que está falando e a quem ele cita, como as aspas por exemplo. Em todos os exemplos, os alunos incorporam o argumento do textos-fonte e o sustenta com certa autoridade, seguindo a mesma linha e não se opondo ao raciocínio dos autores.

Os textos transcritos aqui mostram que a o projeto foi útil, na medida em que conseguimos o resultado esperado, levar o aluno do último ano do ensino médio a compreender um pouco mais sobre as diversas relações intertextuais que podem ser estabelecidas entre textos. Propostas como essas fazem não só com que o aluno realize e tome gosto pelo hábito da leitura, como também exerça ativamente a prática da escrita.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail M. *Estética da criação verbal*. 2º Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARZOTTO, Valdir Heitor (org.). *Estado de leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. *Os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2012.

FUCHS, Catherine. *A Paráfrase Linguística: Equivalência, Sinonímia ou reformulação?* In: Caderno de Estudos Linguísticos 8, 129:134, 1985.

KOCH, Ingedore G. Villaça; *Intertextualidade diálogos possíveis*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Leitura como processo inferencial num universo cultural cognitivo*. In: *Leitura: Teoria e Prática*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de Leitura*. Tradução: Cláudia Schilling. Porto Alegre: Penso, 6 eds. 2014.

ANEXOS:

Manuel Bandeira

Poema retirado de uma notícia de jornal

João Gostoso era carregador de feira livre e morava no morro da Babilônia num barracão sem número

Uma noite ele chegou no bar Vinte de Novembro

Bebeu

Cantou

Dançou

Depois se atirou na lagoa Rodrigo de Freitas e morreu afogado.

Chico Buarque de Holanda

Construção

Amou daquela vez como se fosse a última
Beijou sua mulher como se fosse a última
E cada filho seu como se fosse o único
E atravessou a rua com seu passo tímido
Subiu a construção como se fosse máquina
Ergueu no patamar quatro paredes sólidas
Tijolo com tijolo num desenho mágico
Seus olhos embotados de cimento e lágrima
Sentou pra descansar como se fosse sábado
Comeu feijão com arroz como se fosse um príncipe
Bebeu e soluçou como se fosse um náufrago
Dançou e gargalhou como se ouvisse música
E tropeçou no céu como se fosse um bêbado
E flutuou no ar como se fosse um pássaro
E se acabou no chão feito um pacote flácido
Agonizou no meio do passeio público
Morreu na contramão, atrapalhando o tráfego
Amou daquela vez como se fosse o último
Beijou sua mulher como se fosse a única
E cada filho seu como se fosse o príndigo
E atravessou a rua com seu passo bêbado
Subiu a construção como se fosse sólido
Ergueu no patamar quatro paredes mágicas

Tijolo com tijolo num desenho lógico
Seus olhos embotados de cimento e tráfego
Sentou pra descansar como se fosse um príncipe
Comeu feijão com arroz como se fosse o máximo
Bebeu e soluçou como se fosse máquina
Dançou e gargalhou como se fosse o próximo
E tropeçou no céu como se ouvisse música
E flutuou no ar como se fosse sábado
E se acabou no chão feito um pacote tímido
Agonizou no meio do passeio náufrago
Morreu na contramão atrapalhando o público.
Amou daquela vez como se fosse máquina
Beijou sua mulher como se fosse lógico
Ergueu no patamar quatro paredes flácidas
Sentou pra descansar como se fosse um pássaro
E flutuou no ar como se fosse um príncipe
E se acabou no chão feito um pacote bêbado
Morreu na contramão atrapalhando o sábado.

A ESCRITA FEITA POR MULHERES NO MARANHÃO: A TRAJETÓRIA LITERÁRIA DA ESCRITORA MARANHENSE MARIA FIRMINA DOS REIS

Jeane Santana da silva⁸⁴

Resumo

A literatura feminina no meio social, nos últimos anos vem contribuindo bastante para o reconhecimento da mulher enquanto escritora no diz respeito, aos espaços literários. O que infelizmente, não se via em décadas anteriores, pois a sociedade tinha a mulher apenas como uma figura materna, submissa e do lar, sem nenhuma outra função. Nesse sentido esta pesquisa encontra-se no simpósio *Mulher e Autoria Feminina em Tempos de Resistência* visando investigar sobre a mulher escritora em tempos de resistência, dando visibilidade as mulheres escritoras brasileiras e sobretudo maranhenses. Tal estudo foi pensado com a intenção de contemplar as discussões sobre a trajetória percorrida da mulher brasileira maranhense e escritora, reconstruindo um processo histórico na formação literária. Sendo assim esta pesquisa tem por objetivo maior, retratar o trajeto da primeira escritora maranhense Maria Firmina dos Reis, autora de grandes obras literárias entre elas a mais conhecida Úrsula, sendo que Maria Firmina é considerada a primeira romancista brasileira. Para tanto, os procedimentos metodológicos basearam-se em estudos bibliográficos, sendo colocada em foco, a história da trajetória da escritora Maria Firmina durante o século XIX. Para tal trouxemos uma proposta de entrelaçamento entre essa relação desta mulher no âmbito de sua trajetória da época de resistência na qual as mulheres estavam inseridas. Além disso, busca-se fatores que abrangem o reconhecimento das mulheres maranhense, em lugar de destaque nos setores da literatura que ainda é pequeno comparado aos homens. Deste modo, as reflexões aqui apresentadas foram para entender como a mulher escritora é compreendida pela sociedade em sua época, e os fatores que fizeram persistir em seus propósitos, contemplando a mulher como sujeita da sua história e produtora de conhecimento. Ademais, para aprofundar a pesquisa, partimos de um referencial que discute as categorias: História, Mulher, Trajetória; que são elas: MARTINS (2017); TELLES (2007); ADICHIE (2015) dentre outras. Deste modo, a finalidade da pesquisa foi discutir o reconhecimento da escritora brasileira e maranhense em seu contexto histórico e as questões da inclusão e de exclusão da escritora maranhense Maria Firmina. Tendo assim, a oportunidade de apresentar sua opinião e argumentos perante a sociedade, encontradas em muitas instâncias como preconceituosa e padronizada.

Palavra-chave: literatura brasileira; escritora maranhense; trajetória.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa visa buscar informações sobre mulheres escritoras em tempos de resistência, dando visibilidade as mulheres escritoras brasileiras e sobretudo

⁸⁴ Jeane Santana da Silva – graduanda do curso de Pedagogia, pela Universidade Federal do Maranhão-UFMA. Orientadora: Gleiciane Brandão de Carvalho (UFMA).

maranhense. Tal estudo foi pensado com a intenção de contemplar as discussões sobre a trajetória percorrida da mulher brasileira maranhense e escritora, reconstruindo um processo histórico na formação literária. Quando se pensa no Brasil no século XIX, tempos de exploração da força do trabalho de homens e mulheres traficados vindos da África. Entre a ascensão da economia do algodão e a abolição do cativo, a escravidão de negros africanos e de seus descendentes foi fator estruturante da economia e da sociedade do Norte do Maranhão naquela época, além disso, o ponto crucial histórico propriamente dito era categorizado na norma masculina, branca e heterossexual colocando em cheque a idealização universal, uma vez que deixa à margem do sistema moral uma série de indivíduos entre estes o negro, o índio e as mulheres. Logo, historicamente, homens e mulheres sempre cumpriram papéis bem definidos nas sociedades. As mulheres foram durante um longo período da história relegadas apenas a cumprir com o papel de esposa, mãe, dona de casa sem nem se quer imaginar em estudar, ou ter uma carreira profissional. Sobre estes dispositivos, observa-se que a mulher é tida apenas para ser preservada e submissa aos pais e depois aos maridos a partir dos discursos da ciência biológicas que definem o comportamento como afirma Costa (1996, p. 74 apud MARTINS, 2017, p. 53):

As mulheres tinham músculos menos desenvolvidos e eram sedentárias por opção. A combinação de fraqueza muscular, intelectual e sensibilidade emocional faziam delas os seres mais aptos para criar filhos. Deste modo o útero definia o lugar das mulheres na sociedade como mães. O discurso dos médicos se unia aos discursos dos políticos.

Este jogo de poder, visa discutir e demarcar o homem, mulher, a política e o biológico. Neste sentido, diante da renovação da historiografia, por meios de novos objetivos, novos problemas e novas abordagens tornou-se possível a auto estima de a mulher ser elevada como sujeito e objeto na construção do conhecimento.

No Brasil a mulher vem conquistando seu espaço com muitas lutas dentro dos muitos setores na sociedade entre eles a literatura. Apesar de terem alcançado um importante espaço na literatura, ainda é considerado pouco o número de escritoras comparando ao dos escritores. Mulheres sempre tentaram escrever e escreveram no século passado, em seus cadernos de anotações pensamentos diário como cita Telles 2007. Como esquecer os cadernos de anotações e inspirações de Ana Lisboa dos Guimarães Peixoto Bastos, nascida numa casa antiga em Goiás Velho, em 1889.

Deste modo a investigação em questão traz um ponto pouco discutido que trata da literatura escrita por mulheres brasileiras e sobretudo, maranhense e seu lugar de mulher na história. Sendo assim, este trabalho tem por um dos objetivos discutirem a presença histórica da mulher na literatura. Além de pontuar a importância das mulheres escritoras brasileiras e maranhenses no meio social. Mediante, a essa situação é que pontuaremos uma mulher maranhense e negra, que contribuiu e contribui com a literatura brasileira. Para tanto objetiva-se discutir a trajetória de Maria Firmina, que trouxe uma contribuição para a literatura brasileira e maranhense uma representatividade, no que diz respeito a mulher no espaço literário .

A mulher como contribuição no espaço literário: um olhar sobre a escritora Maria Firmina dos Reis.

Maria Firmina dos Reis nasceu em São Luís do Maranhão em 11 de outubro de 1825 filha ilegítima, foi criada pela mãe e avó. Maria Firmina dos Reis ganhava a vida como professora morava e lecionava em casa era reconhecida como metra régia e morreu em 1917, na vila de Guimarães, interior da província, para onde se mudou aos cinco anos de idade. Maria Firmina dos Reis iniciou sua carreira literária com a publicação do romance “Úrsula” em 1859. Escritora, mestiça abolicionista, professora, responsável pela fundação da primeira escola mista, para meninos e meninas, no Maranhão. (TELLES 2007).

A escritora publicou o primeiro romance de autoria feminina no Brasil, “Úrsula”. Como afirma TELLES 2007, Abolicionista e admiradora das ideias europeias liberais, as primeiras mulheres escritoras no Brasil enfrentaram, além dos preconceitos políticos, a discriminação sexual. A participação das mulheres no mundo da escrita, e principalmente da escrita pública era bastante reduzida no século XIX. Maria Firmina dos Reis participou da vida intelectual maranhense colaborando na imprensa local, publicando livros, foi também música e compositora.

A escritora, foi de grande contribuição, no que diz respeito a literatura brasileira e maranhense, por isso mesmo abordaremos uma de suas obras de grande significado, como sendo uma de suas primeiras obras, tendo como nome Úrsula, a onde a autora coloca em discussão por meio do romance, uma atitude política de denúncias

de injustiças há séculos presentes na sociedade patriarcal brasileira e que tinha no escravo, no índio e na mulher suas principais vítimas. Maria Firmina, colocou em discussão nesta obra grandes relatos a respeito da sociedade da época, como sendo uma forma de denúncia no que diz respeito a uma sociedade que preconceituosa em relação a diferenças raciais da época.

Portanto, partimos por investigar essa questão para que pudéssemos adentrar ao meio literário, como sendo uma das formas para podemos conhecer a identidade da mulher enquanto negra e escritora dentro do espaço escolar. Nesse instante, é que esta pesquisa buscar trazer informações a respeito das lutas e desafios encontrados pelas mulheres em relação a sua presença na literatura, sendo assim deve-se pensar na literatura como uma contribuição no desenvolvimento intelectual na sociedade.

A participação das mulheres no mundo da escrita, e principalmente da escrita pública era bastante reduzida no século XIX. Maria Firmina dos Reis participou da vida intelectual maranhense colaborando na imprensa local, publicando livros, foi também música e compositora.

Úrsula não é apenas um romance abolicionista da literatura brasileira, é também o primeiro da literatura afro-brasileira, entendida como produção de autoria afrodescendente que tematiza a negritude a partir de uma perspectiva interna. A obra de Maria Firmina dos Reis primeira escritora negra de que se tem notícias em nossa literatura e pioneira na denúncia da opressão a negros e mulheres no Brasil do século XIX, obra esta, que reafirma a importância da história de Firmina, mulher, negra, educada, maranhense e uma voz da resistência feminina. A força da literatura é um convite à reflexão sobre temas como a escravidão e o lugar da mulher na sociedade paternalista e escravocrata da qual foi contemporânea. Publicado originalmente em 1859, Úrsula é considerado um marco na história da literatura brasileira. A autora lança um novo olhar para as questões da abolição, inédita até então.

Nesse momento é que observamos o quanto a obra de Maria Firmina dos Reis se tornou uma obra literária que revolucionou o mundo da literatura pelo seu contexto, trazendo consigo muita história e superação enquanto de uma mulher negra e autora literária. Sendo assim, mediante a essas informações é que optamos por investigar sobre a obra Úrsula para podemos dar ênfase a trajetória literária da autora. Segundo TELLES

(2012) Úrsula “romance original brasileiro” narra um romance de amor entre uma jovem, Úrsula, e um Bacharel em direito, entrelaçando-o com a narrativa da vida dos escravos, que guardam a lembrança da África com suas raízes e costumes.

Mediante, a essas informações que partimos por abordagem sobre a mulher negra, no espaço literário, como inspiração para outras mulheres. Segundo LEAL, 1987 A participação das mulheres no mundo da escrita, e principalmente da escrita pública era bastante reduzida no século XIX, a participação feminina naquilo que Henriques Leal intitulou “Pantheon Maranhense”. Ou seja, poucas eram as mulheres e maranhenses que historicamente conseguiram, ser escritoras no meio social, logo poucas infelizmente não eram alfabetizadas. Por isso mesmo, quase não tinha disponibilidade em relação a leitura e a escrita.

Maria Firmina foi autodidata, por esforço próprio conseguiu romper a cadeia da exclusão das mulheres no mundo das Letras e mesmo assim quando publica o seu primeiro romance “Úrsula” em 1859, não ousa colocar o próprio nome na capa, é o romance feito “por uma maranhense” (SILVA, p.3, 2009)

Logo ter um posicionamento, como escritora e mulher no meio social, na época, era algo muito difícil de ocorrer, e a escritora Maria Firmina possibilitou que essa barreira fosse quebrada, a partir do momento, em que se viu no direito de colocar seu nome, como autoria de seu livro. Fazendo, com que a voz na mulher escritora e negra, tivesse espaço na sociedade. O que infelizmente, não tinha durante o século XVIII, e que não permitia a mulher enquanto escritora se expressar por meio de sua escrita, e isso até acabava por fazer com que essas mulheres, não se sentissem confiante para poder irem a escola se alfabetizar, pois viam poucas oportunidades, no meio social, se não fosse como a cuidadora de um lar, o que infelizmente, as deixava indefesas a respeito de uma sociedade, racista, machista e sexista da época.

Procedimento metodológico.

Esta seção trata da forma como desenvolveu-se a pesquisa. Para um fácil entendimento, abordaremos o sujeito da pesquisa e o instrumento da coleta.

Este estudo foi pensado com a intenção de contemplar as discussões sobre a trajetória percorrida da mulher brasileira maranhense e escritora, reconstruindo um processo histórico na formação literária. Para alcançar os objetivos proposto foi feita uma revisão bibliográfica, onde foram analisados 2 (dois) livros, o primeiro foi “História das mulheres no Brasil” e o segundo foi “Úrsula” a primeira obra da autora Maria Firmina.

História das mulheres no Brasil fala em vários seguimentos das lutas das mulheres para conquistar seus espaços na sociedade brasileira nos tempos de resistência, entre essas histórias de lutas acha-se um capítulo da escritora TELLES, sobre a vida da escritora maranhense Marai Firmina dos Reis, que aborda seus feitos durante sua existência.

O segundo livro “Úrsula” que é a primeira obra da autora onde ela elabora sua narrativa da escravidão trabalhando com uma narrativa romântica para SANTOS, 2016, “apoia-se na complicação sentimental, na peripécia, na aventura e no mistério”. Desta forma buscamos informações para enriquecer o nosso trabalho em outros artigos...

Neste sentido, procuramos encontrar um pouco do contexto histórico da mesma, enquanto mulher, negra e escritora, que se destaca os aspectos já citados no início da pesquisa. Percebemos então, sua contribuição com grande entusiasmo que marca a vida da mulher negra como agente da transformação social emancipatória e libertária.

A mulher escritora, como anonimato na Literatura Brasileira.

A mulher como bem sabe, infelizmente ao decorrer dos anos nunca tiveram um espaço igualitário ao dos homens dentro de uma sociedade. Podemos ver essa situação até mesmo, agora durante o século XXI, em que ainda nos deparamos com um salário reduzido para as mulheres, o não aceitamos em prática que são consideradas apenas para “homens” bem como no caso de práticas esportivas, como futebol, basquete, skate e etc. E na literatura, isso não é diferente, a mulher também tem pouco espaço.

Até há bem pouco tempo, quase não se conhecia a literatura feita por mulheres no Brasil antes do século XX. Isso porque, calcadas numa sociedade patriarcal, que oprimia, menosprezava a expressão feminina, nossa historiografia e nossa crítica literária também se constituíram de forma desigual e machista, tendo ignorado e apagado muitas de nossas escritoras e suas obras. (WOOLF, p.3, 2018)

Durante muito tempo, o homem tinha maior reconhecimento na literatura, e a mulher pouco espaço tinha, suas únicas funções era afazeres domésticos na época apenas. Se formos lembrarmos, para essa nova geração que a cada instante vai crescendo, podemos dizer que as mulheres antigamente não tinham direitos, só deveres. Não podiam aprender a ler, não tinham opinião a respeito de nada, apenas de ouvir e obedecer. E enquanto, essas mulheres ficam aprisionadas em seu próprio lar,

cozinhando, cuidando dos filhos ou irmãos, passando ou lavando roupa. No caso dos homens da casa, apenas eles estudavam fora para conseguirem uma titulação dentro do espaço social. E assim, as mulheres não tinham oportunidade de estudar, fazendo com que não tivessem oportunidade de ler e escrever, tornando – se analfabetas. Sendo assim, se viam, sem esperança de aprenderem algo, perante a uma sociedade tão machista.

Enquanto os rapazes da elite iam estudar na Europa, suas irmãs viviam enclausuradas em semiescavidão. Mesmo as senhoras mais ricas eram analfabetas e submissas. E poder estudar, votar e trabalhar (primeiro como professoras e enfermeiras) foram conquistas penosas, lentamente alcançadas, porque antes era preciso vencer a resistência da sociedade que achava que lugar de mulher era em casa. (WOOLF, p.3, 2018).

E muitas dessas conquistas, alcançadas por nós mulheres foram lutaram diárias que apesar de terem sido conquistadas, lentamente até hoje ainda lutamos por nossos ideais enquanto mulheres. A literatura, por acabar sendo uma forma de se abordar e expressar um sentimento, a onde encontramos aventura, ação, romance para o público alvo, que é o leitor. No caso de Maria Firmina dos reis a escritora apresenta em sua obra o contexto da realidade brasileira da época, somando as dificuldades econômica e geográfica, apesar de estar inserida em uma sociedade patriarcal, Ela mencionava assuntos negado por escritores de sua época. Não somente por sua obra literária que a escritora se destacou em sua contemporaneidade mais também por outros feitos, como estudar, abrir uma escola onde meninas tinha o direito de estudar, mostrava sua consciência política e social fora dos padrões estabelecido pela sociedade escravocrata de sua contemporaneidade.

Considerações finais

Muitos anos se passaram para que a escrita de Maria Firmina ecoasse nas páginas dos cadernos, o grito da revolta no século XIX chegassem aos gabinetes dos homens ilustres denunciando como poucos as atrocidades daquele sistema. O apresentador do livro “Úrsula” diz o seguinte:

A autora, ou por modéstia ou temerosa da crítica, oculta-se no anonimato. Declara no prefácio do livro, de pequeno cabedal nas letras para tão ousado empreendimento, sem Convívio, ao menos, com homens letrados de quem pudesse receber conselhos. Era mulher e mulher do interior. (AMEIDA, 1975).

Ou seja, Maria Firmina na obra Úrsula (1859) reivindica direitos políticos, sócias para escravos ou alforriados, defendendo em sua narrativa igualdade e direitos para todos.

Entretanto, na construção deste trabalho observou que naquele contexto histórico era ariscado para uma mulher falar destes assuntos, tanto é, que pouco se sabe sobre Maria Firmina dos Reis, seu nome passou mais de um século sepultado no esquecimento.

Eram tantos os quase acotovelavam na literatura maranhense, entre Jornalistas, poetas, escritores, ensaísta,' historiadores, que São Luís, a gloriosa capital do Maranhão, granjeou fama de Atenfs briisikira. Nenhum, entretanto, tomou conhecimento da autora Certamente porque era mulher, mundo, Época em que o homem fazia alarde da proclamada Superioridade do sexo. (ALMEIDA,1975).

Louro, 2007 Afirma: seja no âmbito do senso comum, seja revestido por uma linguagem científica, a distinção biológica, ou melhor, a distinção sexual, serve para compreender e justificar a desigualdade social. Ou seja, é nesse momento é que observamos o quanto a obra de Maria Firmina dos Reis se tornou uma obra que revolucionou o mundo da literatura pelo seu contexto, trazendo consigo muita história e superação de uma mulher negra e autora, quebrando preconceitos racial. Além disso, cabe a ela o privilegio até então inédito nos anais da literatura brasileira de produzir o primeiro romance no Brasil. Vale lembrar a crítica de nomear uma mulher triplamente marginalizada como autora romance do romantismo brasileiro Maria Firmina agora é, respeitada pela historiografia literária canônica e de todo o povo brasileiro, consiste, pois, o romance em um espaço de resistência cultural, político e literário para as mulheres e homens afrodescendentes na literatura e na sociedade brasileira no século XIX.

REFERENCIAS

- ALMEIDA, Horácio de. **Úrsula**. São Luís: 1975.
- LEAL, Antônio Henriques. **Phantheon maranhense**. 2. Ed. São Luís: Alhambra, 1987.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. 6. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- MARTINS, Walkiria. **Gênero e sexualidade na formação do docente**: um estudo a partir do currículo, São Luís: EDUFMA, 2017.
- SILVA, Régia Agostinho da. **A mente, essa ninguém pode escravizar**: Maria Firmina dos Reis e a escrita feita por mulheres no Maranhão. In: SIMPOSIO NACIONAL DE HISTORIA, 25., 2009, Fortaleza. Anais do XXV Simpósio Nacional de História- CD-ROM.
- TELLES, Norma de Abreu. **Escritoras, escritas, escrituras**. In: PRIORE, Mary Del (Org.) História das mulheres no Brasil. São Paulo: Contexto. 2007.

ANÁLISE INTERTEXTUAL EM *ZEN LIMITES DO CABO-VERDIANO*

FILINTO ELÍSIO

Maiely Cabral dos Santos⁸⁵

Polyana Silva Matos⁸⁶

Resumo

A presente pesquisa se desenvolve a partir da Lei nº 10.639/03 que assegura o ensino de história e cultura africanas e afrodescendentes, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, de instituições públicas e privadas. Ressalta-se, que surgiram vários problemas na implantação da mesma, sendo o principal deles a formação dos professores. Está-se diante de um grande desafio: como trabalhar a África e suas demandas sociopolíticas, culturais, históricas e literárias em sala de aula com profissionais que não tiveram formação para tanto. E por isso muitas vezes precisam de incentivo através de metodologia aplicável, para garantirem um processo ensino/aprendizagem eficaz e de qualidade. Diante dessa necessidade, apresenta-se este trabalho, fruto do projeto de pesquisa *Diálogos intertextuais: o ensino das literaturas africanas de Língua Portuguesa*, que objetiva realizar a leitura/análise da obra *Zen Limites*, publicada em 2016, composta por 91 textos entre poemas e notas poéticas, do escritor cabo-verdiano Filinto Elísio, a partir dos estudos da intertextualidade sob a perspectiva dos teóricos: Mikhail Bakhtin (2008), Julia Kristeva (2012) e Gérard Genette (2010). Desse modo, a pesquisa trabalha o diálogo intertextual estabelecido na citada obra com autores cabo-verdianos, brasileiros e outros, e assim, aprofunda as reflexões quanto às poéticas africanas no universo da pluralidade de vozes contemporâneas. Frisa-se, a importância da pesquisa, para os acadêmicos e profissionais de Língua Portuguesa, possibilitando navegar na literatura e poesia cabo-verdiana, suscitando o contato com realidades culturais diferentes, além de mostrar o quanto a intertextualidade está presente nas obras literárias.

Palavras Chave: Poesia Cabo-Verdiana; Diálogo Intertextual; Filinto Elísio.

INTRODUÇÃO

A realização do presente estudo se desenvolve a partir da Lei nº 10.639/03 que assegura o ensino da história e cultura africanas e afrodescendentes, tanto no ensino básico quanto no ensino superior. Nesse sentido, ressalta-se o grande desafio de como trabalhar a África e suas demandas sociopolíticas, culturais, históricas e literárias em sala de aula,

⁸⁵ Graduanda em Letras Licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL. E-mail: maielycabral@gmail.com.

⁸⁶ Graduanda em Letras Licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL. E-mail: polyanasmatos@gmail.com
Orientadora: Rute Maria Chaves Pires- Professora Mestra de Literaturas Africanas de Língua Portuguesa da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL. E-mail: rutepires2009@gmail.com

com professores que notadamente sentem dificuldades para ministrar aulas dessa temática, além do mais, é perceptível que boa parte dos alunos não se sentem estimulados e envolvidos pelo assunto.

Salienta-se, que mesmo com a revogação da Lei, é importante capacitar os futuros profissionais da área da educação, a fim de envolvê-los a ponto de fazer um encontro com sua própria identidade. Portanto, é imprescindível investir na formação destes professores, dando suporte metodológico e proporcionando um maior conhecimento sobre o assunto de maneira proveitosa e aprazível.

Assim, diante dessa necessidade surgiu o projeto “Diálogo Intertextual: o ensino das literaturas africanas de língua portuguesa” que propõe auxiliar professores do ensino médio da rede pública de nosso município, através de uma reflexão sobre a África e a sua importância. E, a partir daí, auxiliar na prática destes professores com palestras, oficinas, análises literárias e filmicas, e outros. Ainda, pretende-se abrir um espaço para o diálogo sobre a referida questão na própria Universidade, a qual é a principal fonte de formação desse profissional que está no mercado de trabalho, ou melhor, em sala de aula. Espera-se, portanto, estar contribuindo com os professores, e claro, com os alunos que passam a ter um ensino de mais qualidade.

Desse modo, com o objetivo de contribuir para a formação acadêmica, foi delimitado o projeto de pesquisa intitulado de “Navegar é Preciso: diálogo intertextual em *Zen Limites do cabo-verdiano Filinto Elísio*”, que visava realizar a leitura/análise da obra, apresentando o diálogo intertextual estabelecido na citada obra com autores cabo-verdianos, brasileiros, entre outros, aprofundando as reflexões quanto às poéticas africanas no universo da pluralidade de vozes contemporâneas.

Para tanto, no decorrer do projeto foram realizadas pesquisas que serviram como embasamento teórico para a análise do livro *Zen Limites* de Filinto Elísio. Sendo assim, o estudo se desenvolveu sob a perspectiva dos teóricos: Mikhail Bakhtin (com a teoria do dialogismo), Gérard Genette (o estudo da transtextualidade) e Julia Kristeva (com a intertextualidade).

Em síntese este trabalho apresentará a fundamentação teórica com o conceito de intertextualidade, os métodos utilizados para realização da pesquisa, discussão dos

dados com contexto histórico de cabo verde, considerações sobre o escritor Filinto Elísio e breve análise intertextual da obra.

REFERENCIAL TEÓRICO

Como embasamento teórico é importante apresentar a obra *Introdução à Semanálise* (2005), de Julia Kristeva, sendo notório no quarto capítulo “A Palavra, o Diálogo e o Romance”, que a autora contextualiza a intertextualidade como um conjunto de enunciados, na qual vários textos se relacionam.

Além disso, a escritora explica sobre o estudo da semiótica literária, destacando na teoria literária a primeira visão explorada, pelo filósofo Mikhail Bakhtin. Para Bakhtin de acordo com Kristeva (2005, p. 68), “todo texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto. Em lugar da noção de intersubjetividade, instala-se a de *intertextualidade*, e a linguagem poética lê-se pelo menos como dupla.”

Dessa maneira, Bakhtin na obra *Problemas da poética de Dostoievski* (2008), afirma o entrelaçamento do texto com o contexto, explicando que uma obra se produz mediante a correlação com outros textos já existentes. Para o autor:

O texto só ganha vida em contato com outro texto (com contexto). Somente neste ponto de contato entre textos é que uma luz brilha, iluminando tanto o posterior como o anterior, juntando dado texto a um diálogo. Enfatizamos que esse contato dialógico entre textos... Por trás desse contato está um contato de personalidades e não de coisas (BAKHTIN, 2008, p. 162).

Por conseguinte, a partir do estudo da teoria bakhtiniana, Julia Kristeva direcionou o conceito do dialogismo e teoria literária para produção de texto, trabalhando o termo intertextualidade. Segundo a escritora, Bakhtin postula a necessidade de uma ciência translinguística/ metalinguística, que partiria do dialogismo da linguagem, e compreenderia as relações intertextuais.

[...] as relações dialógicas são extralinguísticas. Ao mesmo tempo, porém, não podem ser separadas do campo do discurso, ou seja, da língua enquanto

fenômeno integral concreto. A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da vida da linguagem. Toda a vida da linguagem, seja qual for o seu campo de emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística, etc.), está impregnada de relações dialógicas. Mas a Linguística estuda a linguagem propriamente dita com sua lógica específica na sua generalidade, como algo que torna possível a comunicação dialógica, pois ela abstrai conseqüentemente as relações propriamente dialógicas. Essas relações se situam no campo do discurso, pois este é por natureza dialógico e, por isto, tais relações devem ser estudadas pela Metalinguística, que ultrapassa os limites da Linguística e possui objeto autônomo e metas próprias. (BAKHTIN, 2008, p. 209).

Desse modo, o filósofo apresenta a translinguística ou metalinguística como a ciência apropriada para desempenhar um estudo do discurso, fundamentado em relações dialógicas, visto que, o autor deixa claro que a linguística estuda propriamente a linguagem.

Além das relações dialógicas e intertextuais estudadas, apresenta-se o estudo da transtextualidade de Gérard Genette, presente no livro *Palimpsestos: a literatura de segunda mão*. Na referida obra o autor descreve a respeito das cinco formas transtextuais, sendo estas: a intertextualidade, paratextualidade, metatextualidade, hipertextualidade e architextualidade. De acordo com o autor o primeiro conceito abordado foi a intertextualidade, explorado por Julia Kristeva.

Sendo assim, conforme Gérard Genette (2010) a intertextualidade seria a co-presença entre dois ou vários textos, podendo acontecer em forma de citação, plágio ou alusão, já a paratextualidade é o conjunto apresentado em uma obra literária, como o título, subtítulos, entre outros. A metatextualidade é o comentário que une um texto a outro do qual ele fala, quanto a hipertextualidade, classifica-a, como o tema que o autor se detém a analisar com mais profundidade na obra a relação entre o texto A e B, para o autor a hipertextualidade é a essência do texto. Por fim, a architextualidade se fundamenta na relação silenciosa, articulada apenas com uma menção paratextual.

Segundo Genette, o objeto da poética não é apenas o texto em si.

[...] O objeto da poética, como de certa forma eu já disse, não é o texto, considerado na sua singularidade (este é, antes, tarefa da crítica), mas o architexto, ou, se preferirmos, a architextualidade do texto (como se diz, em certa medida, é quase o mesmo que a “literariedade da literatura”), isto é, o conjunto das categorias gerais ou transcendentais – tipos de discurso, modos de enunciação, gêneros literários, etc. – do qual se destaca cada texto singular. Eu diria hoje, mais amplamente, que este objeto é a transtextualidade, ou transcendência textual do texto, que definiria já, grosso

modo, como “tudo que o coloca em relação, manifesta ou secreta, com outros textos”. (GENETTE, 2010, p. 13).

Em síntese, acredita-se que Gérard Genette da mesma maneira que Julia Kristeva, defende o posicionamento de Bakhtin sobre a conceituação do dialogismo, com a ligação entre os textos, fazendo uso de elementos transtextuais. Além, de considerar a importância do aspecto teórico (intertextualidade) para a construção dos textos literários.

METODOLOGIA

É relevante ressaltar que o projeto teve início em agosto de 2018, para realização do trabalho, utilizou-se a pesquisa bibliográfica, para maior embasamento acerca do assunto proposto, tendo como base o estudo sobre intertextualidade. Desse modo, o ponto de partida foram os estudos comparativistas, a fim de mostrar o diálogo que se estabelece entre a poética do autor cabo-verdiano, Filinto Elísio, e outros autores.

Para tanto, inicialmente, foi feito o levantamento bibliográfico afim de obter o conhecimento das teorias necessárias para o estudo, sendo estas: *Introdução a Semaálise* (2005), de Julia Kristeva, *Palimpsestos- a literatura de segunda mão* (2010), de Gérard Genette, *Problemas da poética de Dostoievski* (2008) e *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2009), de Mikhail Bakhtin, textos esclarecedores a respeito do aspecto teórico a ser analisado na poesia de Filinto Elísio.

Neste sentido, possibilitou-se a discussão e sistematização dos principais aspectos relativos aos poemas a serem selecionados para análise e participação em eventos científicos.

É pertinente destacar que no primeiro e segundo bimestre, realizou-se a leitura, fichamento e discussão do material teórico. Já no terceiro bimestre, conforme o cronograma estabelecido no início da pesquisa, foi realizado o estudo aprofundado da obra *Zen Limites*, que possibilitou identificar em alguns poemas a intertextualidade apresentada por Julia Kristeva. Destaca-se, também, as atividades a serem concluídas no presente semestre: delimitação das poesias a serem analisadas, tendo em vista o aspecto teórico em estudo.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

a) Sobre Cabo Verde

Cabo Verde é um arquipélago formado por dez ilhas vulcânicas, na região central do oceano Atlântico, próximo da África Ocidental, descoberto por navegadores portugueses em maio de 1460. Em virtude da posição estratégica o país serviu de rota comercial de escravos, plantas e animais. Além disso, é relevante destacar, que o país lutava pela independência, sendo essa conquistada apenas em 1975, depois do acordo entre o Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC) com Portugal, assinado em 1974.

A respeito da literatura em Cabo Verde, nota-se que o primeiro movimento poético cabo-verdiano surgiu em 1890 e durou até 1930, período conhecido como clássico. Nessa época a literatura ainda não refletia, propriamente, sobre a identidade cabo-verdiana, retratava apenas as temáticas abordadas pelos portugueses.

Partindo disso, salienta-se que o fazer poético de Cabo Verde, é dividido em seis períodos. O primeiro abrange uma variedade de textos (que não eram apenas literários), no entanto, foram muito influenciados pelas duas fases do baixo romantismo e do parnasianismo. O Segundo movimento chamado de Hesperitano, tinha características do naturalismo, com temáticas voltadas para a fome, vento, terra seca, insatisfação. Já a terceira fase inicia em 1936, abordando a regionalidade e o romantismo.

Por conseguinte, o quarto período é de 1958 a 1965, em que, se assume uma nova cabo-verdianidade. No período seguinte, em 1966, aparece como tema o Universalismo. E assim, a última fase é conhecida como atualidade. No que se refere aos poetas contemporâneos, destaca-se, a figura de Filinto Elísio.

b) Considerações sobre o autor de *Zen Limites*:

Filinto Elísio Correia e Silva, nasceu em 1961, sendo natural da cidade Praia, Cabo Verde. É um poeta e cronista, formado em biblioteconomia e administração de empresas. Em busca de alcançar novos horizontes, partiu de sua terra natal, conhecendo vários países, dentre eles: os Estados Unidos, no qual exerceu a profissão de professor

de matemática nas cidades de Boston e Somerville. Atualmente mora em Portugal na capital Lisboa, onde possui uma editora chamada Rosa de Porcelana.

Ressalta-se, que o escritor mesmo seguindo carreira em outras atividades, não abriu mão de seu lado literário, realizando assim, a publicação das seguintes obras: “*Do Lado de Cá da Rosa*” (poesia, 1995), “*Prato do Dia*” (crônica, 2001), “*O Inferno do Riso*” (poesia, 2001), “*Cabo Verde: 30 Anos de Cultura*” (ensaio, 2005), “*Das Hespérides*” (poesia, prosa e fotografia, 2005), “*Das Frutas Serenadas*” (poesia, 2007), “*Li Cores & Ad Vinhos*” (poesia, 2009), “*Outros Sais da Beira-Mar*” (romance, 2009), “*Me_xendo no baú. Vasculhando o U*” (poesia, 2011) e a mais recente “*Zen Limites*” (poesia, 2016).

c) **Análise intertextual de *Zen Limites***

Em *Zen limites*, é perceptível a abordagem de diversas temáticas, como: **religiosidade** “Foram as trombetas – mais que força-bruta / a ruírem as muralhas de Jericó. (ELÍSIO, p.40); **gramática** “Não me comovo com este meu estado de gruta / esta coisa platonicamente cavernosa pela fresta das semânticas”. (ELÍSIO, p.11); **natureza** “Palavras – água, ar, terra e vento / outras vezes –, pedra que esfuma...” (ELÍSIO, p.16), bem como a **libertação do eu** “Poetar é marear, circumnavegando – qual Ulisses / deambular os mares gregos, assim D. Quixote”. (ELÍSIO, p.29). Assim, percebe-se que Filinto Elísio é um autor multifacetado, que não se prende a uma determinada temática, sendo, portanto, um indivíduo à procura de viver o lado zen, e ir além dos limites.

Ao analisar a capa de *Zen limites*, é visível o ato de ir além do mar, do que os olhos humanos podem enxergar, quebrando as barreiras impostas, os limites geográficos, culturais e sociais, sendo este último o ponto de maior destaque. Ressalta-se, ainda que o diálogo intertextual presente na obra, inicia-se na própria capa, como se pode ver na utilização do termo “Zen”, nome japonês que significa levar uma vida tranquila, evitando problemas, em busca de equilíbrio, assim o autor se apropria da palavra para dar nome à obra.

Além disso, nota-se no livro uma diversidade de maneiras para utilizar o recurso da intertextualidade, de modo que a obra conversa com outras usando a alusão, apropriação, citação, referência, paratextualidade em forma de epígrafe, bem como, a hipertextualidade e a metatextualidade.

Nessa perspectiva, com base no estudo teórico, menciona-se, a **alusão** presente no poema “Levitante” (p.17), “Cada degrau, calvário acima / de tanto levar a cruz ao monte”, em que o eu lírico faz uma menção ao texto bíblico de João 19:17, o Calvário ou Gólgota é a colina na qual Jesus foi crucificado, e levar a cruz ao monte, trata-se do percurso feito até a crucificação. Assim, a alusão é uma das representações da intertextualidade que supõe a percepção de uma relação do determinado texto com outro.

Em “THE WALKING DEAD” (p.102), observa-se o uso da **apropriação**, ou seja, o título do poema é o título de uma série norte-americana, que teve sua primeira temporada lançada em 2010. É possível notar que a história presente no seriado, contribui para a criação do poema, que diz: “Tudo não passa de um jogo de forças / Em verdade, de um jogo de tronos”. O termo apropriação está ligado ao empréstimo não declarado da palavra ou texto. Nesse caso, o autor se apropria de uma expressão em inglês, que significa os mortos que caminham, as pessoas que de alguma maneira estão mortas em vida.

A intertextualidade em forma de **citação**, também, encontra-se presente na obra, localizada no primeiro poema “Certas Destilações” (p.11), de modo que o eu lírico faz uso de uma citação direta, no fragmento a seguir: “Gosto de António Lobo Antunes em como / A gente tem de chorar para dentro como grutas”. De acordo com a teoria de Julia Kristeva sobre citação, este fragmento é classificado como uma citação, já que o escritor usa as aspas para citar parte da obra de António Lobo Antunes, escritor português contemporâneo.

Nota-se a **citação**, também, presente no poema “Relâmpagos em Terra” (p. 43), no qual foram citados alguns escritores e trechos de suas obras, como “Pessoa, grande era o rio de sua aldeia”, neste fragmento o eu lírico se refere ao escritor português Fernando Pessoa, quando o mesmo faz uso de um dos seus heterônimos: Alberto Caeiro. O poeta criado pelo Fernando Pessoa escreveu o poema “O tejo é mais belo que

o rio que corre pela minha aldeia”, no qual fala do rio de sua aldeia, cujo destino é secreto, ninguém sabe para onde vai, ao contrário do Tejo que termina no mar.

Outro trecho citado é: “Manoel e sua casa de costas para o rio”, reportando-se ao escritor brasileiro Manoel de Barros e seu poema “Mundo pequeno”, que fala sobre a simplicidade, a natureza, o rio, e as poucas árvores. Observa-se, ainda a presença do escritor brasileiro Carlos Drummond de Andrade, em: “Drummond de Andrade e aquela pedra (que tinha) no meio do caminho”. Poema conhecido como “No meio do caminho”, que representa bem a literatura contemporânea brasileira.

Diferente da **citação** anterior, em que o eu lírico fez uso de autores e parte de suas obras, em “El Paseo” (p.29) é citado apenas, os personagens de diferentes obras, como é o caso do personagem “Ulisses” da obra homônima do romance de James Joyce. A seguir o eu lírico apresenta “D. quixote” do livro de cavalaria “Dom Quixote de la Mancha”, escrito pelo espanhol Miguel de Cervantes e a mãe de “Macunaíma”, romance do escritor brasileiro Mário de Andrade.

Outro texto que possibilita a identificação da intertextualidade é “Sophia” (p.16). Neste poema é feita uma **referência** a escritora portuguesa Sophia de Mello Breyner Andresen, ao citar o nome dela como título do poema, além de abordar os elementos naturais presentes nas obras da escritora, como apresenta o fragmento a seguir: “Verde, turmalina, de azul-marinho, às vezes, só teu poema espuma”.

Salienta-se, que ao utilizar algum elemento transtextual o autor faz uso de uma intertextualidade. Nesse sentido, no poema “Es_Maecido” (p.93), conforme a teoria da transtextualidade de Gérard Genette, é possível perceber o uso de uma **paratextualidade** em forma de **epígrafe**, em que diz: “*Poesia é uma pétala caindo no abismo*”, da poeta brasileira Neide Archanjo.

Ainda de acordo com a teoria da transtextualidade, apresenta-se a **hipertextualidade**, recurso presente no poema “O incontido” (p. 90), “Não penso em mais do que meio copo cheio ou meio vazio”. A partir do fragmento em destaque é notório uma relação do poema “Metáfora” de Gilberto Gil, apresentando o mesmo sentido, porém com outras palavras. Em “Metáfora” o autor diz: “Uma lata existe para conter algo/ Mas quando o poeta diz: “Lata”/ Pode estar querendo dizer o incontível”.

No poema “Navegações” (p.106), percebe-se o uso de uma **metatextualidade**, recurso que une um texto a outro do qual ele fala, em forma de comentário, conforme apresenta o trecho a seguir: “Apesar do tempo, amofinado para se ler/ toda a poesia escrita (o grande património imaterial e espiritual), sempre é possível/ roubar horas diante de Fernando Pessoa/. Quando não percorrer os versos de Omar Khayyam.” Nesse sentido, nota-se no poema comentários sobre diversos autores, com a intenção de mostrar o prazer que sente em tirar horas para ler as obras de Fernando Pessoa, Omar Khayyam, Guimarães Rosa, Carlos Drummond de Andrade, James Joyce, José Saramago, entre outros.

Em síntese, frisa-se que no decorrer de toda a obra é possível encontrar algum tipo de diálogo intertextual, suscitando a compreensão de que navegar é preciso, sendo relevante conhecer culturas, escritores e obras diferentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao desenvolver o presente trabalho se fez necessário o estudo sobre a intertextualidade, aspecto teórico desenvolvido por Julia Kristeva, tendo como ponto de partida o embrião gerado por Bakhtin na obra “Problemas da poética de Dostoiévski”.

A partir do conhecimento adquirido no decorrer da pesquisa, foi possível perceber como a obra literária de Filinto Elísio se interliga com outras obras, formando elos, uma vez que, todo texto se constrói a partir de algo que já tenha sido produzido. Portanto, conhecer e identificar a intertextualidade presente em cada poema analisado em *Zen Limites*, foi fundamental para compreender as ligações que existem entre os textos, melhorar os níveis de interpretações textuais, assim como perceber as diferentes formas de utilização da intertextualidade.

Por meio da pesquisa bibliográfica apresentada foi possível notar algumas maneiras de intertextualidade em diversos poemas da referida obra, sendo estas em formas de alusão, citação, epígrafe, comentário, etc. Para isso, foi necessário ter conhecimento prévio do intertexto o que possibilita a compreensão de outras leituras textuais e a qual o texto se refere. Desse modo, é de fundamental importância pontuar que o uso da intertextualidade está presente em vários textos.

Por conseguinte, o autor de *Zen Limites*, utiliza-se desse recurso a fim de mostrar a importância de conhecer outros escritores e suas obras contemporâneas, além

de dialogar sobre diferentes temas. Ressalta-se, que o estudo da obra e o material teórico foram de grande relevância, pois, possibilitaram a compreensão de que todo texto apresenta uma relação dialógica com outro.

Portanto, frisa-se que a pesquisa cumpriu com os objetivos pretendidos, realizando a leitura e análise intertextual da obra, e, assim conhecendo o diálogo estabelecido pelo autor com outros escritores contemporâneos.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- CABO VERDE, Governo de. **História**. Disponível em: <<http://www.governo.cv/index.php/hist%C3%B3ria>>. Acesso em: 23 Jan. 2019.
- CABO VERDE, Literatura em. Disponível em: <https://caboverdevida.blogspot.com/2011/09/literatura-cabo-verdiana-periodizacao.html>. Acesso em: 28 jan.2019.
- ELÍSIO, Filinto. **Zen Limites**. 1 ed. Lisboa: Rosa de porcelana, 2016.
- GENETTE, Gérard. **Cinco tipos de transtextualidade, dentre os quais a hipertextualidade**. In: (2010). Palimpsestos: a literatura de segunda mão. Trad. Luciene Guimarães. Belo Horizonte: Viva Voz, 2010.
- KRISTEVA, J. (1967). **A palavra, o diálogo e o romance**. In: _____. (1969). Introdução à semiótica. Trad. Lúcia Helena França Ferraz. 3. ed. revista e aumentada. São Paulo: Perspectiva, 2012.
- REVISTA ÁFRICA E AFRICANIDADES - Ano IV - n. 13 – maio. 2011 – ISSN 1983-2354- Disponível em: <http://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/antologia-cabo-verde.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2019.

A RELAÇÃO ENTRE LINGUAGEM E CULTURA: UMA INVESTIGAÇÃO ENTRE O POVO MÊBÊNGÔKRE⁸⁷

Dilma Costa Ferreira⁸⁸

Resumo: o presente trabalho propõe discussões em torno da inter-relação existente entre linguagem e cultura, tendo como pano de fundo as interações observadas entre o povo Mêbêngôkre, dentro e fora de suas comunidades, que demonstram a linguagem influenciando diretamente na cultura, sobretudo pela aquisição de vocábulos do Português (L2). Consideramos a língua como um veículo de transmissão de conhecimentos e saberes de um povo e a cultura como algo dinâmico, produto de relações interativas e ressignificações, sejam no campo material ou simbólico. Nesse sentido, língua e cultura mantém estreita relação. Para tanto exploramos alguns exemplos como, as formas numéricas, as cores e termos de uso habitual entre os Mêbêngôkre de empréstimos do português, presentes no vocabulário desse Povo. Buscou –se empreender o diálogo acerca da situação atual, de como no contato com a cultura, a língua portuguesa e o sistema numérico ocidental, os termos Mêbêngôkre para números e cores, principalmente, parecem terem sido “complementados”, à medida que surgiu a necessidade de utilizá-los em meios que lhes eram alheios, devido a novas situações que de certa forma foram se agregando a cultura desse Povo. Diante disso, levando em conta a situação das línguas indígenas na América do Sul e no Brasil, de iminente extinção, problematizamos também o fato de que essas situações implicam em prejuízos às concepções e usos da língua Mêbêngôkre (L1), visto até então o caráter oral dessa Língua e as “necessidades impostas” de uso do Português (L2) em ambientes externos, como as vindas a cidade, movimentos de luta por direitos, e outras. E de certa forma, no ambiente interno a comunidade, através da escola, de oferta e assistência à saúde e demais situações de contato. Vale frisar que não buscamos nesse trabalho descrever um “índigena ideal”, que não mantenha contato com o ocidental, mas problematizar situações de imposições, de desvalorização das línguas indígenas no Brasil e a importância de políticas e estudos que se voltem para a valorização dos povos indígenas. Os Mêbêngôkre, utilizam o Mêbêngôkre como língua materna (L1), classificada como uma Língua do Tronco Macro - Jê, Família Linguística Jê. Os colaboradores desta pesquisa habitam a região Sul do Pará, município de São Félix do Xingu, o qual abriga aproximadamente 21 aldeias Mêbêngôkre. Para elencar tais discussões buscou-se apoio nas ideias de Alessandro Duranti (1997); Lucy Seki (1999), Vanessa Lea (2012) Calvet (2011) e outros.

Palavras-chave: Cultura. Linguagem. Povo Mêbêngôkre.

Introdução

Desde tempos pretéritos, se busca compreender a humanidade, suas formas de vida pré-históricas e a relação destas com o presente. Preocupou-se em entender como ocorreu o desenvolvimento das sociedades, se teria uma origem única ou múltipla, se as sociedades evoluíram culturalmente de forma a sobrepor-se uma sobre as outras ou não, dentre tantas questões que faziam parte de inquietações dos cientistas, em especial, antropólogos, arqueólogos, linguistas e demais estudiosos das ciências humanas.

⁸⁷ Trabalho orientado pela professora Dr.^a Nayara da Silva Camargo, e-mail: nayssofia@gmail.com, no Programa de Pós-graduação em Antropologia Social pela UFPA/IFCH/PPGA, na disciplina optativa Língua e Sociedade.

⁸⁸ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Antropologia pela UFPA/IFCH/PPGA. E-mail: dilma1992cf@gmail.com.

Atualmente é possível refletir sobre diversos aspectos da humanidade, seja em antropologia, tendo em vista que esta busca estudar a humanidade em toda sua abrangência e para tanto dialogar com outras áreas do conhecimento. Na arqueologia, especialmente através das pesquisas envolvendo cultura material em contextos humanos, os quais buscam entender o passado no presente.

Dentre as diversas possibilidades de estudo da humanidade e de diálogos estabelecidos entre as ciências, sobretudo nas humanas, vamos nos ater na linguística, tendo em vista que as investigações empreendidas por esta área do conhecimento estão intrinsecamente relacionadas com o estudo da linguagem humana em seus variados aspectos.

Através do diálogo da linguística com a antropologia, se pensarmos que o trabalho do antropólogo se dá necessariamente com pessoas, é imprescindível que se entenda aspectos linguísticos do determinado grupo estudado, tendo em vista que língua, linguagem e cultura mantêm estreita relação. E, da mesma forma, é imprescindível que o linguista conheça os aspectos da cultura do povo com a qual esteja trabalhando.

Em conformidade com Alessandro Duranti (1997), entendemos que o diferencial do humano é a linguagem e concebemos a linguagem humana como parte essencial da cultura. É possível perceber essa relação ao observarmos a linguagem de povos indígenas.

Empenhou-se, nesse trabalho, em trazer uma abordagem dos conceitos de cultura, inicialmente antropológico, mas que tomou proporções amplas para além desse âmbito, tornando-se um termo utilizado para referir-se às diversas situações, afastando-se do sentido inicial, mas, por estar impregnado no seio das sociedades, continua sendo válido em estudos de diversos campos das ciências na atualidade.

Como foco principal, utilizaremos aqui exemplos de aspectos da língua Mëbêngôkre para melhor entender tal situação de interdependência entre linguagem, cultura e sociedade. O referido Povo habita a Terra Indígena Kayapó na região Sul do Pará, nos municípios de São Félix do Xingu, Tucumã, Cumarú do Norte, Ourilândia do Norte, entre outros, e em partes do Mato Grosso. São falantes de uma língua materna (L1) da família Jê, tronco Macro jê. Em relação aos elementos culturais, possuem

exuberantes ritos cerimoniais, característicos pelos ritos de passagem e cerimônias de nomeação, porém, como qualquer outro povo indígena enfrenta sérios problemas de escolarização, políticos, territoriais etc.

Apreender cultura para compreender contextos

O conceito de cultura, se é que podemos utilizar esse termo devido à dificuldade de se definir ou conceituar tal palavra de forma mais específica, têm adquirido sentidos diversos em diferentes sociedades, épocas e países. Sendo esta, uma situação que se estende até os dias atuais, sobretudo no que diz respeito a estudos antropológicos, etnológicos e etnográficos.

É comum classificarmos algo como sendo de cultura popular ou de cultura erudita, cultura de massa, cultura de determinados grupos, como dos indígenas e outros povos tradicionais, por exemplo. Há ainda, casos em que se atribui a um indivíduo a falta de cultura, como se esta estivesse vinculada ao fato de “ser educado”, ou de partilhar de gostos de uma determinada classe social erudita, dentre tantos, usos e desusos dessa palavra.

Como sugere Gonçalves (2010, p. 61), podemos falar de cultura para nos referirmos à cultura nacional, cultura regional, e ainda num sentido mais amplo, podemos falar de cultura de uma civilização, como é o caso da civilização ocidental. Todavia, o processo de conceituação da palavra cultura só adquiriu traços científicos no final do século XIX, na antropologia, por antropólogos como Franz Boas que incentivou estudos em Antropologia cultural, com foco nas relações sociais e culturais. Ele sustentava que “cada cultura era uma entidade única que tinha de ser entendida em seus próprios termos” (TRIGGER, 2004, p.148).

No entanto, se voltarmos os olhos para um passado mais remoto, veremos que a palavra cultura surge, num contexto em que se almejava explicar a existência das coisas, de modo geral. Entretanto, essa palavra não encontra um equivalente “na maior parte das línguas orais das sociedades que os etnólogos estudam habitualmente” (CUCHE, 2002, p. 18). Palavra que se originou do Latim, cultura que significava “o cuidado dispensado ao campo ou ao gado, aparece nos fins do século XIII, para designar uma parcela de terra cultivada” (CUCHE, 2002, p. 19).

Porém, posteriormente, devido à evolução dos sentidos da palavra, ela ganha novos espaços, no século XVIII, principalmente na França e na Inglaterra, movidos por pensamentos iluministas esse termo “é associado a ideias de progresso, de evolução, de educação, de razão que estão no centro do pensamento da época” (CUCHE, 2002, p. 21).

Nesse período, o conceito de cultura se assemelha a ideias de civilização, e assim, só era possível ter cultura quem era civilizado. Mas, no final do século XIX e início do século XX devido ao embate entre franceses e alemães sobre cultura e civilização, tem se movimentos de oposição quanto ao campo semântico desses dois termos.

De acordo com Trigger (2004. p. 157) a palavra cultura na Alemanha

Passou a designar os costumes de sociedades específicas, sobretudo, os estilos de vida marcados por uniforme coesão e mudança lenta, atribuídos aos grupos camponeses e tribais por oposição a “civilização”, dos modernos centros urbanos cosmopolitas e sujeitos a mudanças rápidas [...].

Para os intelectuais na Alemanha, tudo o que é autêntico e contribui para o conhecimento intelectual e espiritual é considerado cultura, ao passo que, por civilização entende-se que é somente aparência brilhante, leviandade, refinamento superficial, ou seja, nesse sentido, cultura adquire certa profundidade enquanto civilização possui um caráter superficial (cf. CUCHE, 2002, p. 25).

Esse debate sobre cultura, tanto pela França, quanto pela Inglaterra, permitiu que outros países como Estados Unidos, Grécia, dentre outros, também pensassem sobre o uso desse conceito, principalmente quando se refere a estudos voltados para a humanidade e sua etnicidade. Graças a tais debates, foi possível perceber que não há uma definição imutável de cultura, mas esse termo possui grande significado para estudos voltados à compreensão da diversidade humana.

O conceito mais difundido, principalmente por etnólogos, é como sugere Trigger (2004, p. 157), o adotado por Tylor (1871) em seu livro *Primitive Culture*, sendo então um “conjunto complexo que inclui conhecimento, crença, arte, moral, lei, costumes e outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade”. Entretanto, vale lembrar que para Tylor (1871) cultura e civilização eram equivalentes. Logo está intrinsecamente ligado a ideias do evolucionismo cultural.

Devido aos vários sentidos que foram atribuídos historicamente à palavra cultura, têm-se a tendência de associá-la ora a ideias de evolucionismo cultural, de dominação, etc., o que implica ou nos remete a tendências racistas, ora às formas diversas, por vezes banais a que o termo cultura vem sendo utilizado devido a seu amplo campo semântico, e dessa forma existe certo receio por parte, sobretudo dos antropólogos em utilizar-se dessa palavra em seus trabalhos.

Não obstante, é possível pensar cultura desvinculada desse pensamento – selvagem *versus* civilizado – de conotação racista, e por vezes banal, concebendo “cultura” como aquilo que “nomeia e distingue a organização da experiência humana e da ação humana por meios simbólicos” (cf. SAHLINS, 1997, p. 41).

Nesse sentido Sahlins (Op. cit., p. 41), propõe que cultura

[...] é a capacidade singular da espécie humana”. Propor que o estudo da cultura seja banido das ciências humanas, sob o argumento [...] de que esse conceito está politicamente manchado por um passado duvidoso, seria uma espécie de suicídio epistemológico [...].

Destarte, não se pode reduzir cultura a um mero instrumento de diferenciação cultural, em estudos da Antropologia e ciências humanas, mas, apreendê-la como uma aliada importante para se entender como uma dada sociedade funciona enquanto sistemas, por meio de compreensões simbólicas que somente é possível através da observação da cultura, e não apenas de aspectos biológicos e físicos.

Dito isso, é aconselhável que se apreenda em estudos das sociedades humanas, as dinâmicas e reconfigurações culturais existentes no decorrer da história. Em especial as sociedades indígenas por se tratar de povos que vivem uma constante dinâmica em termos culturais. Não podemos compreendê-las interpretando-as sob uma ótica fechada de que são grupos estáticos culturalmente, pela qual é preciso “salvar” ou “resgatar” suas culturas tradicionais, tendo em vista o contato interétnico.

Sahlins (1997, p. 50) faz uma crítica a esse modo de conceber tais sociedades quando afirma que “as sociedades indígenas não estavam desaparecendo há um século, elas ainda estão desaparecendo e estarão sempre desaparecendo”.

Assim, é interessante refletir sobre a realidade das sociedades, tanto indígenas como não indígenas, levando em consideração essa convivência e produção da dinâmica

cultural, pela qual se reinventam culturalmente, em seus próprios termos, à medida que se tem conhecimento ou introduz algo novo na sociedade.

Dessa forma o trabalho, seja do antropólogo, do etnólogo etc., como sugere Sahlins (1997), deve levar em consideração os modos de vida que se formam nessa dinâmica, de modo a investigar e entender como se produz essa diversidade cultural.

Embora a palavra cultura tenha adquirido significados amplos e distintos, ela encontra-se impregnada na mente humana, mesmo entre sociedades que não compartilham a mesma língua, como algumas sociedades indígenas. Mas, utilizam-se desse termo para referir-se a seus modos de organização, costumes, etc., quando no contato discursivo com o outro – não índio.

Essa relação linguagem, cultura e sociedade permeia o âmbito de discursos dos Mëbêngôkre, na interação com não índios ou mesmo frente à sociedade nacional. O uso do termo cultura, por exemplo, pode ser usado de diversas formas, dependendo do contexto: para referirem-se a seus modos de organização social, costumes, rituais, conhecimentos, etc., mas, entre os indígenas Mëbêngôkre, tal palavra parece não encontrar significado relevante, como nos diálogos fora desse âmbito social.

Em discursos com pessoas da mesma etnia, esses indivíduos utilizam-se dos termos – *Mëbêngôkre nhõ kukradjá*⁸⁹, *me kukradjá*, *me inhõ kukradjá*, e *me'õn nhõ kukradjá* – palavras que se assemelham ao que chamamos de cultura, embora uma pesquisa mais aprofundada sobre assunto possa discorrer melhor sobre esses aspectos.

Contudo, fazendo uma análise de maneira bem inicial, *Mëbêngôkre nhõ kukradjá*, refere-se a “cultura própria do povo Mëbêngôkre”. Já *me kukradjá* diz respeito à “cultura própria de um povo”, ao passo que *me inho kukradjá* representaria “nossa cultura” e *me'õ nhõ kukradjá* refere-se a algo inerente a um indivíduo e sua natureza que não condiz necessariamente com o *Mëbêngôkre nho kukradjá*, e geralmente é associado a algum aspecto negativo da pessoa.

É possível perceber a forma como os Mëbêngôkre entendem e nomeiam aquilo que nós chamaríamos de cultura, mas que para eles não tem o mesmo significado para aquilo que eles próprios entendem como cultura. Porém, ao mesmo tempo incorporam em seus discursos com não índios a acepção ocidental de cultura, para referirem-se à

⁸⁹ Cultura do Povo Mëbêngôkre;

própria “cultura”. Usamos aqui “cultura” no sentido que atribui a antropóloga Manuela Carneiro da Cunha (2017, p. 307)

Enquanto a antropologia contemporânea, como Marshall Sahlins apontou, vem procurando se desfazer da noção de cultura, por politicamente incorreta (e deixá-la aos cuidados dos estudos culturais), vários povos estão mais do que nunca celebrando sua “cultura” e utilizando-a com sucesso para obter reparações por danos políticos. A política acadêmica e a política étnica caminham em direções contrárias. Mas a academia não pode ignorar que a “cultura” está ressurgindo para assombrar a teoria ocidental.

Isso nos mostra que o pensamento de Sahlins (1997) sobre cultura é bastante válido, sendo esse um termo pela qual precisamos lidar e que não pode estar à parte do fazer antropológico, sobretudo se tomarmos cultura como um sistema simbólico, desenvolvido no âmbito das sociedades. Portanto, esse é um termo se faz necessário compreender na realização de uma pesquisa com povos indígenas.

Cultura e linguagem: um diálogo com os dados obtidos

Dialogando com Alessandro Duranti (1997) sobre o conceito de cultura podemos admitir que a cultura é aprendida, de forma que os membros de uma sociedade devem compartilhar certos padrões de pensamentos e formas de compreender o mundo. Isso inclui a linguagem.

Dessa forma, se pensarmos em uma criança indígena que ao nascer é entregue a uma família de não indígenas e durante toda a vida ela não tiver contato com sua família biológica, exclui-se a possibilidade de tal criança aprender a linguagem desse povo consequentemente a sua cultura, pois não houve a necessidade e estímulos para que a mesma aprendesse a língua e a cultura de seus genitores.

Ainda, conforme Duranti (1997) a cultura não implica em um fenômeno material, não consiste em coisas, pessoas, comportamentos ou emoções. É mais uma organização dessas coisas. São as formas de coisas que as pessoas têm em mente, seus modelos para perceber e interpretar o mundo que o cerca.

Contextualizando com o documentário sobre os *Pirahã*, de Daniel Everett (2014)⁹⁰, percebe-se como a cultura de uma sociedade influencia em sua língua de

⁹⁰ Linguista que desenvolveu trabalho de campo com os *Pirahã* e foi criticado por algumas descobertas em sua pesquisa.

forma expressiva. Conforme os estudos de Everett, os *Pirahã* não tinham sistema numérico, não tinham designação para cores e apresentavam ausência de recursividade na linguagem, mas sabiam nomear todas as árvores da floresta. Naquele período os indígenas *Pirahã* não tinham necessidade de usar números e não precisavam distinguir diversas cores, ou talvez não as que atualmente conhecem.

Além disso, desenvolveram uma linguagem assoviada, falada e cantada. O que permite pensar em uma adaptação da linguagem para as diversas situações vividas. Na caçada usavam o assovio momentos antes de atirar flecha no macaco, e fala, após o bicho ser alvejado.

Com os Mëbêngôkre não é diferente. Em sua língua materna (L1), para números, há apenas as seguintes possibilidades:

1. *Pydj* - um
2. *Amajkryt* - para números pares;
3. *Amajkryt ne jkêkêt* – para números ímpares.

Utilizando *amajkryt* ou *amajkryt jkêkêt*, há a possibilidade de diversos números, no entanto, seria uma repetição que se tornaria cansativa, do nosso ponto de vista. Mas isso não significa que as noções matemáticas dos Mëbêngôkre sejam fracas, pelo contrário guiam-se por situações oferecidas pelo próprio contexto cultural a que estão inseridos. O tempo, em algumas décadas atrás, como relatam os mais velhos, era marcado por elementos da natureza, sobretudo guiados pelo sol.

Quanto às cores, há diversas possibilidades de nomes para indicá-las, e geralmente são oriundas também do contexto na qual estão inseridos. As cores mais recorrentes no podem ser nomeadas, da seguinte forma:

Kamrêk – para tons avermelhados;

Tyk – tons semelhantes à cor preta;

Aka – cor branca;

Ngrã ngrã – Tons esverdeados⁹¹.

Os nomes das cores apresentados acima são uma espécie de nomeação de cores primárias. A partir desses nomes principais, surgem outros nomes. E essa nomeação de cores na língua Mëbêngôkre está intrinsecamente relacionada aos conhecimentos

⁹¹ Alguns colaboradores utilizaram esse termo *ngrãngrã* para tons amarelos e azuis.

necessários para a realização de atividades cotidianas, ao contexto vivenciado. Atualmente, fazem uso também de nomes das cores em português para as quais não acham um correspondente em sua língua materna, assim como também utilizam o sistema numérico utilizado por não indígenas. Isso ocorreu na medida em que tiveram a necessidade de utilizar em seus discursos outras nomenclaturas.

Para a realização desse trabalho foram entrevistados cinco colaboradores de faixa etária distintas, oriundos de aldeias e espaços distintos, a fim de observarmos as diferenças apresentadas no que diz respeito a nomeação das cores. O primeiro colaborador foi Irerwyk Kayapó, professor indígena com vasta experiência na educação escolar indígena e morador da aldeia Kremajti.

Outro colaborador foi o indígena Tonjaikwa Kayapó da aldeia Kawatire, de 54 anos, não possui formação acadêmica e sempre foi um membro importante na tomada de decisões de sua comunidade. Ngreitire Kayapó, foi também uma colaboradora, mulher de grande representatividade na tomada de decisões no âmbito comunitário e fora dele. Oiti Kayapó, um jovem rapaz que reside atualmente na cidade para estudar, também foi um dos colaboradores deste trabalho e por fim, Betà Kayapó, jovem, estudante do ensino fundamental e que atualmente também reside grande parte na cidade para estudar em escola do município de São Félix do Xingu/PA.

Foi estabelecida a entrevista em forma de roda de conversa com cada um dos colaboradores e apresentado o quadro com cores que segue abaixo. Cada um, a seu modo, foi nomeando as cores.

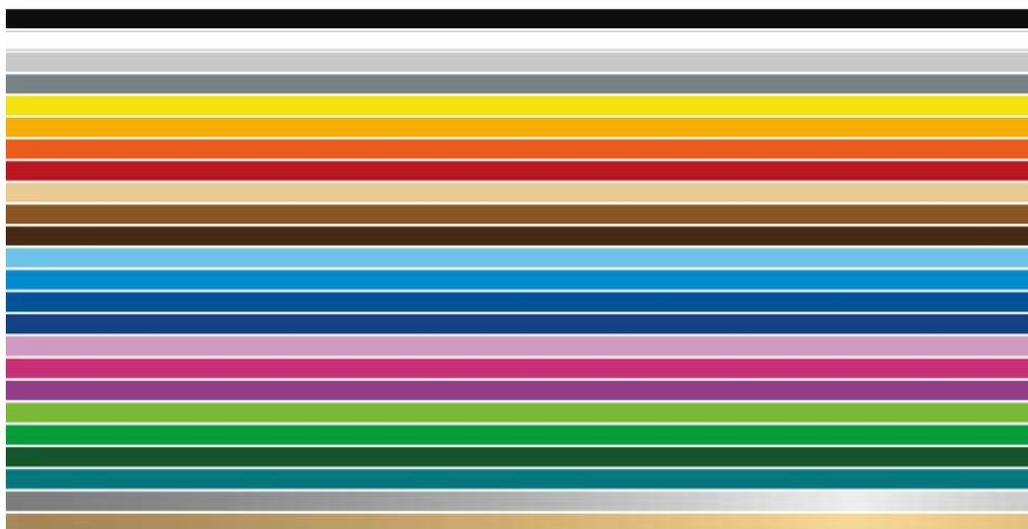


Figura 1 – tabela de cores utilizada na pesquisa. Fonte: <https://www.iconstore.pt/tabela-de-cores/>

Após análise dos dados, foi possível perceber que, diante da tabela apresentada, os mais novos possuem mais dificuldades para nomear algumas cores na língua (L1), sobretudo tons de azul, amarelo, rosa e marrom. Os mais velhos, naturalmente, têm mais facilidade para nomear as cores, porém há uma distinção entre homem e mulher. A mulher nomeia as cores com mais facilidade pois relaciona às cores das miçangas que utiliza na produção de pulseiras e demais artefatos. Talvez essa diferenciação na percepção e nomeação das cores se deva ao fato de que o homem, em seu dia a dia, não lida necessariamente com uma grande quantidade de cores, como o faz a mulher.

Apresentamos alguns dados da pesquisa, com base na tabela com 23 cores, entregue aos colaboradores. Destas, 15 cores foram nomeadas com nomenclaturas comuns. Abaixo segue a relação das cores nomeadas.

1.	PRETO	<i>TYK / KAKRĀTYK</i>
2.	BRANCO	<i>AKA / AKARE</i>
3.	CINZENTO CLARO	<i>KURORORE / KĀJBE AKA</i>
4.	AMARELO CLARO	<i>BĀYRE NI</i>
5.	AMARELO ESCURO	<i>MĀTYRE</i>
6.	LARANJA	<i>KAMRĒK</i>
7.	VERMELHO	<i>KAMRĒK TYKRE / KAMRĒK TYX</i>
8.	AZUL CLARO	<i>ATOROTI NGRE KĀ</i>
9.	ROSA	<i>KĀJBE KAMRĒK</i>
10.	VERDE CLARO	<i>KĀJBE NGRĀNGRĀ</i>
11.	VERDE	<i>NGRĀNGRĀ TYX</i>
12.	VERDE ESCURO	<i>NGRĀNGRĀ TYK</i>
13.	PRATA	<i>KĀJRĀTE</i>
14.	OURO	<i>KURORORE</i>
15.	MARROM	<i>KĀJBE TYK TYX</i>

Tabela 1. Contém dados mais recorrentes, baseados em respostas de 05 colaboradores Mëbêngôkre.

Algumas considerações

Esse trabalho é fruto de uma reflexão inicial a respeito dessa relação intrínseca entre linguagem e cultura, e, embora possam ser estudadas separadamente, não é possível desvincular a linguagem de um determinado povo da sua cultura. Concebemos aqui cultura para os Mëbêngôkre, não o nosso parâmetro de cultura, mas os modos de conceber cultura para esse povo, e como é evidente essa relação linguagem, cultura e povo/sociedade.

Nesse sentido, é de extrema importância estudos que observem essa interação entre linguagem, cultura e sociedade, considerando aspectos linguísticos, não apenas levando em consideração aspectos universais da língua, mas, sobretudo características inerentes à língua falada pelo povo pela se propõe a pesquisar, tendo em mente a intrínseca relação entre linguagem e cultura.

Os resultados apresentados, são investigações iniciais, ainda há muito a ser estudado, sobretudo as variações e quais as causas que levam à essas variações. Por se tratar de um artigo, resultado de uma pesquisa inicial, os resultados apresentados são preliminares e têm, dentre outros, o objetivo de instigar demais pesquisadores a desenvolverem o interesse pelo tema e contribuir com os Mëbêngôkre, dentro das possibilidades que surgirem.

Referências

Citadas

- CARNEIRO DA CUNHA, M. *Cultura com aspas e outros ensaios*. São Paulo: Ubu Editora, 2017, 432 pp.
- CASTRO, C. (org.). *Evolucionismo Cultural*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- CUCHE, D. A Gênese Social da Palavra e da Ideia de Cultura. In: *A Noção de Cultura nas Ciências Sociais*. Bauru: Edusc, 2002, pp. 17-32.
- DURANTI, A. *Linguistic Anthropology*. Cambridge University Press, New York, 1997.
- EVERETT, D. *Língua Pirahã - O Código do Amazonas*. Alexandre Costa (org.), 2014. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=hUxkzMaqYQ8>>. Acesso em: 12/12/2018.
- GONÇALVES, A. F. Sobre o Conceito de Cultura na Antropologia. In: *Cadernos de Estudos Sociais*. Recife, v. 25, nº.1, p. 061-074, jan/jun., 2010.
- LEA, V. R. *Riquezas Intangíveis de Pessoas Partíveis: Os Mëbêngôkre (Kayapó) do Brasil Central*. São Paulo: Edusp, Fapesp. 2012.
- SAHLINS, M. O “pessimismo Sentimental” e a Experiência Etnográfica – Parte I, *Mana*, v. 3, n.1, 1997, pp. 41-73.
- TRIGGER, B. G. Arqueologia Histórico-cultural. In: *História do Pensamento Arqueológico*. Tradução: O.T. Serra. São Paulo: Odysseus Editora, 2004, p.144-200.

Consultadas

CALVET, Louis-Jean. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2002, 160p.,18cm.

CALVET, L. [1942]. *Tradição oral e tradição escrita*. (Tradução Waldemar Ferreira Netto e Maressa de Freitas Vieira) – São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

RODRIGUES, A. D. *Línguas brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas*. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

RODRIGUES, A. D. Para o estudo histórico-comparativo das línguas Jê. *In*: SANTOS, L. dos; PONTES, I. (Org). *Línguas Jê: estudos vários*. Londrina: Editora Vel, 2002.

SEKI, L. A linguística indígena no Brasil. *Revista D.E.L.T.A.*, São Paulo, v. 15, nº especial, p.257-290, 1999.

OS REFLEXOS PSICOLÓGICOS NO ESPELHO DA “SALA DO SILÊNCIO”: UMA ANÁLISE HERMENÊUTICA DE SUAS SIGNIFICAÇÕES

Walisson Paz Cavalcante⁹²

Resumo: O presente trabalho visa analisar o capítulo “Anatomia do Pesadelo” do livro “A Rebelião dos Mortos” de Luiz Fernando Emediato. Nesse sentido, essa análise concentrou-se no subcapítulo “A sala do silêncio”, e desenvolveu-se por um processo de interpretação a partir do método hermenêutico filosófico de Gadamer (1999), uma vez que esse método permite perceber a riqueza das reflexões que o autor orquestrou na sua estrutura textual. Dessa forma, perceberam-se os sentidos implícitos presentes na “sala do silêncio” e a relação da construção desse espaço aos contextos históricos da época da ditadura militar no Brasil. Essa característica se evidenciou a partir do personagem e sua relação com a sala do silêncio que representou, de certa forma, os estados psicológicos dos cidadãos que viveram essa época. Além disso, ressaltou-se a importância de assumir uma concepção de espaço literário ampla reconhecendo, assim, a presença de espaços psicológicos e sociais na construção das narrativas literárias.

Palavras-Chaves: Hermenêutica, Análise, Estados Psicológicos.

Introdução

O autor Luiz Fernando Emediato iniciou sua carreira no mundo da escrita através do Jornalismo. Assim, trabalhou durante dez anos no Jornal O Estado de São Paulo período no qual foi premiado com o Prêmio Internacional de Jornalismo Rei de Espanha em 1982. Na literatura, exerceu uma contribuição significativa na escrita de livros, dentre eles, se resalta: “A Rebelião dos Mortos” (1964), “O outro lado do paraíso” (2001), e “Não Passarás o Jordão” (1977) esses recebem uma forte influência do contexto sócio histórico na composição de suas temáticas dando ao estilo de Emediato um caráter social, uma vez que ele desvela a realidade vivida pelos cidadãos de uma determinada época de forma peculiar ao utilizar-se de instrumentos narrativos que enfatizam o nível de impacto produzido, através dos efeitos de sentidos, nos seus possíveis leitores possibilitado pela forma como o autor narrou determinado fato social.

Nesse contexto, esse trabalho concentrou-se no livro “A Rebelião dos Mortos” e em especial no subcapítulo *A sala do silêncio* do capítulo *Anatomia do Pesadelo*. Assim, esse livro pertence a “geração resistente” de 1964 e durante a Ditadura Militar

⁹² Graduando do curso de Letras Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas na Universidade Estadual do Maranhão-UEMA/ e-mail: walisson199086@gmail.com.
Orientadora Profª. Dra. Vanda Maria Sousa Rocha – Universidade Estadual do Maranhão- UEMA.

no Brasil foi censurado, uma vez que ele trazia uma temática denunciadora das condições em que a sociedade brasileira estava submetida nesse período, entre elas, se destaca a tortura física e psicológica dos brasileiros. Sob esse viés, Emediato constrói em seu livro uma forma peculiar de narrar os acontecimentos vividos pela sociedade, pois ele despreza os limites entre o real e o fictício, assim como também a linearidade do tempo cronológico e constrói histórias que, a priori, parecem desconexas e sem uma ordem cronológica, mas, na verdade, elas foram costuradas sob um mesmo fio condutor caracterizado pela resistência e denúncia diante da perda dos direitos fundamentais dos cidadãos.

Desse modo, esse artigo buscou desenvolver uma análise hermenêutica da “sala do silêncio” através do personagem e espaço construído por Emediato. A fim de que, por meio dessa análise, se possa observar os sentidos implícitos que autor orquestrou no seu texto e perceber as influências do contexto histórico na construção desse sub capítulo. Logo, é fundamental desenvolver análises de natureza hermenêutica dos textos literários, uma vez que ela permite, através de uma consciência que está sensível aos dizeres do texto, observar as riquezas de sentidos que um texto literário expressa, visto que essa atividade permite ultrapassar os sentidos imediatos que estão na superfície textual e chegar aos sentidos mais profundos do texto ao ponto de observar suas relações a elementos extralinguísticos como a história.

O presente trabalho desenvolveu-se da seguinte forma: primeiro fez-se considerações teóricas sobre a hermenêutica. Logo depois, as contribuições teóricas sobre o espaço. E em seguida ressaltou-se o diálogo existente entre literatura e história. E por fim, fez-se uma análise hermenêutica da “a sala do silêncio” e suas significações estabelecendo relações aos contextos teóricos explanados.

Hermenêutica e suas Contribuições

Diante da riqueza de conhecimentos que a leitura de um texto literário proporciona. Pois, De acordo com Silva (2007, p.82): “A narrativa literária é composta por conhecimentos que proporcionam ao leitor a percepção do seu eu, da cultura, das crenças, de tudo que engloba a vida humana”.

Nesse contexto, é importante evidenciar as contribuições do método hermenêutico para a análise dos textos literários, visto que esse método se constitui pelas compreensões que são formuladas a partir dos elementos presentes no texto, assim o método hermenêutico ressalta a importância de reconhecer as peculiaridades do texto literário, pois elas não devem ser suprimidas em prol de encaixes a certos moldes prontos de análise, mas sim modelar sua análise a partir das expressões que o texto transmite.

Uma das contribuições da hermenêutica é reconhecer as interpretações que os leitores desenvolvem sobre as obras literárias. À vista disso, segundo Silva (2018), a obra possui expressões significativas moldadas pelas perspectivas que o autor construiu nas suas relações em sociedade, logo as interpretações que leitor desenvolve, em contato com a obra literária, são consideradas relevantes, uma vez que os sentidos que a obra expressa estabelece um diálogo com o sistema de relações sociais dos leitores.

Ademais, a constituição do método hermenêutico não se restringe a análise de como os componentes linguísticos estão estruturados em uma obra, ou seja, esse método não visa observar que ferramentas ou recursos o autor utilizou para chegar ao produto final do seu texto. Por isso, sua real preocupação é observar os sentidos que o texto expressa, fazendo análises capazes de perceber os sentidos que estão no mais íntimo da obra, lugar esse que passa despercebido quando observado somente suas configurações linguísticas. Segundo Silva (2018, p.727): “A hermenêutica que, definida como o estudo da interpretação das obras humanas, transcende as configurações linguísticas do texto em busca do sentido que ultrapassa a superfície e as formas simbólicas”.

Assim, de acordo com Silva (2018), através da busca de sentidos que a obra literária expressa o leitor pode perceber os seus efeitos e reconhecer aspectos que estão presentes na sua constituição como ser humano, fazendo assim com que muitas vezes acontecimentos, antes considerados como naturais, possam ser revelados de forma diferente. Desse modo, essa percepção possibilita com que o autor possa transmitir, a partir dos sentidos da sua obra, diferentes sensações ou percepções como sentimentos, valores e ideologias que são compartilhadas por membros de uma sociedade.

Nesse contexto, a interpretação se constitui como o objeto de estudo da hermenêutica. Logo, é fundamental desenvolver uma caracterização sobre o ato

interpretativo, em especial, dos textos escritos. Dessa forma, interpretar é diferente de ler, uma vez que a leitura possibilita somente um recebimento passivo de informações que são elencadas no texto, podendo o leitor reconhecer ou não a relação de sentidos entre elas. E isso ocorre pelo fato de que a leitura possibilita somente uma percepção das informações sem estabelecer com elas uma relação de interação por meio de questionamentos ou análises sobre as informações centrais e as auxiliares do texto.

Ao passo que a interpretação é um ato que, por meio da leitura, irá possuir um caráter mais elaborado, visto que através das informações que o texto expõe o leitor irá construindo sua interpretação a partir de uma escolha coerente sobre as informações mais relevantes do texto, as quais, possuem um caráter de conduzir para o cerne da questão que construíram o texto. Assim, elaboram-se posicionamentos sobre essas informações que podem se confirmar ou não após o produto final de seu ato interpretativo. De acordo com Bosi (2003, p.274-275):

A palavra que eu leio (lego: colho) na sua ingrata renitência sobre a página do livro [...]. Ler é colher tudo quanto vem escrito. Mas interpretar é elege (exlegere: escolher), na messe das possibilidades semânticas, apenas aquelas que se movem no encaixe da questão crucial: o que o texto quer dizer?(apud Silva, 2018, p.724).

Além disso, segundo Silva (2018), o processo de compreender textos escritos envolve também o reconhecimento das características que o compõe, logo a construção de um texto é baseada em uma representação, possibilitada pela organização coerente de informações pelo autor. Para tanto, um exemplo ilustrativo seria um conjunto de informações que descreve as principais atividades realizadas por crianças, durante a sua infância, para representar o papel da infância na construção do caráter do indivíduo.

Nesse sentido, para Silva (2018), o texto possui informações que fazem representações explícitas presentes na superfície textual, e informações implícitas, que por intermédio das informações do texto, chega-se a outros contextos que estão interligados as informações implícitas e suas representações. Logo, a interpretação se baseia em um processo de reconhecer os elementos linguísticos do texto, que indica informações para os leitores, assim como também observar as influências externas das relações em sociedade na construção das ideias presentes no texto.

Assim, a atividade interpretativa, de acordo com Gadamer, em Gusmão&Palmeira&Lima (2018), deve assumir uma posição, do leitor, de saber “ouvir”

o que o texto lhe “fala”, desse modo as posições que são tomadas ao longo do processo de compreensão devem se fundamentar em argumentos presentes no texto, de forma que a medida que o leitor formula sua interpretação e essa não consegue encontrar argumentos no texto que a comprovem, essa compreensão deve ser alterada, visto que a interpretação se constitui a partir das informações que o texto expressa.

Portanto, as pré-evidências devem ser monitoradas e controladas pelo leitor, a fim de que elas não façam uma coerção a ponto de silenciar as ideias presentes no texto. Logo, a interpretação se assemelha, de acordo com Gusmão&Palmeira&Lima (2018), a um ciclo que entra em estado de movimento, a partir do momento em que uma interpretação é formulada e essa não encontra validade no texto, sendo, assim, substituída por outra interpretação que se evidencia a partir dos pressupostos do texto. De acordo com Gadamer (1999, p.91):

Quem quiser compreender um texto deve estar pronto a deixar que o texto lhe diga algumas coisas. Por isso, uma consciência educada hermeneuticamente deve ser preliminarmente sensível à alteridade do texto. Tal sensibilidade não pressupõe ‘neutralidade’ objetiva nem um esquecimento de si mesmo, mas implica uma precisa tomada de consciência das próprias pressuposições e dos próprios preconceitos (apud Gusmão&Palmeira&Lima, 2018, p.8).

Espaço Literário

O espaço literário, por vezes, tem passado despercebido como elemento influenciador nos efeitos de sentidos que uma obra literária expressa. Posto que, ele desempenha um papel importante na construção de uma narrativa e deve ser analisado sob uma perspectiva ampla, entendendo espaço, de acordo com Reis e Lopes (1998) em Guimarães (2015), não somente os componentes físicos como uma sala de estar, em que as ações vão se desenvolvendo, mas também um espaço que se delinea nos contornos espaciais, por exemplo, de um clima psicológico como também de um cenário social, uma vez que esses tipos de espaços devem ser reconhecidos como tais, pois eles desempenham influências na forma que os acontecimentos irão se desenvolver, assim como também os diferentes modos que as ações vão ser percebidas a partir dos efeitos de sentidos que cada tipo de espaço proporciona.

Sob esse viés, Brandão (2007) explana sobre as formas de abordagem do espaço, entre elas, ressalta-se a representação do espaço na narrativa literária que se constitui

pela pesquisa das diversidades de espaços presentes no texto literário como os físicos, social e psicológico. Sob esse viés, Brandão (2007) pontua que representações heterotópicas são questionamentos sobre como os espaços estão sendo organizados no texto e as novas significações que esses estão assumindo devido à presença de elementos extratextuais na sua composição.

Além disso, possuímos os tipos de espaços que se constituíram, no presente trabalho, a partir de uma perspectiva da topoanálise caracterizada por ser uma teoria do espaço, pois segundo Filho (2008, p.1):

Por topoanálise, entendemos mais do que o “estudo psicológico”, pois a topoanálise abarca também todas as outras abordagens sobre espaço. Assim, inferências sociológicas, filosóficas, estruturais, etc., fazem parte de uma interpretação do espaço na obra literária. Ela também não se restringe à análise da vida íntima, mas abrange também a vida social e todas as relações do espaço com a personagem seja no âmbito cultural ou natural.

Dessa forma, dentre os tipos de espaço ressalta-se o ambiente que se constitui pela presença de um cenário ou natureza delineado também por um clima psicológico que juntos formam as características de composição desse tipo de espaço. Como bem exemplifica Filho (2008, p.05):

Tomemos como exemplo a seguinte sequência de figuras: noite, chuva forte, vento forte, trovões, relâmpagos. Se essas figuras estiverem simplesmente apresentando o clima meteorológico teríamos aí um espaço ao qual podemos denominar de natureza. Entretanto, se a essas figuras, o narrador justapõe uma personagem que tramou um crime e que se encontra em vias de praticá-lo, temos aí uma sinergia entre ação e natureza. Um reforça o sentido do outro. Ou seja, à ação negativa, vil da personagem corresponde uma natureza tempestuosa, que evoca e favorece ações macabras. De acordo com o imaginário humano esse clima meteorológico está impregnado de negatividade, de augúrios. Assim, em vez de natureza, temos aí um ambiente.

Os espaços se constituem, nas narrativas literárias, de forma peculiar por intermédio dos efeitos de sentidos que o autor pretende expressar ao descrevê-los. Logo, os espaços desempenham funções, dentre elas, se destaca as seguintes, de acordo com Filho (2007, p.73) “Caracterizar as personagens, situando-as no contexto socioeconômico e psicológico em que vivem; influenciar as personagens e também sofrer suas ações; representar os sentimentos vividos pelas personagens”. Nesse contexto, durante o processo de compreensão dos textos escritos os espaços assumem um papel importante na percepção das relações de sentidos que ele mantém com o

personagem, assim como também identificar o contexto social em que o personagem está situado.

Nessa perspectiva, os espaços caracterizadores são constituídos pelo enfoque dado ao modo como o autor construiu os espaços e seu processo de escolha dos constituintes que irão compor esse cenário. Com efeito, essas características espaciais permitem estabelecer uma interligação entre o espaço e os estados de ser do personagem. Assim, de acordo com Guimarães (2015, p.73) “O espaço pode ser uma projeção psicológica da personagem, caracterizando um estado momentâneo ou uma qualidade da personagem”.

Nessa perspectiva, o autor, ao elaborar um espaço durante a construção da sua narrativa, desenvolve um processo de escolha dentre os diferentes tipos de espaços e suas respectivas significações. Desse modo, espaços abertos com muita luminosidade, por exemplo, trazem consigo um significado implícito de que as ações desenvolvidas nesse ambiente vão ter possivelmente um caráter mais externo ao indivíduo retratando suas relações interpessoais. Enquanto a descrição de um espaço fechado com pouca luminosidade traz em sua composição ações que possivelmente terão um caráter mais subjetivo do indivíduo demonstrando, dessa forma, seus pensamentos internos, pois segundo Bourneuf&Ouellet (1976, p.134): “Os espaços fechados parecem servir a um tipo de encarceramento do indivíduo e predominam nas obras mais preocupadas em aprofundar a vida interior das personagens” (apud Guimarães, 2015, p.55) .

História e Literatura

Os fatos históricos, que se desenvolveram ao longo do tempo na história da sociedade, é uma das fontes que os autores utilizam-se para a construção de suas narrativas literárias. Desse modo, existem romances históricos engajados em desvelar as nuances de uma sociedade em um determinado contexto social de uma época trazendo em seu trabalho uma literatura comprometida com o desenrolar dos acontecimentos em sociedade. Todavia, a escrita histórica possuía um caráter de objetividade em que os acontecimentos históricos eram narrados sem interferências subjetivas de quem escrevia cujo papel era garantir uma descrição fiel ao fato ocorrido historicamente.

Sob essa perspectiva, o novo romance histórico do século XIX segundo, Lavorati&Teixeira (2010), possibilita uma nova roupagem ao trabalhar os fatos históricos nas narrativas literárias, uma vez que o autor irá desprender-se da restrição de objetividade e cientificidade dada aos textos de caráter histórico, para trabalhar com esses acontecimentos a partir de uma linguagem subjetiva que explora as múltiplas possibilidades de utilização desses fatos históricos.

Nessa perspectiva, o autor ao narrar os acontecimentos históricos irá utilizar-se de diferentes recursos ficcionais, na construção de suas narrativas, que expressam um caráter social crítico da realidade. Além disso, a sua escrita elaborada artisticamente transmite efeitos de sentidos em seus leitores fazendo, assim, com que esses percebam os fatores condicionantes da atual situação social de uma época. De acordo com Pellegrini (1999, p.116):

Lançando mão de uma série de artimanhas ficcionais, que vão desde a ambiguidade até a presença do fantástico, inventando situações, deformando fatos, fazendo conviver personagens reais e fictícios, subvertendo as categorias de tempo e espaço, usando meias-tintas, subtextos e intertextos-recursos da ficção.

A construção desse romance histórico permite também desenvolver uma análise sobre como se encontrava o contexto social dessa época, fazendo com que a obra literária seja objeto de estudo no entendimento dos fatores que ocasionaram o cenário histórico narrado, pois segundo Luiz Costa Lima (2006), em Lavorati&Teixeira (2010, p.3) “O ato de reconstituição do passado traz sempre ao seu lado as marcas do tempo e do lugar social que ocupava”. Logo, essas características estabeleceram as bases de interligação entre as obras literárias e a história, fazendo com que ambas dialogassem durante a construção de sentidos desenvolvida pelos autores e leitores.

Análise Hermenêutica da “Sala do Silêncio”

Ao desenvolver a análise das possíveis significações que o autor construiu durante a elaboração do subcapítulo, “a sala do silêncio”, o método hermenêutico desempenhou um papel fundamental de sustentação dessa análise, uma vez que Gadamer (1999) propõe o desenvolvimento de interpretações que devem ser construídas a partir das informações expressadas pelo texto, e o papel do leitor em desenvolver uma consciência educada hermeneuticamente para estar sensível aos dizeres do texto durante

a construção do seu ato interpretativo. E como também ressalta Silva (2018), desenvolver, a partir do método hermenêutico, uma interpretação aprofundada que ultrapassa os sentidos superficiais, encontrados de imediato no texto, chegando, dessa maneira, aos sentidos mais profundos do texto e observando suas relações a elementos extratextuais como a história na construção dos seus efeitos de sentidos.

De posse desses pressupostos teóricos, ao analisar-se a significação presente na nomeação do subcapítulo “a sala do silêncio” escolhida pelo autor, supõe-se, a partir do método hermenêutico, a construção do seu sentido interligado aos contextos históricos da ditadura militar no Brasil, uma vez que o silêncio era uma das palavras de ordem na vida dos cidadãos dessa época, pois quem ousasse romper com o silêncio do regime ditatorial, através de reivindicações contra esse regime, era duramente reprimido, torturado e até mesmo morto.

Sob essa perspectiva, Emediato constrói um cenário representativo em que “a sala do silêncio” era constituída por um espaço vazio, sem portas ou janelas, possuindo somente um espelho em sua parede. Nesse cenário se encontra um personagem preso que, a priori, parece não se incomodar com a solidão e o silêncio, no entanto à medida que a permanência do personagem se prolongava nesse lugar mais se acentuava as condições degradantes de fome e solidão que, por conseguinte, o levam a uma angústia ocasionada pelo seu aprisionamento.

Diante dessa solidão, o personagem busca uma companhia e consegue encontrá-la ao ver sua imagem refletida no espelho essa, por sua vez, proporciona ao personagem um estágio de reflexão profunda, de caráter pessimista, sobre sua vida em sociedade, de tal forma que com o decorrer do tempo a convivência com essas reflexões psicológicas vão torturando sua existência nessa sala a ponto de o personagem decidir se suicidar para se ver livre desse cenário.

O suicídio, todavia, só se efetivaria se o espelho fosse quebrado pelo personagem e seus estilhaços fossem utilizados para cortar seu pulso. Em um primeiro momento o personagem teme quebrá-lo e não conseguir se matar perdendo, assim, sua imagem refletida, a qual, era sua única companhia.

Contudo, as condições degradantes o levaram a um momento de fúria que desencadeou na quebra do espelho, essa ruptura possibilitou revelar a janela da

liberdade que se encontrava escondida atrás do espelho e, logo depois, a sua desistência do suicídio. Como narrou Emediato (1964, p.110): “Sua hesitação não durou mais que dois segundos. Solene, hirto, digno, caminhou até o espelho. Esticou o braço e o esmurrou. Os estilhaços voaram e ele se viu diante da janela que o conduziria para a liberdade. Só então desistiu de morrer”.

A análise hermenêutica dos significados presentes na construção da sala do silêncio se torna rica a partir do momento que adotamos uma perspectiva ampla de espaço, de acordo com Reis e Lopes (1998). Desse modo, o espaço literário não se restringe somente a componentes físicos, uma vez que as narrativas literárias também possuem a presença de espaços psicológicos e sociais que devem ser considerados durante a construção do seu ato interpretativo.

Essa perspectiva de análise espacial permite também evidenciar os pressupostos teóricos de Guimarães (2015), ao propor que existem espaços literários que funcionam como caracterizadores dos personagens expressando suas qualidades e projeções psicológicas. Esse aspecto pode ser observado na sala do silêncio, uma vez que um dos elementos desse espaço, o espelho, proporciona ao personagem perceber seus pensamentos internos, caracterizando-os, através dos seus reflexos psicológicos desenvolvidos em frente ao espelho.

Ademais, ao analisar as significações presentes na quebra do espelho pelo personagem e a janela da liberdade escondida atrás desse espelho supõe-se, a partir de uma análise hermenêutica, as suas relações aos fatos históricos ocorridos durante a ditadura militar no Brasil evidenciando, assim, os pressupostos teóricos de Lavorati&Teixeira (2010), ao propor que os acontecimentos históricos no século XIX passaram a ser trabalhados de múltiplas formas nas narrativas literárias utilizando-se também de recursos ficcionais.

Sob esse viés, Emediato ao trazer uma janela da liberdade escondida, a qual, só poderia ser percebida pela quebra de um espelho constituído pelos reflexos pessimistas de um personagem demonstra uma forma de abordar os fatos históricos da ditadura militar no Brasil, entre eles, os estados psicológicos dos cidadãos que viveram esse regime. Essa suposição se evidencia pelo fato de, durante o regime ditatorial, muitos brasileiros se encontravam em uma “sala do silêncio” e não conseguiam lidar com seus

estados psicológicos, refletidos no espelho das suas consciências, impedindo-se, assim, de perceber as razões de viver por não conseguir quebrar o espelho dos seus medos e, por conseguinte, não visualizar a liberdade, uma vez que ela estava ofuscada pelos reflexos pessimistas.

E a essência desses reflexos pessimistas era sustentada pelos acontecimentos desumanos de tortura, repressão e mortes que a coerção ditatorial impôs. Assim, Emediato, partindo do contexto social dessa época, trouxe a quebra do espelho como forma de resistência, possibilitada por um estado de consciência, que o autor pretendeu construir nos cidadãos, a partir de uma conscientização que os levassem a buscar uma mudança do cenário de violação dos seus direitos. Essa mudança estava, assim, dependente dos cidadãos brasileiros em conseguir quebrar o espelho dos seus medos, para dessa forma descortinar a sua liberdade que estava escondida em um estágio de inércia proporcionado pela vivência em “salas do silêncio”.

Considerações Finais

Logo, percebeu-se que a análise hermenêutica dos textos literários proporciona o reconhecimento dos efeitos de sentidos que o autor orquestrou na sua estrutura textual. Além disso, o método hermenêutico permite desenvolver um ato interpretativo de caráter aprofundado, ou seja, que vai além das informações que são encontradas de imediato na superfície textual chegando, assim, aos sentidos mais profundos e implícitos do texto. Ademais, ressaltou-se que os espaços psicológicos e sociais também devem ser reconhecidos como elemento influenciador na constituição do ato interpretativo, assim como também as influências do contexto sócio histórico de uma época na construção das ideias presentes nas obras dos autores.

Referências

- ARAÚJO, Rodrigo Gomes. **Entre a Literatura e a História**: a metaficção de Valêncio Xavier. Anais do III Encontro Nacional de estudos da Imagem, Londrina: UFPR. Maio, 2011.
- BRANDÃO, Luis Alberto. **Espaços Literários e suas Expansões**. Aletria, UFMG, v.15, p. 207-220. Janeiro/junho, 2007.
- EMEDIATO, Luiz Fernando. **A Rebelião dos Mortos**. 2. Ed. Codecri, 1964.

- FILHO, Ozíris Borges. **Espaço e Literatura**: introdução à topoanálise. Anais da ABRALIC, São Paulo: USP. P. 1-7. Julho, 2008.
- GUIMARÃES, Cinara Leite. **O Espaço Ficcional em Narrativas de Júlia Lopes de Almeida**: a Viúva Simões e a Falência. 2015. 188f. Tese de Doutorado – UFPB/CCHLA.
- GUSMÃO, J. PALMEIRA, L. LIMA, W. A **Hermenêutica Filosófica de Gadamer e sua Contribuição para o Cenário Educacional**. Filosofia e Educação, Campinas, SP: UNICAMP. P. 379- 405, Maio/ Agosto, 2018.
- SILVA, Fabíola Figueirêdo. **Psicologia no Contexto da Ditadura Civil- Militar e Ressonâncias na Contemporaneidade**. Psicologia: Ciência e Profissão, São Paulo: USP, v.37, p. 82-90, 2017.
- SILVA, Joseylza Lima. **A Perspectiva Hermenêutica para a Prática dos Estudos Literários**. Anais do II CONIL, Bacabal: UFMA, p. 718-729. Agosto, 2018.
- LAVORATI, C. TEIXEIRA, N. **Diálogos entre Literatura e História**: A Construção Discursiva no Novo Romance Histórico. Interfaces, UNICENTRO, v.1, n.1. p. 54-60, setembro, 2010.

ESTUDO DA ADAPTAÇÃO CINEMATOGRAFICA DE “A MORTE E A MORTE DE QUINCAS BERRO D’ÁGUA”⁹³

Patrícia Hellen Leite de Sousa⁹⁴

RESUMO: Jorge Amado, escritor brasileiro, fez parte da segunda geração modernista, um dos grandes representantes da ficção regionalista. Suas obras se baseiam na exposição e análise dos espaços urbanos e rurais do estado da Bahia. O presente artigo visa realizar um estudo baseado na teoria da adaptação, expondo o processo de modificação dos traços narrativos transferidos de um suporte textual para o cinematográfico. O processo investigativo utiliza-se da metodologia comparativa entre ambos os objetos analisados, tratando-se de um estudo importante para a comunidade que estuda a Literatura Brasileira, leitores e estudiosos das obras de Jorge Amado, utilizando como objeto de análise a obra *A morte e a morte de Quincas Berro D’água*, de Jorge Amado, publicada em 1959, obra aclamada pela crítica, além da adaptação cinematográfica de Sergio Machado lançada no ano de 2010, expondo as alterações executadas nas instâncias narrativas do livro para a adaptação nos cinemas, dentre essas alterações, incluem: mudanças de narrador; tempo; acréscimo de cinco personagens e a terceira morte do protagonista. Para tratar desse processo de adaptação apresentado aplica-se os estudos realizados por Álvaro Hattner (2013) e Denise Azevedo Duarte Guimarães (2012).

Palavras-chave: Estudo, Adaptação, Jorge Amado.

INTRODUÇÃO

Jorge Amado, escritor brasileiro, fez parte da segunda geração modernista, Geração de 30, um dos grandes representantes da ficção regionalista. Suas obras baseiam-se na exposição e análise dos espaços urbanos e rurais do estado da Bahia. Em 1930 o autor ingressou na Faculdade de Direito do Rio de Janeiro, na mesma década, vinculou-se ao partido comunista tornando-se o porta voz artístico. No ano de 1936 ficou preso por meses suspeito de ter participado da Intentona Comunista. Em 1937 ficou reconhecido nacionalmente após sua obra *Capitães de Areia* ter sido apreendida e queimada pela polícia. Com a obra *Grabriela cravo e canela* consolidou-se como o escritor brasileiro mais traduzido e editado em todo mundo.

O presente artigo visa realizar um estudo comparativo baseado na teoria da adaptação, utilizando como objeto para análise a obra *A morte e a Morte de Quincas*

⁹³ Artigo apresentado no III Congresso Internacional de Letras, realizado pela Universidade Federal do Maranhão, no simpósio 20 intitulado “Literatura e Outras Artes”. Trabalho realizado sob orientação do Prof. Dr. Dílson César Devides.

⁹⁴ Graduanda do Curso em Licenciatura em Letras Português na Universidade Federal do Maranhão. E-mail: patriciahsousa@hotmail.com

Berro D'água, de Jorge Amado, publicada em 1959, e a adaptação cinematográfica de Sérgio Machado, lançada nos cinemas em 2010, expondo os processos de modificação nas instâncias narrativas do suporte textual para o cinematográfico.

Para GUIMARÃES (2012), no seu texto a autora procura indagar sobre os modos como um produto cinematográfico adequa os elementos essenciais de uma narrativa original tendo em vista os conflitos técnicos e estéticos entre os dois suportes, por força das especificidades inerentes a cada um deles. Pode ocorrer uma tradução intersemiótica entre os meios procurando manter referências iniciais dos textos originais.

De acordo com HATTNER (2013), o estudo da arte tem procurado constantemente ampliar seus horizontes naquilo que ele chama de “vetor original”, que seria a transformação de textos literários em filmes, para incluir as mais variadas arquiteturas textuais envolvidas no processo de adaptação. A Teoria da Adaptação pode ser aplicada não somente a mudança de um livro para o filme e sim para qualquer mudança de suporte que se tenha um vetor original e esse vetor seja transformado em outro suporte. O autor em seu texto faz um apanhado sobre a aceitação das adaptações ao longo do tempo, ele afirma que em certo momento da história essas adaptações ficaram entre o fogo cruzado de cineastas que viam essas adaptações como impuras, e escritores e estudiosos da Literatura que consideram como usurpações dos textos literários, em especial os livros canônicos transformados em filme. Somado a esse grande número de conotações negativas que até os dias atuais as adaptações recebem como violação, vulgarização, traição acabam por reforçar a superioridade do texto original e uma busca adaptação inteiramente fiel ao original. Mas o autor informa que esse parâmetro de fidelidade não pode ser sustentado devido à instabilidade de significados produzidos a partir das múltiplas e variadas interpretações.

Por serem dois suportes completamente diferentes, o diretor e o roteirista tem plena liberdade em realizar novas aquisições de acordo com as características de cada suporte, não que a obra original seja melhor que a adaptação, é a criação de uma nova obra a partir de outras já existente.

ANÁLISE DA OBRA

A partir das observações realizadas entre a obra de Jorge Amado e a adaptação fílmica, foram constatadas algumas diferenças de total relevância que implicaram diretamente no sentido final da adaptação que serão abordadas a seguir:

1. NARRADOR

O livro de Jorge Amado é composto por um narrador em 3º terceira pessoa, onisciente, que observa os fatos e conta todos os detalhes de cada ação realizada pelos personagens durante a história que se passa na cidade da Bahia e conta a história do personagem Quincas e como se deu suas sucessivas mortes, o narrador acaba causar várias dúvidas em torno da história e das suas mortes gerando insegurança sobre a real morte do personagem, se Quincas realmente havia morrido ou apenas causar vergonha na família, que pelo prestígio social não poderia mostrar à tona que possuía um alcoólatra na família.

Até hoje permanece certa confusão em torno da morte de Quincas Berro D'água. Dúvidas por explicar, detalhes absurdos, contradições no depoimento das testemunhas, lacunas diversas. Não há clareza sobre hora, local e frase derradeira. (AMADO, 1950, p.1)

Em contraposição o a adaptação é narrada pelo próprio personagem Quincas, ou seja, não é mais alguém de fora que observa o que está acontecendo, é o próprio personagem que irá contar como de fato se deu as suas mortes, o que pode ser constatado como uma narração póstuma, e a dúvida da morte física do personagem é sanada durante o decorrer do filme. A adaptação possui início com o personagem Quincas contando suas mortes, um detalhe a ser percebido no seu discurso na parte em que ele fala : - “Com a boca fechada para não beber água”(MACHADO, 2010), pois Quincas já estava na vida boemia a tanto tempo que em um certo dia seus amigos resolveram fazer uma “brincadeira” pois livro conta que há muito tempo ele não bebia um copo de água só cachaça o dia inteiro, então seus amigos acabam colocando água no copo que ele havia pedindo pinga então Quincas dá um grito tão alto que os redores do bar deu para ouvir e a partir daí se deu seu apelido de “Berro D'água”.

Aqui estou eu no fundo da Bahia de todos os santos, morto, mas com a boca fechada pra não beber água. É a segunda vez que morro hoje, e parece mentira, e talvez seja mesmo, pouco importa. (Quincas Berro D'água)

2. SEQUÊNCIA CRONOLÓGICA DOS FATOS

O livro tem início relatando como se deu a primeira morte de Quincas como que era sua vida antes da boemia, ele era um funcionário público de respeito e se chamava Joaquim Soares da Cunha. Há uma lentidão na narrativa normal em textos literários. No filme o início se dá em uma festa de aniversário de Quincas para atrair os telespectadores que assistem ao filme, há uma omissão da parte familiar de Quincas e a dúvida sobre seu enterro acontece de maneira mais rápida. A narrativa do livro ocorre em cerca de 24 horas terminando assim que Quincas mergulha ao mar e profere seu discurso final já o filme a história continua na manhã dia seguinte a morte do personagem principal.

3. ADIÇÃO DE PERSONAGENS

A obra de Jorge Amado possui 32 páginas, já a adaptação de Sergio Machado dispõe de 1:40:11 de narrativa, ou seja, fez-se necessário que o roteirista acrescentasse diversas cenas para compor a nova obra, e com elas novos personagens para que desse sentido ao novo contexto apresentado. Foram adicionados cerca de 5 personagens de notáveis significâncias: Zico; Agenor; Lolita; Delegado Moraes e Alonso.

Outra grande questão a ser ressaltada é a mudança da namorada de Quincas na adaptação fílmica, pois na obra original sua amada se chamava Quitéria do Olho arregalado, uma negra brasileira, houve uma troca de características e o nome da personagem no filme que passa a ser uma estrangeira, argentina, e branca, discrepância essa significável pois Jorge Amado escritor tipicamente brasileiro e amante da cidade da Bahia foi retirado essa marca da sua obra.

4. AS MORTES DE QUINCAS BERRO DÁGUA

As narrativas giram entorno da história do personagem Quincas e a sucessão das suas mortes, causando dúvidas e risadas ao longo da leitura e da observação do filme, ao total foram três mortes fazendo de Quincas um recordista da morte e um campeão do falecimento segundo o livro, falecimentos esses que serão apresentadas a seguir:

4.1- MORTE MORAL

Quando Quincas separou da sua esposa Otacília, ele foi morar no tabuão, uma espécie da favela na cidade da Bahia, tornou-se um boêmio, para família e pra sociedade que antes ele tinha um prestígio por ser um funcionário público respeitado acabou, deixou de ser o Joaquim Soares da Cunha e passou a ser Quincas Berro Dágua.

[...] Cometendo uma injustiça, atribuem a esses amigos de Quincas toda a responsabilidade da malfadada existência por ele vivida nos últimos anos, quando se tornara desgosto e vergonha para a família. A ponto de seu nome não ser pronunciado e seus feitos não serem comentados na presença inocente das crianças, para as quais o avô Joaquim, de saudosa memória, morrera há muito, decentemente, cercado da estima e do respeito de todos. (AMADO, 1959, p.2)

Na adaptação há uma cena em que sua filha Vanda trai o seu marido com um policial que estava à procura do corpo do seu pai junto a ele, ou seja, o roteirista trouxe à tona que Vanda era tão sem moral quando ao pai que ela renegou a vida inteira.

4.2- MORTE FISICA

Tanto no livro quanto no filme há semelhanças no que se refere a sua morte física, é apresentada igualmente, marcada por um encontro de uma vendedora negra que ao lhe fazer uma visita o encontra morto sorrindo e assim ele permanece durante todo o velório, um morto que ria.

[...] Uma negra vendedora de mingau, acarajé, abará e outras comilanças, tinha um importante assunto a tratar com Quincas naquela manhã. [...] A negra chamou, não obteve resposta, pensou-o ainda adormecido, empurrou a porta. Quincas sorria deitado no catre. [...] A negra, íntima acostumada às brincadeiras de Quincas, sentou-se na cama, disse-lhe estar com pressa. Admirou-se dele não estender a mão libertina, viciada nos beliscões e apalpeadas. Fitou mais uma vez o dedo grande do pé direito, achou esquisito. Tocou o corpo de Quincas. Levantou-se alarmada, tomou a mão fria. Desceu as escadas correndo, espalhou a notícia. (AMADO, 1959, p.3)

4.3- LANÇADO AO MAR

Sua última morte é marcada por vários acontecimentos um tanto quanto engraçados e duvidosos, cheios de brincadeiras dos seus amigos Curió, Negro Pastinha, Cabo Martim e Pé de vento que aprontaram todas com o corpo do velho amigo, desde andar com o corpo pelas ruas da cidade após roubar o corpo da Bahia até leva-lo ao mar onde finalmente acontece a última morte de Quincas. Acontecimentos esses semelhantes aos do filme, porém a adaptação chega a ser mais cômica pois a todo um enredo policial

após os amigos de Quincas levarem o seu corpo do velório pois não acreditavam que ele estava morto. Seus amigos do Tabuão levaram-no até o mar como uma espécie de comemoração do seu aniversário que culmina na morte de Quincas, essa parte gera grandes dúvidas sobre a real morte pois no livro o narrador afirma que Quincas se levantou e se atirou ao mar e na adaptação é perceptível que a sua namorada Manuela que estava agarrada ao seu corpo após uma forte onda da tempestade solta o corpo e ele cai ao mar.

Ninguém sabe como Quincas se pôs de pé, encostado à vela menor. [...] No meio do ruído, do mar em fúria, do saveiro em perigo, à luz dos raios, viram Quincas atirar-se e ouviram sua frase derradeira. (AMADO, 1959, p.31)

5. DISCURSOS DE MORTE

Vale ressaltar também entres essas duas grandes obras o discurso final de morte do personagem Quincas, pois ao adaptar o livro de Jorge Amado, o diretor quem também roteirizou todo o filme acrescentou falas a última declaração do personagem, quando ele é lançado ao mar.

5.1- DISCURSO DO LIVRO

“- Me enterro como entender
Na hora que resolver.
Podem guardar seu caixão
Pra melhor ocasião.
Não vou deixar me prender
Em cova rasa no chão.”

5.2- DISCURSO DO FILME

“- Cada qual que cuide do seu enterro, impossível não há.
Sete palmos de terra não vão me encarcerar.
Vaguei o sabor das ondas no leito de espuma do mar.
Nem no céu nem no inferno, no mar é que eu vou morar,
esperando Manuela no colo de Iemanjá.
Tristeza não paga dívida é ditado bem conhecido.
Só tem que chorar a morte quem morreu sem ter vivido.
Podem guardar seu caixão pra melhor ocasião.
Não vou deixar me prender
Em cova rasa no chão.
Me enterro como entender.
Na hora que resolver.
Não quero choro nem prece.
Não quero vela nem andoro.
Pode enfiar tudo isso no cu do cumendador.”

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho teve como objetivo apresentar um estudo sobre a adaptação cinematográfica da obra de Jorge Amado “A morte e a morte de Quincas Berro Dágua”, baseado na Teoria da Adaptação, utilizando como objetos de análise a obra literária de Jorge Amado e a adaptação de Sergio Machado (2010), ressaltando as modificações realizado entre os suportes. Ademais, pode ser ressaltado a independência do diretor e roteirista na criação da adaptação podendo ou não ser fiel ao texto fonte, não implicando na qualidade entre as obras.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

AMADO, Jorge. **A morte e a morte de Quincas Berro Dágua**. Rio de Janeiro: [s.n], 1959. 32 p.

A MORTE e a morte de Quincas Berro Dágua. Direção de Sergio Machado. Roteiro: Sergio Machado. [s.l]: Globo Filmes, 2010. (102 min.), son., color. Disponível em: < https://www.youtube.com/results?search_query=a+morte+e+a+morte+de+quincas+berro+d%27%C3%A1gua+>. Acesso em: 07 ago. 2019.

GONZAGA, Sergius. **Curso de Literatura Brasileira**. 6. ed. Porto Alegre: Leitura XXI, 2015. 487 p.

GUIMARÃES, Denise Azevedo Duarte. Teoria(s) da adaptação e as aporias da fidelidade. **Tuiuti: Ciência e Cultura**, Curitiba, ed. 45, p. 59-75, 2012.

HATTNER, Álvaro. LITERATURA, CINEMA E OUTRAS ARQUITETURAS TEXTUAIS: ALGUMAS OBSERVAÇÕES SOBRE TEORIAS DA ADAPTAÇÃO. **INTINERÁRIOS**, Araraquara, n.36, p. 35-44, 2013.

INTRODUÇÃO

A escola ratifica e reafirma que sua função é preparar o educando para a vida. Torná-lo apto a compreender o mundo fora das paredes escolares. Mas o que percebemos na prática é algo contrário, pois o educando, é visto como simplesmente uma parte integrante dos conteúdos pedagógicos de um livro didático. Sendo associado, não ao seu contexto social, mas sim, ao que é ditado pela sociedade em relação à educação.

Assim, a experiência de muitas escolas em inserir o educando em sociedade é falha, pois em sala de aula é verificado maior ou total importância no repasse dos conteúdos didáticos, que acabam por tornar o ambiente educativo desconexo com as práticas sociais. E num jogo de marketing governamental em busca de altos índices nas avaliações de aprendizagens, a fim de avaliar o Sistema Educacional Brasileiro como positivo, pressões são exercidas sobre o educando acerca do aprendizado desses conteúdos programáticos, o que acabam por priorizar algo totalmente diferente do que se espera: “o não ensino-aprendizagem” do educando.

Nesse sentido, a pesquisa é construída com suporte nas seguintes perguntas: - O ensino dos gêneros textuais é apenas um pretexto para o ensino da gramática e outros aspectos linguístico-sociais do texto, abordados superficialmente? Ou, realmente o docente utiliza o texto como um meio de interação comunicativa do aluno (leitor) X (autor) X professor? O gênero escolar é trabalhado em sala de aula, levando-se em conta às experiências vividas por cada sujeito referente aos seus conhecimentos relacionados aos gêneros textuais? Com base, na busca de elucidar estas indagações, tem-se a pretensão de enriquecer a prática docente, a fim de expor reflexões quanto à prática

⁹⁵Professora da Rede Municipal de Açailândia, Estado do Maranhão, mestranda em Letras pelo programa de Pós-Graduação Proletras na UNIFESSPA (Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará), bolsista da CAPES, e-mail: daiana.letras@hotmail.com.

Orientador: Paulo da Silva Lima – Graduação em Letras pela Universidade Estadual do Maranhão (2002), mestrado em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2008) e doutorado em Letras (Estudos Linguísticos) pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2014). Atualmente é professor adjunto da Universidade Federal do Maranhão, atuando como coordenador de curso. É professor do Mestrado acadêmico em Letras e do Mestrado profissional em Letras da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará.

escolar na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD) para que esta se torne mais real e significativa ao aluno.

Destarte, o artigo delinea-se no confronto de ideias tradicionais no ambiente escolar, assim, o escrito justifica-se pela necessidade em trazer à tona uma análise compreendida pelo direcionamento do ISD, concebida nos viés dos estudos dos seguintes autores, Marcushi (2005), Bakhtin (2016), Dolz (2011), Schneuwly (2011), Roxane Rojo (2009), Street (2014) e BNCC (2018).

Dentro desta perspectiva, o artigo assumiu a posição de ressaltar os pressupostos teóricos do ISD quanto ao ensino dos gêneros textuais, ressaltar a prática pedagógica na rede escolar com base nas entrevistas proporcionadas pelas professoras da rede municipal de Açailândia, a fim de esclarecer o percurso do professor atuante do nono ano em relação ao ensino dos gêneros textuais.

1. O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E O ENSINO

Em linhas gerais, abordar o Interacionismo Sociodiscursivo implica conceber a linguagem em uso, a interação da língua, interação essa, posto em estudo neste artigo com base nos pressupostos teóricos de Vygotsky(2005), Bakhtin(2016), Bronckart(2006) e outros. Vygotsky declara que: “[...] o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural da criança.” (VYGOTSKY, 2005, p. 62)

A linguagem apreendida no seu habitat social quando criança (Vygotsky) vai adquirindo sentido com sua vivência, significados são criados e recriados em sua comunidade e em outros lócus (Bakhtin). E o desenvolvimento dessa linguagem verbal oral e escrita; são constantemente renovadas e, assim naturalmente novas características textuais surgem, por isso, hoje se enfatiza tanto, por exemplo, sobre as tecnologias, sobre os multimodais, pois de fato, nossa língua assim como é dinâmica e está em constante mudança, os gêneros textuais também são renovados.

Dessa forma, Bakhtin afirma: “Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos* relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do

discurso.”⁹⁶ (BAKHTIN, 1997, p.280) E com base no ISD, a produção de um texto, ou seja, a materialidade do enunciado está vinculada às nossas necessidades diante das interações sociais, assim o sujeito, desenvolve atividades linguageiras por meio de textos. Seja uma carta, um bilhete, um ofício, um curriculum, uma declaração, um conto, uma fábula, uma mensagem de Whatsapp, entre outros.

Todos os gêneros textuais “[...] encontramos em nossa vida diária e apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas.” (MARCUSCHI, 2008, p. 155) Ou seja, apesar da liberdade no escrever, a escrita deve ter uma estrutura a depender do gênero produzido, “[...] o que por um lado impõe restrições e padronizações, mas por outro lado é um convite a escolhas, estilos, criatividade e variação.” (MARCUSCHI, 2008, p.156)

Assim o texto é a materialidade de um gênero como afirma Bronckart, e o gênero a forma que o sujeito manuseia a linguagem para produzir um enunciado, e o discurso, é o que Bakhtin afirma sobre o dialogismo, é a interação do texto com o outro, no caso, o autor com o leitor, assim o discurso, seria os efeitos de sentidos do enunciado. Por isso o ISD, não se limita a tipologia textual, mas aos fatores como o gênero em si e a discursividade. Tantos os fatores internos como externos na produção da linguagem oral e escrita são primordiais.

Assim, ao trazer o sujeito para dentro da sala de aula, tem que ser levado em conta, não somente, as teorias ou estudos direcionados pela escola, mas os conhecimentos de mundo ofertados pela criança com base ao meio em que ela vive. Pois “[...] os gêneros são flexíveis, e o usuário da língua pode valer-se dos que já circulam socialmente, modificá-los ou até mesmo criar novos gêneros com base nos já existentes.” (Köche, Vanilda, 2015, p.9). E Bronckart (2006) afirma: “[...] a construção de capacidades cognitivas tendencialmente universais é resultado de um processo segundo, que se aplica progressivamente às capacidades de pensamento, as quais são, desde seu início, marcadas pelo sociocultural e pela linguagem.”.

⁹⁶A expressão gênero textual ou gênero do discurso, terá a mesma legitimidade neste artigo, mas a nomenclatura aqui abordada; será “gênero textual”. Quando for exposto o termo gênero discursivo, será por motivo de funções próprias, como citação de autores ou exemplificações de alguma teoria como esta.

Por essa razão Bakhtin (1997) considera toda a diversidade dos gêneros textuais, mas com uma referência no que ele denominou “[...] entre o gênero de discurso *primário* (simples) e o gênero de discurso *secundário* (complexo)”. O gênero de discurso primário é o que o educando traz do seu contexto social, aqueles gêneros que ele manuseia no seu dia a dia, sem observar as operações de linguagem utilizadas ou o que implica determinada estrutura formativa, (mensagens do whatsapp, e-mails, cartinhas, bilhetes, por exemplo); já os gêneros de discurso secundários, são aqueles, em que o educando terá possibilidade de instrumentalizar com referências do gênero do discurso primário. Conforme Bakhtin cita:

“Os gêneros secundários do discurso — o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico, etc. - aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica. Durante o processo de sua formação, esses gêneros secundários absorvem e transmutam os gêneros primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea. Os gêneros primários, ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro destes e adquirem uma característica particular: perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios.” (BAKHTIN, 1997, p. 282)

Assim desconsiderar os gêneros textuais produzidos fora do contexto escolar, ou os gêneros discursivos primários, seria o mesmo que desconsiderar a heterogeneidade dos gêneros; seu papel social, histórico e cultural. “Os gêneros não são entidades como as borboletas, as pedras, os rios e as estrelas, mas são artefatos culturais construídos historicamente pelo ser humano.” (Marcuschi, 2008, p.30).

O que se observa por grande parte dos professores de Língua Portuguesa é a valoração de atividades com enfoque na língua quanto sua normatividade (sequência didática muitas vezes organizada e direcionada pelo próprio livro didático e Secretária de Educação do Município), como focalizar no manuseio do aluno o seu escrever ortograficamente correto, ou ficar preso somente às tipologias textuais ou a determinados gêneros, pois é o exigido pelo órgão competente do município. “Não se pode tratar o gênero de discurso independentemente de sua realidade social e de sua relação com as atividades humanas”. (MARCUSCHI, 2008, p.155) Ao contrário, é necessário que o ensino dos gêneros textuais acompanhe por meio das práticas

linguageiras do educando a diversidade desses gêneros, que cada dia mais está rodeado pelas tecnologias. Bakhtin afirma:

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua. A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. (BAKHTIN, 1997, p. 280)

E quando se leva como pressupostos para elaboração dos planejamentos das aulas um trabalho simplesmente baseado em tipologias textuais, com ênfase somente nas propriedades e características formais e estruturais do texto ou mesmo, pretexto para o ensino da gramática em si, acarreta num ensino de escrita e leitura dissociada da linguagem em suas diferentes situações de uso, além “[...] do problema das condições de adaptação dos modelos teóricos e dos resultados das pesquisas empíricas à realidade das salas de aula e do trabalho do professor [...]” (ROJO E CORDEIRO, 2004, p. 8), isto é, o professor tem dificuldade em colocar em prática às teorias que se pautam as diretrizes educacionais, e acaba por transformar a transposição didática sem significado ao espaço escolar. E essa perspectiva hierarquizada, é tomada nessa abordagem em grande parte do mundo como afirma Rojo e Cordeiro:

[...] esse ensino das propriedades do texto na sala de aula deu origem a uma gramaticalização dos eixos do uso, passando o texto a ser “pretexto” não somente para um ensino da gramática normativa, mas também da gramática textual, na crença de que quem sabe as regras sabe proceder (ROJO E CORDEIRO, 2004, p. 7)

Assim, têm-se um ambiente educativo que não explora o letramento que o sujeito já carrega; que não explora as novas tecnologias, não se utiliza das mídias que o sujeito domina, isto é, não se trabalha na perspectiva do multiletramento. Ao contrário, tem-se um espaço em que se tem como eixo uma maior importância às regras gramaticais.

Nessa perspectiva tem-se nos gêneros textuais, uma possibilidade de um trabalho significativo com a linguagem, pois, além dos aspectos estruturais; favorecem-se os aspectos sócio-históricos e culturais do educando. E na produção textual oral e escrito, tem-se a oportunidade da materialização, da circulação social. Ou seja, aquela produção do educando que tem como característica ficar presa no caderno ou apenas dentro da sala de aula entre quatro paredes, na concepção ISD o professor irá oferecer

meios para sua circulação, sua propagação, e por metodologia da sequência didática, trabalhos sequenciados, dentro de uma progressão curricular. Eis os gêneros como objetos de ensino-aprendizagem.

2. O ENSINO E A PRÁTICA ESCOLAR

O que se observa na prática na rede escolar são aulas dissociadas do que se prega como metas a serem alcançadas pela educação a nível nacional. O ensino é voltado para um controle, para metas que são pautadas na melhoria das estatísticas, sem planejamento e sem envolvimento de todo o corpo escolar. Assim, o que mais se encontram como perfil, é o ensino autônomo, ou seja, um ensino metódico e com um objetivo que não confere com nosso aluno, em que importa, é a criança ler e escrever. Nesse sentido, Kleiman diz o seguinte:

Assumir o letramento como objetivo do ensino no contexto dos ciclos escolares implica adotar uma concepção social da escrita, em contraste com uma concepção de cunho tradicional que considera a aprendizagem de leitura e produção textual como a aprendizagem de competências e habilidades individuais. A diferença entre ensinar uma prática e ensinar para que o aluno desenvolva individualmente uma competência ou habilidade não é mera questão terminológica. Em instituições como a escola, em que predomina a concepção da leitura e da escrita como conjunto de competências, concebesse 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. (KLEIMAN, 2007, p.4).

Levar em consideração a linguagem em uso é, não somente, atuar na estrutura interna da língua, um sistema de regras, mas, atender aos diversos aspectos do sujeito, seja na fala, escrita, o que importa é o desenvolvimento da linguagem em sua interação social. Sujeito este possuidor de uma cultura, um costume, que vive em um meio social, político e ideológico, em que perpassa em seu desenvolvimento essas condições. A qual dependendo do direcionamento em sala de aula, o educando pode ampliar seu horizonte como sujeito pertencente de uma linguagem. Este, que somente não tem domínio de todos os gêneros textuais que a sociedade lhe exige, por falta de um ensino voltado para as atividades languageiras que ele conhece, trazendo do seu dia-a-dia as ferramentas para aplicar na construção dos gêneros didatizados na escola. Estes, fundamentais para o seu desenvolvimento quanto ser dotado de direitos e deveres em sociedade.

E para que sejam desenvolvidos os múltiplos letramentos, em que estão incorporados nos gêneros textuais que nos permeia, é necessário para um ensino-aprendizado, ter em pauta o aspecto sócio-histórico do educando. Pois, outra concepção, acarretará numa aprendizagem autônoma, em que as capacidades do educando não serão consideradas, pois neste cenário, o que prevalece é o sujeito-unilateral, e não, um sujeito e suas práticas sociais. A respeito disso, Rojo cita: “[...] É preciso compreender o que se lê, isto é, acionar o conhecimento de mundo para relacioná-lo com os temas, inclusive o conhecimento de outros textos/discursos (intertextualizar), prever, hipotetizar, inferir, comparar informações, generalizar.” (ROJO, 2009, p.10-11)

A maioria das escolas contemporâneas parecem ter se firmado na escola do século XVI, com um quadro de professores presos ao século XIX, e com seus alunos em pleno vapor no século XXI. Assim, a escola termina com um perfil análogo às fábricas: um amplo grupo de educandos, desmembrados de acordo com seus conhecimentos, desprendidos muitas vezes do trabalho coletivo, centrando-se na laboração individual. O que torna muitas vezes o perfil do professor, não como um mediador, mas sim um detentor do saber; apesar de sua supervisão, e da constante troca de ideias em sala de aula, o que deveria em sala ser estimulado, converte-se em um espaço reprimido. Pois naquele local, tem um objetivo comum e fixo a ser alcançado, que já foram preestabelecidos antes mesmo da chegada do professor; resultados favoráveis nas

avaliações de aprendizagens. Quer seja no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)⁹⁷, Prova Brasil⁹⁸, ANA⁹⁹ e outras mais.

É indispensável alavancar pensamentos quanto ao desenvolvimento pedagógico em que muitas redes escolares estão enraizadas, em que o professor acaba por assumir um perfil doutrinado pelo sistema educacional, com ofertas de planejamentos evasivos e rasos, em que não se leva em conta o contexto dos alunos, como Marcuschi (2008) associa: “[...] o trato dos gêneros diz respeito ao trato da língua em seu cotidiano nas mais diversas formas.” E o que tem como prática em sala de aula termina num perpassar dos conteúdos didáticos. Como afirma Elvira Lopes Nascimento para ser possível esse enfoque:

“[...] tem de haver um deslocamento do eixo das estruturas gramaticais para situar a reflexão sobre a língua no campo do discurso em seu contexto sociointerativo. Dessa forma, o enunciado se torna a unidade concreta e real da atividade comunicativa entre os indivíduos situados em contextos reais [...] a linguagem como atividade social e interativa; o texto como unidade de sentido; a noção de gênero textual como forma de ação social e não como entidade linguística formalmente constituída”. (NASCIMENTO, 2009, p.6)

Ou seja, uma abordagem em língua materna, mas não centrada na gramática pela gramática, muito menos uma leitura desvinculada da prática social do aluno, e sim, o que se pretende, é trazer o contexto do educando, seu meio social e os gêneros que dele faz parte. Marcuschi (2008) “Assim, a análise de gêneros engloba uma análise do texto e do discurso e uma descrição da língua e visão da sociedade, e ainda tenta responder a questão da natureza sociocultural no uso da língua de maneira geral.” Dessa forma,

⁹⁷O site <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb> informa que o Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb, instituído em 1990, é composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala e tem como principal objetivo realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado. O Saeb foi reestruturado e passou a ser composto por duas avaliações: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), que manteve as características, os objetivos e os procedimentos da avaliação efetuada até aquele momento pelo Saeb, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil, criada com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas das redes públicas. E em 2013, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) foi incorporada ao Saeb para melhor aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática.

⁹⁸<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/sobre-a-anresc-prova-brasil-aneb>. **A Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - Prova Brasil** é uma avaliação censitária bianual envolvendo os alunos do 5º ano (4ª série) e 9º ano (8ª série) do Ensino Fundamental das escolas públicas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nas séries/anos avaliados. Seu objetivo principal é mensurar a qualidade do ensino ministrado nas escolas das redes públicas, produzindo informações sobre os níveis de aprendizagem em Língua Portuguesa (Leitura) e em Matemática e fornecendo resultados para cada unidade escolar participante bem como para as redes de ensino em geral.

⁹⁹<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb-sobre-ana>. A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) é uma avaliação externa que objetiva aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas. As provas aplicadas aos alunos forneceram três resultados: desempenho em leitura, desempenho em matemática e desempenho em escrita.

nesse direcionamento o sujeito aprende através das situações languageiras os gêneros textuais¹⁰⁰, ou, melhor dizendo, um ensino em que o aluno a partir de sua realidade, ganha domínio de onde, como e quando utilizar os variados gêneros que o circunda, como cita Bakhtin: “A língua materna- sua composição vocabular e sua estrutura gramatical- não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciados concretos que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam.” (BAKHTIN, 2016, p. 38)

O que se cria ao longo do ensino fundamental são sujeitos com ausências de diversos tipos de letramento, e o que mais massacra os professores, seja qual for à disciplina, é o ler e escrever. Têm-se alunos com dificuldades na escrita e sem êxito nas leituras. Alunos que não compreendem textos simples, ou que se sentem impossibilitados de transmitir numa folha de papel algumas ideias. E diante desse quadro, surge a necessidade de abordar o tema deste trabalho, numa tentativa de alcançar questionamentos com relação a não prática pedagógica do ensino de língua materna com a utilização dos gêneros textuais.

3. OS GÊNEROS TEXTUAIS NOS DOCUMENTOS ESCOLARES OFICIAIS DO BRASIL: BNCC

As concepções em relação à linguagem e o ensino da língua portuguesa nas escolas brasileiras são alvos de comentários quando se referem ao fracasso escolar. A Base Nacional Comum Curricular, doravante (BNCC) foi então elaborada, para servir de referência ao trabalho docente, visando à melhoria do ensino no país.

“Nesse processo, a BNCC desempenha papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressar, portanto, a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas. Essa igualdade deve valer também para as oportunidades de ingresso e permanência em uma escola de Educação Básica, sem o que o direito de aprender não se concretiza.” (BNCC, 2017, pg.16)

A problemática acerca da aprendizagem no Brasil, fez com que as influências teóricas de grandes filósofos da linguagem ajudassem na elaboração da BNCC. Como Bakhtin, que conduziu seus estudos no âmbito da linguagem como fenômeno

socioideológico, ou seja, as atividades humanas se organizam na linguagem. A linguagem é algo compartilhado, interativo e dialógico.

Destarte, é notória a presença das teorias de Bakhtin no desenvolvimento das ideias da BNCC, na introdução já é perceptível às marcas de suas concepções teóricas. Haja vista que a BNCC funciona como um referencial ao qual se atribui, social e politicamente, a função de possibilitar uma introdução escolar voltada à formação de cidadãos. A cidadania é compreendida no documento como participação social e política, assim como o exercício de direitos e deveres. “Cabe ao campo educacional propiciar aos alunos as capacidades de vivenciar as diferentes formas de inserção sociopolítica e cultural” (PCNs/Introdução, 2000, p.34). Isto é, “[...] o sujeito que domina a leitura e a escrita amplia as suas possibilidades de participação social e de efetivo exercício da cidadania por fazer uso consciente e competente da linguagem.” (Cafiero, 2005, p.10)

A BNCC não tem uma concepção claramente apresentada, porém suas perspectivas são em função da cidadania. Dessa forma, provoca as reais necessidades da educação, compreendendo o aluno como alvo principal; prega-se a valorização sociocultural desse aluno, haja vista que a escola tomará viáveis os conhecimentos, voltando-se para a reflexão crítica no processo de interação de todos os saberes.

Os gêneros textuais por sua vez, cumprem o seu papel nas circunstâncias comunicativas, revendo valores das práticas escolares voltadas para a linguagem. Passando a ser mais presente após a BNCC, o gênero textual vem orientar o aprendizado e as práticas dos educadores. Baseando-se na abordagem dos gêneros textuais na escola, tomando-os não apenas como objeto de ensino-aprendizagem, mas principalmente como agilidade de práticas individuais e sociais de linguagem. “[...] referência para que as escolas e os sistemas de ensino elaborem seus currículos, constituindo-se instrumento de gestão pedagógica das redes” (BRASIL, 2015, p. 26).

Os gêneros elucidam os textos que podem e são trabalhados com os alunos na fase de escolaridade e progresso. O aluno precisa conhecer os variados usos dos textos, literários ou não, seja para funções exercidas ou relativas à cultura intelectual. A atividade de linguagem funciona como uma corrente interligando o ser ao meio, a comunicação junto com as práticas sociais são fundamentais para a realização.

Para Bakhtin, os gêneros têm a funcionalidade de construir a comunicação. Maneiras estáveis em disposições habituais, entidades culturais mediadoras que permitem controlar os elementos doutrinários e as práticas de linguagem. As escolas sempre trabalharam com os gêneros textuais como forma de comunicação, exercendo a função de ensinar a ler e escrever, escrever e a oralidade. Uma revisão das práticas didáticas é imprescindível para que o aluno tenha preponderância do gênero e de suas variações que trarão ganhos para sua vida em situação de comunicação. Na mudança de versão, as modificações ocorreram nos seguintes eixos: “práticas da vida cotidiana”, “práticas artístico-literárias”, “práticas político-cidadãs”, “práticas investigativas”, “práticas culturais das tecnologias de informação e comunicação e práticas do mundo do trabalho” (BRASIL, 2015, p. 39-40)

A BNCC afirma o envolvimento dos gêneros textuais para a regulamentação do desígnio escolar, pois os textos são organizados de maneira temática, assim os gêneros escolares desvendam muitos esboços. As ideias são estruturadas nos planos de trabalho visando à prática em todas as séries escolares. Os gêneros textuais nos livros didáticos compreendem uma variedade de textos verbais e não verbais, em que se pretende proporcionar o desenvolvimento da leitura apontando aspectos importantes para a construção do sentido do texto. “Compreendendo a sua escrita” é uma seção destinada ao entendimento do funcionamento da língua em relação a aspectos gramaticais, e por fim “Produzindo a compreensão (interpretação) do texto” oportuniza aos alunos o desenvolvimento da escrita.

A abordagem sociointeracionista de aprendizagem acredita que o conhecimento se constrói primeiramente pela interação interpessoal e que o ambiente cultural é fundamental para que o indivíduo se constitua como pessoa. A diversidade de gêneros apresentados nos livros didáticos propõe um trabalho linguístico de atributos, cumprindo o objetivo de dar ao professor condições de inserir o aluno na sociedade instruída, empregando o livro didático. As atividades têm o objetivo levar o aluno a compreender a forma estrutural do gênero e a nomeá-lo.

As justificativas apresentadas para que as diretrizes propostas sejam cumpridas e implementadas incluem o direito inalienável a uma educação de qualidade, o exercício pleno da cidadania, a necessidade de uma maior inclusão social que contemple movimentos sociais diversos, entre outras. Parte-se, portanto, das privações sofridas pelo sistema educacional brasileiro, das muitas ausências que contribuem para sua falta de qualidade para se

prescrever uma base curricular que se pretende redentora na medida em que se propõe a contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica brasileira e para a construção de um Sistema Nacional de Educação” (BRASIL, 2015, p. 27).

As propostas de atividades analisam uma comparação entre gêneros e retomam a classificação, realizando uma espécie de revisão ou fixação. Em menor quantidade, encontram-se propostas de utilização do gênero apenas para desenvolvimento da leitura, escrita e interpretação ou como fonte de informação. Percebe-se que a busca do desenvolvimento nos alunos está lado a lado com o conhecimento e as particularidades dos gêneros que muitas vezes podem ser significativas e usuais, mas que, muitas vezes, não é. As sugestões para corpo docente é colocar em prática a vivência e a serventia dos gêneros textuais.

O livro didático é apenas um suporte para o professor. Assim, o educador, é um intercessor de experiências, deve organizar seu trabalho selecionando e adequando atividades de acordo com as necessidades dos alunos e com o contexto no qual está inserido. Uma vez que a sociedade escolhe como significativo determinados gêneros textuais em oposição a outros, e assim o significado e o sucesso do trabalho linguístico dependerão dos usos que cada falante ofereça aos textos.

A complexa interação entre leitor e autor para depreender o significado do texto no ato da leitura, a multiplicidade de leituras possíveis de um mesmo texto, apontam a necessidade de postular processos interativos dinâmicos, criativos através dos quais o leitor recria o texto” (KLEIMAN, 2007, p. 8)

A partir da meditação acerca do material didático, sugere-se reconsiderar a prática do educador sob o ponto de vista do uso dos materiais de ensino para atingir o desígnio comunicativo particularizado. É preciso compreender que o livro didático é puramente uma ferramenta, não podendo ser considerado o único sistema de informação disponível para alunos e professores. É do professor a competência pelo uso do material, adequando-o à conveniência dos aprendizes.

4. A INTER-RELAÇÃO DOS GÊNEROS TEXTUAIS E A PRÁTICA SOCIAL

A função da escola no meio social acaba por tornar-se não somente uma instituição de letramento escolar, no que se referem à língua, suas características linguísticas, mas também, letramento social sedimentado, em que esta processa

culturalmente o monopólio de um ensino voltado para um sujeito que não existe, adaptando as potencialidades do sujeito ao desenvolvimento da própria sociedade. Em que a postura desse discurso torna o sujeito camuflado do seu conhecimento.

E o mesmo pressuposto teórico é incorporado ao desenvolvimento dos gêneros textuais em sala de aula. Forja-se uma rede educacional com ensino escolar de gêneros textuais, mas que na verdade sua primazia não é desenvolver a prática social do educando com base em suas atividades languageiras, e sim, desencadear um crescimento no conhecimento gramatical deste. E, conforme salienta Cafiero “[...] têm exigido que a escola contribua efetivamente para aumentar o grau de letramento de seus alunos. Isto é, para torná-los cada vez mais capazes de usar a leitura e a escrita em suas práticas sociais e não somente em tarefas escolares. Não basta apenas se apropriar da tecnologia da escrita, ou estar alfabetizado.” (Cafiero, 2005, p.9) É necessário repensar uma aplicação social satisfatória ao contexto escolar.

E como salienta Marcuschi: “Os gêneros são atividades discursivas socialmente estabilizadas que se prestam aos mais variados tipos de controle social e até mesmo ao exercício de poder. Pode-se, pois, dizer que os gêneros textuais são nossa forma de inserção, ação e controle social no dia-dia.” (MARCUSCHI, 2008, p. 161) Mas somente terá valia ao educando, se este tiver domínio e entender o funcionamento social dos gêneros textuais.

E um dos grandes erros do sistema, é tratar o texto como a gramática, em descrições dissociadas da realidade do educando, a construir assim, a não apropriação do aluno quanto ao ensino de gêneros. Como o próprio Dolz e Schneuwly citam: “Tudo se passa como se a capacidade de produzir textos fosse um saber que a escola deve encorajar, para facilitar a aprendizagem, mas que nasce e se desenvolve fundamentalmente de maneira espontânea, sem que pudéssemos ensiná-los sistematicamente.” (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 42)

O texto não é um facilitador para o ensino de regras ou normas da língua, ou muito menos desculpa para estudos estruturais dos gêneros. O texto, é o espaço em que o aluno conversa, descobre novos mundos, encontra seu prazer, desconhece seu medo, conhece o mistério, se assusta com o maravilhoso, se maravilha com a racionalidade, se desnuda com a subjetividade, é o espaço que o professor mediador trará as leituras

como interações sociais, no fortalecimento e construção das características e funcionalidade do texto no decorrer das atividades languageiras. “Desde que nos constituímos como seres sociais, nos achamos envolvidos numa máquina sociodiscursiva. E um dos instrumentos mais poderosos dessa máquina são os gêneros textuais[...]”(MARCUSCHI, 2008, p. 162)

Dessa forma, deve-se ofertar: “A criação de um espaço potencial de desenvolvimento a ser encarada no nível local, no quadro da realização de sequência didáticas que têm por objeto gêneros.” (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 42-43). Não há possibilidade de se dissociar gêneros textuais e o contexto social do educando, é necessário que haja uma interação, em que o educando e suas práticas sociais sejam ferramentas para construção de um espaço de interligação e desenvolvimento do ensino de gêneros.

2. Processo de compreensão do gênero textual: as sequências didáticas

Diante da necessidade de tornar o ensino de língua materna mais eficaz, especificamente, no que tange a leitura e escrita, tornou-se relevante e satisfatório a associação de metodologias inovadoras, a fim de facilitar a formação crítica-reflexiva do educando. O contexto atual em que se vive; um mundo conectado ao novo, repleto de inovações, e que ao mesmo tempo em que evolui quanto tecnologia, se estagna quanto à inovação de práticas pedagógicas em sala de aula, traz a necessidade de desenvolver no educando essas habilidades da linguagem, seja ela oral ou escrita.

E o que deveria ser presente nas salas de aula, seria a promoção do desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita; vivenciado através dos gêneros textuais, interligado a uma metodologia sequenciada, isto é, abrir espaço para a acessibilidade ao aluno da construção e aprimoramento de sua linguagem com base nas atividades languageiras de dentro e fora da escola.

Numa intersecção dialógica, em que o educando em sua interação social, veja o texto em suas dimensões linguísticas, sociais e históricas, e ao mesmo tempo, este a caracterize por uma escrita pessoal e ao mesmo tempo reflexiva. Sua leitura e escrita, a sua própria produção textual, sua materialização. O gênero torna o aluno próximo a um mundo intertextual, pois o aluno irá trazer nele particularidades do seu contexto social,

de um ou mais gêneros textuais; onde, o seu texto trará experiências sociais, numa concepção interacional.

Desse ponto a sequência didática vem como ferramenta para auxiliar a tornar o ensino aprendizagem promissor, dado que é uma construção contínua, ou seja, um conjunto de ações que preza por auxiliar no processo de construção do saber do aluno no ler e escrever. Conforme Doltz, Noverraz e Schneuwly (2004) “As sequências visam ao aperfeiçoamento das práticas de escrita e de produção oral e estão principalmente centradas na aquisição de procedimentos e de práticas”. O aporte teórico-metodológico trabalhado fundamenta-se nas articulações das teorias do ISD, que investiga o texto e suas múltiplas faces de aplicação, onde o aluno é ativo, predisposto ao saber, que usufrui de conhecimentos que ele mesmo tem meios para acessá-los.

Por consequência, essa estratégia objetiva ajudar o aluno a ter domínio de sua competência leitora e escritora, isto é, aquela capacidade insatisfatória incidida sobre o aluno será suprida com a elaboração dessa sequência de atividades correlacionadas com conteúdos vivenciados na prática por ele, logo, novas formas de aprender, são exigidas para lograr o desenvolvimento de suas capacidades de exteriorização de leitura e escrita.

Portanto, podemos compreender que não temos o mesmo processo de leitura quando lemos um artigo de opinião em casa, abrindo o jornal, por escolha pessoal, para conhecermos o posicionamento de um determinado colunista sobre o assunto polêmico do dia, e quando lemos o mesmo artigo em sala de aula, xerocado ou no livro didático, em obediência a uma prescrição do professor, com a finalidade de fazermos uma determinada tarefa escolar. (MACHADO, 1998, pág. 7)

A sequência didática é uma ferramenta de ensino, em que o professor irá adequar ao seu contexto e inserir na sua prática docente. Por isso ela não deve ser pré-construída, apenas com os modelos já existentes, mas oferecer possibilidades para o desenvolvimento das atividades sociais.

Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira adequada numa dada situação de comunicação. [...] As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas. (DOLTZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 83)

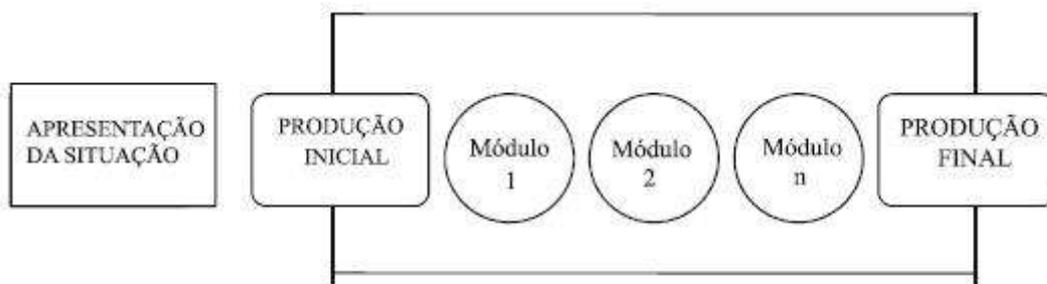


FIGURA 1 - Esquema da sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 98)

101

Como se observa na figura 1, em que na apresentação da situação inicial, o professor apresenta o gênero a ser didatizado, e antes de se trabalhar as sequências (oficinas), terá a primeira produção dos alunos, em que o professor irá constatar as inadequações dos textos, e com base no diagnóstico, o professor irá realizar os módulos (para serem pontualmente trabalhados). E o aluno na sua produção final terá construído num processo interativo a reescritura de seu texto, e este texto, terá um suporte para sua vinculação, pois se assim, não ocorrer, não terá a função social, logo, não ocorrerá sua materialização, dessa forma, o gênero será subexistente.

Isto quer dizer, que neste processo, os professores “[...] devem criar situações reais com contextos que permitam reproduzir em grandes linhas e no detalhe a situação concreta de produção textual incluindo sua circulação, ou seja, com atenção para o processo de relação entre produtores e receptores.” (MARCUSCHI, 2008, p. 213) Em outras palavras o gênero textual possibilita aquisição de experiência com as leituras, e, por conseguinte uma reflexão acerca das obras lidas, construindo ou transformando o saber do aluno. Ele se torna autor de suas ideias, sua voz é ecoada, pois ele é incitado; aquela vivência se concretizou. “[...] os textos se realizam em algum gênero e que todos os gêneros comportam uma ou mais sequências tipológicas e são produzidas em algum domínio discursivo que, por sua vez, se acha dentro de uma formação discursiva, sendo que os textos sempre se fixam em algum suporte pelo qual atingem a sociedade.” (MARCUSCHI, 2008, p. 175)

4. METODOLOGIA

¹⁰¹Procedimento descrito pelos autores Dolz, Noverraz e Schneuwly na perspectiva interacionista sociodiscursiva.

O presente artigo primeiramente fez jus a uma pesquisa bibliográfica acerca das teorias vigentes dentro da prática a ser aplicada, para verificar produções a respeito do tema e assunto, fundamentando a pesquisa para afirmar tais ideias, Fonseca (2002) diz que:

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. (FONSECA, 2002, p. 32).

A informação aprofundada é o que faz do pesquisador ter familiaridade com o elemento de pesquisa em questão, permite-o ter propriedade do conteúdo e autonomia para procurar outros rumos para seu trabalho. Para dar mais embasamento ao estudo foram analisados questionários de docentes atuantes no nono ano na rede municipal de Acailândia para compreensão da temática abordada.

Na qualidade de instrumento de pesquisa, ele pode ser visto como um meio efetivo de coleta de dados porque possui versatilidade no momento em que é confeccionado e pode assumir diferentes facetas conforme o público ao qual é destinado, e, ainda assim, permite recolher um nível extremamente alto de informações (DÖRNYEI, 2003).

O questionário foi aplicado com o intuito de verificar como são abordados os gêneros textuais na escola de segmento Fundamental II. O questionário foi organizado com perguntas abertas e fechadas, destinadas às informações pessoais e relacionadas ao objetivo central da pesquisa. Optou-se pela escolha da pesquisa exploratória, por ser definida como “um procedimento formal, com métodos de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para se conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais” (LAKATOS E MARCONI, 2006, p.15)

Em que foi estabelecido interpretações a partir das respostas dos questionários, levando-se em conta os pressupostos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo, e as possíveis razões para determinada visão estabelecida pelos pesquisados.

4.1 Sujeitos

Os professores que participaram ao total foram quatro professores, sexo feminino, concursadas pela rede, concentrando-se na mesma escola municipal de ensino. Ambas responderam o questionário por meio digital. O questionário foi enviado pelo suporte e-mail, tiveram um tempo equivalente há quatro dias para a devolutiva, na qual todas enviaram dentro do prazo. Todas optaram por se identificar, assim como a

escola a qual trabalham, mas optei por deixar fictícios os supostos nomes e da referida escola municipal de Acailândia. O que não deixa de perpassar relevância para o desenvolvimento do trabalho em si. As questões destinadas à área pessoal foram às questões 1, 2, 3 e 4. Em que as observações já estão a ser citadas como características peculiares dos sujeitos entrevistados.

As formações acadêmicas das professoras entrevistadas são; três especialistas (p1, p2, p3)¹⁰², sendo que uma destas possui especialização na área pedagógica, as outras duas dentro da linha de pesquisa do Curso de Letras, e uma das pesquisadas somente possui graduação (p4)¹⁰³. O que já se observa, como quadro geral do Brasil quanto à educação, a incidência de aperfeiçoamento e busca de crescimento profissional, quanto a estudos e qualificações, é muito raso. Os professores muitas vezes acomodam-se com a ocupação pública, não adentrando mais nos estudos, e ficam inertes a novas propostas de ensino.

4.2 Discussão dos dados

A análise das respostas, com seus respectivos resultados interpretativo, será posta em pauta uma por uma, para servir de instrumento de avaliação ao tema aqui abordado. Como se observa na questão 5 “Leciona outras disciplinas?” Os professores responderam o seguinte:

P1: não P2: não P3: Artes, Religião e História P4: Artes e Inglês

Todas as professoras com licenciatura em Letras Português/Literatura, só que duas delas desenvolvendo trabalhos pedagógicos em outras disciplinas. Veja; p1 e p2 ambas somente lecionam a disciplina da qual estudaram em sua formação acadêmica, já a professora p3 além do português leciona artes, religião e história. A professora p4 além do português leciona também artes e inglês. Com certeza, essa falha organizacional da rede educacional, que não é um fato dos dias atuais apenas, mas um problema que já se perpetua por anos, em relação à carga horária. Característica essa que ocasiona um déficit enorme no desenvolvimento das atividades escolares por conta do professor, pois este fica sobrecarregado com mais conteúdos, projetos e estudos. O professor infelizmente se enxerga impossibilitado de desenvolver um bom trabalho nas disciplinas na qual não possui domínio.

¹⁰²Serão substituídos os nomes reais das professoras entrevistadas pelas siglas: p1, p2, p3 e p4.

¹⁰³Usarei a sigla para se referir a pesquisada.

Na questão 7, “Que tipo de material orientam suas práticas pedagógicas” as respostas foram as que segue abaixo.

P1, P2 e P3: BNCC, Projeto Político Pedagógico da escola (doravante PPP) e o planejamento da disciplina.

P4: Planejamento da disciplina.

Como se observa as professoras p1, p2 e p3 afirmaram terem como orientação na sua prática pedagógica os seguintes fatores: BNCC, Projeto Político Pedagógico da escola (doravante PPP) e o planejamento da disciplina. E a professora p4 declarou utilizar apenas como orientação para as suas aulas, o planejamento da disciplina. Sabem-se da importância dos três documentos escolares citados, cada qual com suas especificidades próprias na orientação e permeio de um ensino adequado. A importância do BNCC no desenvolvimento das habilidades da leitura e escrita do educando, assim como o peso do PPP no percurso da construção da prática pedagógica com a implementação dos projetos que devem circundar toda a escola. O professor como mediador necessita atualizar-se quando suas leituras e estudos. Procurar desenvolver os trabalhos não somente com base no planejamento rotineiro, pois pode acarretar em inúmeras aulas desmotivadoras, pois este professor estará preso a metodologias tradicionais e sem nenhum fundamento teórico que considere como critério para bons resultados metodológicos.

Quanto a 8 questão, o questionamento “Qual pensamento de linguagem é partilhado por você na sua atuação docente?”, os professores responderam o seguinte:

P1: Quando se deseja realmente aprender e aprimorar os conhecimentos supera-se todas as dificuldades e limitações.

P2:

P3: A linguagem seja ela verbal ou não, ela serve para expressar ideias e sentimentos, e que por meio dela o homem se comunica.

P4: Despertar a curiosidade por leitura.

Verifica-se que nas respostas das professoras p1, p3 e p4, ambas não responderam com base em nenhuma teoria específica acerca da linguagem, mesmo a professora p1, p3 terem afirmado na questão anterior utilizar o BNCC, em nenhum momento citaram determinada linha de pesquisa ou problematizou a teoria com determinada prática. A professora p1 centrou-se nas dificuldades e superação em relação ao ensinar, já a professora p2 deixou em branco a questão, e a professora p3 mesmo que não tenha citado nenhuma teoria ou fundamentado o discurso para discorrer, percebe-se a

valorização da atividade linguageira quanto à leitura e escrita para o desenvolvimento da comunicação. E a professora p4 cita superficialmente a leitura como processo para proporcionar o despertar da curiosidade do aluno.

[...] Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo resignificando-os e sendo por eles resignificados. O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análises para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. Daí é fundamental o permanente exercício da crítica das condições materiais nas quais o ensino ocorre. (PIMENTA, 2005, p.26)

Quando o professor se coloca em estudo, encaminhando-se em busca de uma docência que enfatiza aspectos que hoje ele observa ser essencial para o desenvolvimento do seu aluno, ele vivencia resultados positivos. Por isso a importância de se conhecer, estudar e se aprimorar quanto às práticas pedagógicas.

Na questão 9 “Quando sua abordagem é leitura e produção de textos, qual dos eixos você pauta como mais importante?”

P1 e P4: desenvolvimento da competência interativa

P2 e P3: desenvolvimento da competência textual

As professoras quase que de modo equivalente assumiram abordagens semelhantes em relação à leitura e escrita. As professoras p1 e p4 assumiram a postura do desenvolvimento da competência interativa, e a professora p2 e p3 do desenvolvimento da competência textual. Quando se fala na concepção interativa, o professor assume em primeira instância a língua materna em seu funcionamento social, levam-se em conta os fatores linguísticos, sociais e culturais do educando. A interação torna a língua comunicativa e dialógica, o que acaba por desenvolver no aluno seu potencial linguístico sem deixar de lado suas vivências que adentram a escola. Já o professor p2 e p3 que preferem a competência textual, concepção semelhante a anterior, mas não igual; esta também tem a língua em sua interação, seu aspectos comunicativos, só que nesta em primeira instância está, a produção textual, a escrita.

O professor tem que oferecer espaço ao aluno para apropriação das práticas de linguagem perpetuadas na sociedade para que eles desenvolvam sua participação de sujeito interativo em diferentes contextos textuais¹⁰⁴, meio social esse, que engloba a realidade do aluno num enlace com os saberes da escola.

¹⁰⁴Contextos textuais, expressão minha para enfatizar que em diferentes ambientes o educando adapta sua oralidade e escrita. Textual no sentido da verbalização, da língua ser múltipla e dinâmica. Sua versatilidade, sua multiplicidade.

A questão 10, “Que recursos disponíveis na instituição são utilizados para auxiliar o trabalho com a leitura e a produção de textos?” As professoras p1, p2 e p3 ambas incluíram como material de apoio, os recursos tecnológicos, e apenas a professora p4 não citou como material de apoio nas aulas de leitura e escrita. Tem que se ter a ideia, de que cada sujeito, diante do contexto em que vive adquire diferentes tipos de letramento, logo, a criança ao iniciar sua vida escolar, já traz junto consigo, experiências de conhecimento cultural, econômico e social. Que deveria ser posicionado dentro da rede escolar. O quão importante é; Cagliari menciona: “[...] são os conhecimentos que cada um tem, construídos pelos indivíduos, por influência da cultura onde vivem [...]. precisa preocupar-se com dar chances às crianças para vivenciarem o que precisam aprender sentirem que o que fazem é significativo e vale a pena ser feito” (CAGLIARI, 1998, p.64).

Com base nesses múltiplos letramentos, Street, aborda: “A noção de multiletramentos é crucial para contestar o modelo autônomo. Precisamos ser capazes de indicar que a noção de um letramento com L maiúsculo e singular é somente a visão de uma subcultura e que existem variedades de práticas letradas” (STREET, 2014, p.147). Percebe-se logo, a necessidade de trabalhar “as possibilidades”, ou seja, a heterogeneidade cultural presente na sala de aula, e a diversidade das mídias. O que confirma as autoras Rojo e Moura:

Trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação (“novos letramentos”), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos [...] (ROJO; MOURA, 2012, p. 08).

Na questão 11 “Você conhece alguma perspectiva teórica no estudo dos gêneros textuais?” A resposta pelos professores foram idênticas.

P1, P2, P3 e P4: não.

O professor para realizar um trabalho aprofundado com os gêneros textuais precisa conhecer Bakhtin, suas teorias que se tornaram oriundas para os estudiosos, como Bronckart e outros. Com base nas respostas das professoras, a realidade com os gêneros textuais na escola, acaba por se tornarem expostos em sala de aula de maneira

superficial, centrando-se apenas nas configurações do tema, importância do texto, atividades de interpretação e compreensão com foco em aspectos gramaticais da língua.

É preciso explorar as atividades comunicativas do dia a dia, enxergar o aluno como portador de uma linguagem pré-construída, que a faz uso fora da escola, que se utiliza de inúmeros gêneros em diferentes contextos sociais; e que estes no âmbito escolar, serão consagrados significativamente ao aluno, ao adentrar em outros universos linguísticos textuais mediados pelo professor. “A interação entre os indivíduos no dia a dia ocorre por meio de gêneros textuais próprios que o usuário da língua emprega, disponíveis num acervo de textos construídos pela prática social ao longo da história.” (KÖCHE & MARINELLO, 2015, p. 9).

O aluno necessita vivenciar práticas sociais com sua linguagem em uso “(comunicação verbal espontânea /gêneros discursivos primários)” com os gêneros discursivos secundários “(que aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa)”, assim o educando irá conhecer; descobrir e ter prazer em ser produtor de textos. (BAKHTIN, 1997, p. 281)

A questão 12 “Você considera importante à utilização da diversidade de gêneros textuais durante as aulas?” reforça a questão anterior, pois todas as professoras p1, p2, p3 e p4 responderam sim. Mesmo sem conhecer as perspectivas teóricas no estudo dos gêneros textuais, as professoras reconhecem a importância do educando conhecer e ter domínio da diversidade dos gêneros.

Mas é preciso disponibilizar ao aluno espaço para autoafirmar a ter habilidades para as produções solicitadas pelo professor, pois não adianta termos consciência do que deve ser feito, e continuar na inércia do ensino homogêneo. Assim, reitera Street “Tem-se reconhecido com frequência que as pessoas absorvem práticas letradas em suas próprias convenções orais, ao invés de simplesmente imitar aquilo que foi trazido” (STREET, 2014, p.37).

A questão 13, “Cite dois métodos considerados mais importantes para a seleção dos gêneros a serem trabalhados no ensino de leitura e produção de textos.” As respostas foram as seguintes:

P1: Escolho gêneros próprios para o desenvolvimento de atividades interativas. Escolho gêneros próprios para o desenvolvimento da competência textual.

P2 e P3: Escolho gêneros próprios para o desenvolvimento de atividades interativas. Escolho gêneros próprios para o desenvolvimento da competência gramatical

P4: Escolho os gêneros com base no planejamento mensal do município.

Ao analisar a resposta da professora p1, verifica-se que esta apresenta postura do ISD, apesar de não conhecer a teoria e não desenvolver um trabalho metodológico com base nos pressupostos teóricos desta. Já a professora p2 e p3 observa-se em ambas uma preocupação com a parte gramatical, apesar da concepção Bakhtiana quanto à interação da língua, o dialogismo da linguagem. E a professora p4, os gêneros abordados por ela, é o que a secretaria dita mensalmente para que seja trabalhado (professora centrada não nas necessidades ou realidade do aluno, mas sim, concentrada no que a secretaria cobra e exige dela).

Destarte, se entende que é necessário oferecer ao aluno um espaço participativo para o processo de leitura e escrita, pois o desenvolvimento dessas habilidades é uma prática social.

“[...] quando se inscreve num ambiente escolar no qual múltiplas ocasiões de escrita e de fala são oferecidas aos alunos, sem que cada produção se transforme, necessariamente, num objeto de ensino sistemático. Criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isso que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas” (DOLTZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 82)

Bronckart (2006) apresenta que os textos são um objeto legítimo de estudo e que a análise de seus níveis de organização permite trabalhar a maioria dos problemas relativos à língua em todos os seus aspectos.

E a última questão 14 “Agora, para finalizar, gostaria de saber sobre a formação de professores, quanto aos planejamentos, à secretaria tem a preocupação em saber se suas aulas estão atendendo as exigências das diretrizes curriculares para o tratamento com a linguagem? Ou se o órgão competente tem a preocupação com sua formação e atuação? E ainda, eles fornecem espaço, autonomia para o desenvolvimento de suas metodologias e estratégias de aula?”

Em análise geral, os professores afirmam que a escola fornece autonomia quanto às metodologias, desde que os conteúdos programáticos sejam postulados dentro do planejamento diário, e ambas afirmaram a grande relevância gramatical dedicado pelo sistema quanto aos conteúdos. Outro fator importante a ser pautado, é a ausência de

formação continuada pelo município. Em linhas gerais, pode-se afirmar que tal panorama foi criado por nosso próprio sistema, em que o professor desconhece as próprias concepções que rege as diretrizes curriculares em que permeia o ensino, em que os planejamentos oferecidos são apenas conteudistas, sem orientação acerca do ensino dos gêneros textuais, e o professor em sua liberdade quanto às metodologias, só é cobrado pelo aprendizado que rege nossa cartilha: a gramática.

Diante desse contexto, verifica-se a necessidade de reconhecer as produções escritas e orais, como realizações, materializações sociais, em que o educando cria situações com base em sua linguagem em uso, suas vivências, logo, fundamenta-se, que seja trabalhada de maneira significativa, e não superficialmente, obedecendo a normas e regras escolares somente, centrando-se metodicamente as tipologias textuais desconsiderando quaisquer outros fatores. “Trata-se então de enfocar, em sala de aula, o texto em seu funcionamento e em seu contexto de produção/leitura, evidenciando as significações geradas mais do que as propriedades formais que dão suporte a funcionamentos cognitivos.” (ROJO E CORDEIRO, 2004, p. 10)

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões feitas neste capítulo apresentam relevância ao ensino-aprendizagem, com intuito de estabelecer reflexão acerca do ensino de gêneros textuais na rede educacional, que mesmo as teorias presentes nos parâmetros educacionais, assim como no próprio livro didático, os professores desconhecem as abordagens direcionadas a linguagem. Os professores desenvolvem aspectos ligados à concepção, tem metodologias direcionadas à sequência didática, mas por falta de um apoio do sistema quanto ao aprimoramento e aperfeiçoamento pedagógico, estes ficam presos ao tradicional sem conhecimento dos novos estudos, acomodados também à rotina e falta de interesse do aluno.

E por admitir que a função principal da educação seja tornar o educando efetivamente apto a viver em sociedade, percebe-se a primordialidade em prepará-los, e com base nos estudos já citados, tenho a consciência que o caminho correto para alcançar os princípios básicos quanto ao aprendizado do sujeito, seja, trabalhar a grande diversidade de textos presente nos ambientes sociais em que os alunos estão inseridos. Pois “[...] é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é

impossível não se comunicar verbalmente por algum texto. Isto porque toda a manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero.” (MARCUSCHI, 2008, p. 154)

O que se busca é o equilíbrio do ensino, sem que esse ou aquele aspecto da língua se sobressaia em relação ao outro, sabe-se a importância do ensino gramatical e do ensino dos gêneros textuais. Por isso, “[...] não negam a importância dos aspectos técnicos da leitura e da escrita, tais como decodificação, correspondência som/forma e dificuldades de leitura, mas sustentam que esses aspectos do letramento estão sempre encaixados em práticas sociais particulares [...]” (STREET, 2014, p.161).

Diante das respostas oferecidas pelos professores, verifica-se que o ensino dos gêneros textuais, apesar de ser considerado por muitos, uma concepção que está na moda, sendo utilizada no sistema de ensino nacionalmente com base nos documentos curriculares da educação, ainda em muitas redes escolares falar em teorias acerca dos gêneros textuais, trata-se de temas desconhecidos. O professor desconhece que o desenvolvimento das práticas sociais, além de fornecer ao educando capacidade de empoderar-se do texto, refletir a respeito de sua cultura; além de se descobrir nas vozes do texto, que na interação comunicativa este se torna um sujeito-social capaz de ter domínio em diferentes contextos da grande diversidade textual presente na sociedade. Ou seja, ter um ensino com base nos gêneros é oferecer ao nosso aluno a compreensão da língua materna, capaz de desenvolver em suas atividades languageiras, sejam elas orais ou escritas, oportunidade de sujeito apropriar-se dos diferentes gêneros sociais presente na sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – BNCC 2ª versão. Brasília, DF, 2016

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais:terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 2000.

BAKHTIN, Mikhail; Os gêneros do discursos/ organização, tradução, posfácio e notas Paulo Bezerra- São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, Mikhail; APPENZELLER, Marina. Estética da criação verbal / [tradução feita a partir do francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira revisão da tradução. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Coleção Ensino Superior)

BRONCKART, Jean Paul. Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano, organização Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles [ET AL]-Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

CAFIERO, Delaine. Leitura como processo: caderno do professor / Delaine Cafiero: - Belo Horizonte: Ceale/FAE/UFMG, 2005. 68 p. - (Coleção Alfabetização e Letramento) ISBN: 85-99372-14-9

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetizando sem o Bá-Bé-Bi-Bó-Bu: Pensamento e Ação no Magistério. 1. Ed. São Paulo: Scipione, 1998.

CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MACIEL, Francisca Izabel Pereira; MARTINS, Raquel Márcia Fontes. (organizadoras). Alfabetização e letramento na sala de aula /- 2 ed.- Belo Horizonte: Autêntica Editora: Ceale, 2009. – (Coleção Alfabetização e Letramento na Sala de Aula) Lúcio Marcio e Nobre.

DOLZ J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. 2004. Sequências didáticas para o oral e escrita: apresentação de um procedimento. In: Gêneros orais e escritos na escola. Trad. e (Org.). de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas-SP: Mercado de Letras, p. 95-128.

_____.; SCHNEUWLY, B.; HALLER, Sylvie. 2004. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: Gêneros orais e escritos na escola. Trad. e (Org.). de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas-SP: Mercado de Letras, p. 149-185.

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002.

LAKATOS, E. M. & MARCONI, M. A. Metodologia científica. 4ª ed. São Paulo: Atlas., 2006.

GOMES, Nilma Lino. Escola e diversidade étnico- cultural: um diálogo possível. In: Dayrell, Juarez (org). Múltiplos olhares sobre a educação e cultura. Belo Horizonte-MG , 1996.

_____. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: - Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal

10639/2003. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

GUIMARÃES, Ana Maria Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antônia. O interacionismo sociodiscursivo:: questões epistemológicas e metodológicas / (organizadores)- Campinas, SP: Mercado de letras, 2007. Coleção ideias sobre linguagem.

LIBÂNIO, José Carlos. Democratização da escola pública, a pedagogia crítico-social dos conteúdos. Coleção Educar. São Paulo: edições Loyola, 2010.

MACHADO, Ana Rachel. Gêneros textuais e ensino/ Angela Paiva Dionísio. Anna Rachel Machado. Maria Auxiliadora Bezerra, (organizadoras). – São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MACHADO, Ana Rachel. O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola/. – São Paulo: Martins Fontes, 1998. – (Texto e linguagem).

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

MOITA LOPES Luiz Paulo da. Por uma linguística aplicada indisciplinar. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

NASCIMENTO, Elvira Lopes. Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetivos de ensino, São Carlos: Editora Claraluz, 2009.

ROJO, Roxane (org). Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas/- Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. – (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. Revista Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242/196%20%3E>> Acesso em: 20 abr. 2018.

ROJO, Roxane. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social/ - São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (Orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

STREET, Brian. Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação/ V.; tradução Marcos Bagno. – 1. ed. – São Paulo: Parábola, 2014.

KÖCHE, Vanilda Salton. Gêneros textuais: práticas de leitura, escrita e análise linguística/ Vanilda Salton Köche, Adiane Fogali Marinello, - Petrópolis, RJ: Vozes, 2015..

KLEIMAN. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. Signo, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007b.

CAPACITAÇÃO DO BIBLIOTECÁRIO PARA ATENDER USUÁRIO SURDO E COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA: ANÁLISE DO CURRÍCULO PEDAGÓGICO DO CURSO DE BIBLIOTECONOMIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Isabel Cristina dos Santos Diniz¹⁰⁵

Resumo: Estudo acerca da formação do bibliotecário para o trato com a pessoa com deficiência, especificamente aquele usuário surdo e com deficiência auditiva. Trata-se de uma pesquisa exploratória, de natureza analítica e descritiva, que objetiva analisar a situação do currículo pedagógico vigente no curso de Biblioteconomia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e desenvolver um panorama sobre como está a qualificação dos alunos que se encontram matriculados nos últimos períodos do curso, considerando o uso e o domínio de saberes sobre o processo de inclusão e acessibilidade do usuário surdo e com deficiência auditiva. Através do mapeamento das disciplinas encontradas no currículo pedagógico pesquisado (currículo trinta), propõe-se a verificação se as ementas atendem ao novo perfil do bibliotecário exigido pela sociedade inclusiva. Esta pesquisa se faz necessária por conta das políticas de inclusão implementadas no período de 2003-2015, que favoreceram a transformação das universidades e bibliotecas brasileiras em espaços acessíveis e inclusivos. Essas políticas permitem que as pessoas com deficiência tenham acesso ao ensino superior e contribuem para que áreas como direito, engenharia, biblioteconomia, dentre outras, antes inacessíveis a essa camada popular, possam incluí-las. Esse novo modelo de universidade, mais inclusiva, fez ressurgir o debate sobre a reformulação curricular em seus diversos cursos, favoreceu as mudanças estruturais no modelo de sociedade, com vistas à superação da exclusão social que divide o mundo, e apontou os desafios para as instituições democráticas. Ressalta-se, assim, a importância do bibliotecário como um agente de inclusão e de resistência, idealizador de programas e práticas de sensibilização e de conscientização das pessoas sobre a convivência com a diversidade humana, de modo a romper barreiras de preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações. Destaca-se a relevância da formação do bibliotecário respaldada em um currículo que desconstrua a ideia de exclusão de pessoa com deficiência ao acesso e ao uso da informação. Os dados foram coletados por meio de pesquisa bibliográfica, consulta à matriz curricular do curso de Biblioteconomia da UFMA e, por fim, aplicação de um questionário a 20 (vinte) estudantes matriculados no 8º e 9º períodos. Os resultados apontam que o curso em estudo ainda está a implementar em seu currículo pedagógico uma política de acessibilidade que visa atender às especificidades dos usuários com deficiência, manifestando muito interesse em adequar-se à realidade exigida, principalmente pela Lei nº 10.436/2002. Porém, é perceptível um conjunto lacunar de ações, cabendo destacar: ausência de corpo docente capacitado para fazer leitura orofacial (leitura labial de surdos oralizados), como um tradutor de LIBRAS; e a falta de recursos orçamentários para investimentos. Conclui-se que existem legislações

¹⁰⁵ Departamento de Biblioteconomia da Universidade Federal do Maranhão. E-mail: isantosdiniz70@gmail.com.

que amparam e orientam a inclusão e acessibilidade, e que estas podem ser inseridas no currículo do curso de Biblioteconomia; no entanto, faltam atitudes mais proativas desenvolvidas pelo referido curso para combater o preconceito e os estereótipos acerca da pessoa com deficiência. Destaca-se, também, a falta de disciplinas que favoreçam que os bibliotecários pensem e executem a criação de produtos/serviços direcionados para este grupo de usuários, dentre outros. Espera-se que as ações e orientações propostas neste estudo sirvam de base para se pensar no ensino e pesquisa da Biblioteconomia direcionada à inclusão e acessibilidade.

Palavras-chave: Inclusão; Acessibilidade Comunicacional; Biblioteconomia; Currículo; Usuário surdo e com deficiência auditiva.

1.

Introdução

Refletir a respeito do trato pedagógico do currículo do curso de Biblioteconomia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), considerando a acessibilidade e a inclusão de usuário surdo e com deficiência auditiva, perpassa pela reflexão dos objetivos do ensino superior e pelo diálogo necessário entre as mudanças nas esferas social, política, profissional e governamental. Assim, este estudo se faz necessário por conta das políticas de inclusão implementadas no período de 2003-2015, que suscitaram a transformação das universidades e de suas bibliotecas em espaços acessíveis e inclusivos, como: Programa INCLUIR, criado pelo Ministério da Educação através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), previsto entre o período de 2005 a 2011; Programa Universidade para Todos (PROUNI); Fundo de Financiamento Estudantil (FIES); Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), dentre outros. Essas políticas permitiram que as pessoas com deficiência tenham acesso ao ensino superior e contribuíram para que áreas como direito, engenharia, biblioteconomia, dentre outras, antes inacessíveis a essa camada popular, pudessem incluí-las.

Em decorrência, existem demandas sociais crescentes, como o número de matrículas de estudantes com deficiência nas instituições de ensino superior, correspondendo a um crescimento de 27.143 ingressos em 2012 para 37.927 ingressos em 2015, com maior incidência de matrículas na Região Sudoeste, com 12.928 (correspondendo a 34,1%), seguido pela Região Nordeste, com 11.751 (correspondendo a 31%) dos registros. Especificamente no Maranhão, tem-se o registro de 580

matrículas (INEP, 2016). Destaca-se que no curso de Biblioteconomia da UFMA, a cada semestre é matriculado algum estudante apresentando deficiência. Para Braga e Bahia (2018), o crescente aumento no ingresso de estudantes com deficiência no ensino superior é um dos motivos para o retorno do debate sobre a necessidade de reformulação curricular nos diversos cursos. Esse aumento contribuiu para que fossem pensadas mudanças estruturais no modelo de sociedade, com vistas à superação da exclusão social que divide o mundo, e apontou desafios para as instituições democráticas.

Com efeito, as demandas de estudantes com deficiência precisam ser atendidas por professores e demais profissionais no espaço do ensino superior, incluindo as bibliotecas. O curso de Biblioteconomia da UFMA tem dupla responsabilidade nesse contexto: primeiro, a de formar bibliotecários com conhecimento e competência para lidar com essa nova demanda de usuário; segundo, a de lidar com o estudante de Biblioteconomia que tem deficiência.

Dessa realidade decorre a importância de um currículo pedagógico que se fundamente na legislação vigente sobre acessibilidade e inclusão para a formação básica desse profissional no ensino superior. Sendo assim, para Barros, Cunha e Café (2017), discutir sobre os conteúdos que devem sustentar a base curricular da formação de um bibliotecário corresponde a um movimento evolutivo, compreendido por revisão e que não pode parar no tempo. O perfil do bibliotecário faz referência à visão daquilo que a sociedade espera dele em determinado momento. Por outro lado, a sociedade está em constante mudança oriunda de permanentes modificações políticas, econômicas e sociais, onde o perfil desse profissional deve estar em consonância.

Ademais, o curso de Biblioteconomia precisa formar profissionais capazes de pensar em programas e práticas sociais, serviços e produtos dentro da perspectiva das diversas modalidades de acessibilidade: atitudinal, arquitetônica, comunicacional, instrumental, programática e metodológica. Deve priorizar a sensibilização e a conscientização das pessoas para a convivência na diversidade humana, resultando em quebra de preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações.

Dessa forma, esta pesquisa busca refletir sobre o modo como se efetua o trato pedagógico do currículo trinta do curso de Biblioteconomia da UFMA em torno do

processo de inclusão e acessibilidade do usuário surdo e com deficiência auditiva. Para tanto, foram estruturadas as seguintes questões norteadoras: a) As disciplinas obrigatórias e/ou optativas apresentam algum enfoque para inclusão e acessibilidade de usuários surdos e com deficiência auditiva?; b) Os estudantes matriculados no curso estão satisfeitos com o conhecimento adquirido nas disciplinas quanto à inclusão e acessibilidade?; c) Existe a necessidade de uma disciplina obrigatória específica sobre “biblioteca, inclusão e acessibilidade” para compor o currículo pedagógico do curso de Biblioteconomia da UFMA?

Ressalta-se que este estudo muito contribuirá para que o curso possa melhor estruturar e fortalecer o novo currículo (currículo quarenta), o qual ainda está em desenvolvimento e análise, com previsão de finalização para 2020. Este estudo também serve de suporte para a proposta de uma disciplina específica que enfoque acessibilidade e inclusão, e que componha o currículo quarenta do curso de Biblioteconomia da UFMA como disciplina obrigatória.

2. Pessoa surda ou com deficiência auditiva e suas variações terminológicas

A biblioteca deve ser um espaço propício à promoção do acesso à informação e da educação básica ao nível superior para a pessoa surda ou com deficiência auditiva (DINIZ, 2019). Porém, esse público encontra muitos entraves e dificuldades que o impede de frequentar a biblioteca, pois são pessoas geralmente dependentes de terceiros, ou seja, de pessoas ouvintes que possuem conhecimento de LIBRAS e que facilitam o acesso às informações (CONEGLIAN; SILVA, 2016). Infelizmente, a biblioteca não disponibiliza a esse tipo de usuário profissionais com essa habilidade e competência (DINIZ, 2019). Para Walling (2004), isso decorre da ausência de discussões sobre legislação, atendimento e problemas enfrentados pelas pessoas com deficiência no contexto das disciplinas que compõem o currículo dos cursos de Biblioteconomia no Brasil. Os currículos devem estar em consonância com as mudanças históricas, sociais e políticas, as quais constituem a sociedade inclusiva, enfatizando, de forma geral e ora específica, algumas deficiências e suas características

na tentativa de buscar formas de como a biblioteca poderá ofertar produtos e serviços específicos para esse público (DINIZ, 2019).

Nesse contexto, cabe inúmeras discussões, especialmente sobre os termos utilizados e suas concepções. Assim, surdo e surdez são termos que apresentam suas definições sob o ponto de vista biológico, que corresponde à perda auditiva, e sob o ponto de vista de sua identidade (maior identidade com a cultura surda ou com a cultura ouvinte). No primeiro caso, denominado de enfoque técnico, a surdez é compreendida pelo nível de perda auditiva em decibéis: “Surdez Leve: perda auditiva entre 20 dc e 40 dc; Surdez Média: perda auditiva entre 40 dc e 70 dc; Surdez Severa: perda auditiva entre 70 dc e 90 dc; Surdez Profunda: perda auditiva acima de 90 dc” (CAMPOS; SILVEIRA; SANTAROSA, 1999, p. 58).

Em continuidade, a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação classifica a deficiência auditiva em perda total ou parcial, congênita ou adquirida, da capacidade de compreender a fala por intermédio do ouvido, podendo se apresentar como: surdez leve/moderada, quando a pessoa apresenta 70 decibéis de perda auditiva, sendo capaz de se expressar oralmente e de perceber sons (com ou sem o uso de aparelho auditivo); surdez severa/profunda, com mais de 70 decibéis de perda auditiva, apresentando incapacidade total de audição (BRASIL, 1999). Para a Organização Mundial da Saúde (OMS), a surdez pode ser: perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500HZ, 1.000HZ, 2.000Hz e 3.000Hz (BRASIL, 2005).

No segundo caso, sobre o ponto de vista de sua identidade (maior identidade com a cultura surda ou com a cultura ouvinte), aspecto mais social, a classificação consiste em:

Surdos oralizados: possuem mais habilidade com a expressão oral e a utilizam com significativa frequência, sendo capazes também de fazer leitura labial. Normalmente a língua-pátria é sua língua materna (primeira língua) e se identificam mais com a cultura ouvinte e como deficientes auditivos;
Surdos não oralizados: possuem habilidades orais reduzidas, utilizando-as com pouca ou nenhuma frequência. Comunicam-se predominantemente por língua de sinais, sua primeira língua e que — pode ter sido ou não sua língua materna (MELLO; TORRES, 2005, p. 5).

Vale ressaltar que pessoa surda não oralizada não significa que a mesma é muda, mas que ela não utiliza a oralidade com frequência, priorizando a língua de sinais. Independentemente do enfoque clínico ou social, é importante perceber as diferenças

que são apresentadas pelas pessoas com surdez e, com isso, compreender as diferentes necessidades e limitações, demandando adequações de acessibilidade diferenciadas (MELLO; TORRES, 2005). Já o termo deficiência auditiva é mais recorrente na literatura médica, confirmando a associação do termo à concepção clínica de surdez (SHINTAKU, 2009).

Consequentemente, é necessário que o bibliotecário tenha o discernimento sobre o nível e a intensidade de surdez apresentada por cada pessoa, pois isso influenciará na forma como os recursos de comunicação e informação desenvolvidos pela biblioteca serão planejados para as pessoas com deficiência auditiva (MELLO; TORRES, 2005; DINIZ, 2019).

3. Biblioteconomia, currículo e usuário surdo ou com deficiência auditiva

A sociedade inclusiva exige que o trato dado à matriz curricular dos cursos de Biblioteconomia seja respaldado pela oferta de disciplinas que prepare os futuros profissionais para discutir questões referentes às pessoas com deficiência, pois a inclusão está diretamente ligada à atuação desse profissional (COSTA, 2015; BARROS; CUNHA; CAFÉ, 2017; BRAGA; BAHIA, 2018; DINIZ, 2019, dentre outros).

O currículo pedagógico deve estar respaldado em documentação jurídica e deve ser direcionado a todo tipo de deficiência, incluindo pessoas surdas ou com deficiência auditiva, conforme especificado neste artigo. Dentre a legislação que prevê essa acessibilidade está a Lei nº 10.098/00, que determina normas para a acessibilidade nos sistemas de comunicação como a contratação e formação de intérpretes; o Decreto nº 5.296/04, semelhante à lei anteriormente mencionada, que estabelece a contratação de intérpretes ou outras pessoas capacitadas para atender as pessoas com surdez; o Decreto nº 5.626/05, que determina e disciplina o uso da Libras; a Lei nº 13.146/2015, que consiste na mais atual legislação, pois adiciona outras exigências importantes para a garantia de mais acesso dos deficientes auditivos no mercado de trabalho, no sistema educacional e no exercício de sua cidadania.

Os documentos jurídicos supracitados evidenciaram a necessidade de instrutor(es), intérprete(es) ou tradutor(es) da língua de sinais atuando em todos os

ambientes públicos, contemplando a biblioteca. Segundo alguns autores (SILVA; COSTA; CRIVELLARI, 2014), essa atuação oferece mais abertura para o bibliotecário assumir outras competências. Em complemento, Diniz (2019), nos resultados de sua investigação, detectou ações e estratégias, em menor número, direcionadas ao atendimento de pessoa surda ou pessoa com deficiência auditiva, quando comparadas àquelas voltadas ao atendimento de pessoas com deficiência visual, dentre outras legislações.

Nesse contexto, Braga e Bahia (2018) destacam a relevância social e política da inserção da temática inclusão no currículo dos cursos de graduação de Biblioteconomia, enfatizando a importância de tratar assuntos como: acessibilidade, diversidade e inclusão. Tal fato permitirá maior conscientização do futuro bibliotecário sobre a implementação, em seu local de trabalho, de boas práticas inclusivas e melhor atendimento a qualquer tipo de usuário sem distinção.

Diniz, Almeida e Furtado (2019) e Diniz (2019) reforçam que ter no mercado de trabalho um bibliotecário capaz de atuar na formação e no desenvolvimento de coleções para uma biblioteca inclusiva e que planeje estrategicamente ações e projetos de acessibilidade só será possível se, durante a sua graduação em Biblioteconomia, constar na estrutura curricular de seu curso de formação alguma disciplina, como educação inclusiva, por exemplo, que aborde assuntos relacionados à temática acessibilidade, diversidade e inclusão. Silva, Costa e Crivellari (2014) ressaltam que o currículo de Biblioteconomia precisa acompanhar a evolução e as demandas da sociedade, contribuindo para que a profissão progrida e direcione o olhar para as limitações do usuário com deficiência.

Cabe destacar que um bibliotecário intérprete deve ser um profissional que apresente fluência em LIBRAS, que seja mediador e que tenha a capacidade de traduzir em tempo real, ou em um pequeno lapso de tempo, uma língua sinalizada para uma oral, ou vice-versa. O bibliotecário com essas competências e habilidades é fundamental no acesso ao ensino e na pesquisa à comunidade surda, devendo-se priorizar uma postura ética e respeitosa. Outro fator fundamental é ter conhecimento, além da língua de sinais, da língua portuguesa e de aspectos socioculturais, facilitando a transmissão, durante a conversação, da mensagem como exatamente foi emitida.

No entanto, considerando a atuação em bibliotecas no Brasil, é muito raro encontrarmos um bibliotecário com esse perfil, situação decorrente do não trato pedagógico dos cursos de Biblioteconomia e da ausência de educação continuada desse profissional em torno de questões como acessibilidade, diversidade e inclusão.

Ana Regina Campello, professora de LIBRAS, com formação em Biblioteconomia e surda, destaca algumas dificuldades da pessoa surda ou com deficiência auditiva na utilização da biblioteca:

A linguagem utilizada no sistema de consulta, empréstimo e de busca de infirmação [sic]. Eu por ser bibliotecária, não tive dificuldade porque aprendi tudo na prática o que me facilitou muito no manuseio da confecção de ficha e de consulta nas referências. A formação me ajudou muito até hoje. O problema é que os surdos [...] têm a língua portuguesa como segunda língua e não estão familiarizados com a linguagem da biblioteconomia e ainda mais os conceitos de consulta, periódicos [sic], tese, e muitos outros (PORTELA; PORTELA, 2011, p. 38).

Ao reforçar que a pessoa surda ou com deficiência auditiva tem muita dificuldade com informação escrita, ressalta-se que a capacidade de ler e escrever é diferenciada de uma pessoa ouvinte. Todas essas colocações precisam ser discutidas e analisadas pela comunidade docente, pois muitos profissionais, especialmente docentes dos cursos de Biblioteconomia, apresentam resistência e falta de empatia quanto à participação de educação continuada relacionada à inclusão e acessibilidade de pessoa com deficiência.

4.

Metodologia

A presente pesquisa foi realizada no curso de Biblioteconomia da UFMA, que teve origem a partir da Resolução nº 84, de 10 de março de 1969, através do Parecer nº 2144/73, do Conselho Diretor da Fundação Universidade do Maranhão (FUM), em decorrência da carência de qualificar profissionais para atuarem nas bibliotecas de São Luís, especialmente na Biblioteca Pública Benedito Leite (BPBL), no Centro de Ensino Tecnológico Federal de Educação (CEFET) e nas Bibliotecas Setoriais da antiga Fundação Universidade do Maranhão (FUM), hoje UFMA. Desde então, o curso passou por mudanças na sua estrutura pedagógica, visando adequar a realidade às demandas da sociedade maranhense e das Diretrizes Curriculares Nacionais. Em 2019, ao completar 50 anos, o curso de Biblioteconomia da UFMA passa pela sua quinta reforma curricular, denominado de currículo quarenta, levando em consideração o movimento orgânico da

sociedade nas suas variadas dimensões e especificidades, priorizando que o currículo do curso seja repensado e ressignificado a partir dessa evolução.

Porém, neste artigo, o foco está na análise do currículo trinta por este ser o currículo vigente no curso de Biblioteconomia. Esse currículo se encontra estruturado em três eixos integradores e cada um deles é composto por núcleos temáticos, os quais contemplam as disciplinas integrantes da matriz curricular. O Eixo I trata da Biblioteconomia e das Ciências Interdisciplinares; o Eixo II discorre sobre a construção das práticas profissionais; e o Eixo III faz referência à construção da prática de pesquisa e atividades profissionais (PROJETO, 2007).

Pelas características do estudo, trata-se de uma pesquisa exploratória, do tipo analítica e descritiva, e objetiva analisar a situação do currículo pedagógico vigente no curso de Biblioteconomia e desenvolver um panorama sobre como está a qualificação dos alunos que se encontram matriculados nos últimos períodos do curso, considerando o uso e o domínio de saberes sobre o processo de acessibilidade e inclusão do usuário surdo ou com deficiência auditiva. Ademais, busca-se saber a opinião dos estudantes sobre a necessidade de uma disciplina obrigatória que enfoque diretamente em tal temática. Para tanto, os dados foram coletados por meio de pesquisa bibliográfica, consulta e análise da matriz curricular do curso de Biblioteconomia da UFMA e, por fim, aplicação de um questionário enviado a 33 (trinta e três) estudantes matriculados no 8º e 9º períodos, 2019 1º Semestre.

A sustentação teórica da pesquisa baseia-se em pesquisa bibliográfica em repositórios institucionais, Bibliotecas de Teses e Dissertações, Scielo, com a finalidade de identificar o cenário da produção científica acerca da realidade dos currículos dos cursos de Biblioteconomia disponíveis no país e da abordagem da temática inclusão e acessibilidade do usuário surdo e com deficiência auditiva com os estudantes em formação.

Na sequência, avaliou-se a matriz curricular do curso de Biblioteconomia da UFMA, composta por eixos e respectivos núcleos estruturantes, ou melhor, a coleta e a análise do conteúdo documental foram utilizadas para a formulação dos objetivos propostos pelo estudo. Assim, foram identificadas as disciplinas obrigatórias e/ou optativas que contemplam qualquer palavra que tenha ou faça sentido correlato à

temática, abrangendo termos como: acessibilidade, inclusão, diversidade, minorias, dentre outras.

Quanto ao questionário, este foi elaborado no *Google Docs*, disponibilizado *online* (entre os dias 15/05/2019 e 15/06/2019) para 33 (trinta e três) estudantes. Foi obtido um retorno de 20 (vinte) respostas válidas, sendo que 14 (quatorze) correspondem ao 7º período e 6 (seis) ao 8º período. O critério utilizado para selecionar os estudantes que participaram da pesquisa foi o fato de estar matriculado nos dois últimos períodos do curso, uma vez que isso garante que o aluno já tenha tido oportunidade de cursar, pelo menos, 95% das disciplinas ofertadas. Além disso, apresenta condições de identificar as disciplinas que contemplaram conteúdos direcionados à acessibilidade e à inclusão de usuários surdos e com deficiência auditiva ou palavras correlatas.

Assim, o questionário foi estruturado com as seguintes partes: (i) informações sobre os estudantes; (ii) informações sobre os conteúdos das disciplinas, especificamente sobre acessibilidade e inclusão de usuários surdos e com deficiência auditiva. A análise dos dados recolhidos envolveu algum tratamento no *Google Docs*, sobretudo em nível de estatística descritiva básica. Quanto aos resultados, estes serão descritos no próximo item, respeitando o anonimato dos inquiridos que participaram desta pesquisa.

5.

Resultados e discussão

Neste item é feita a apresentação e análise dos resultados que constituem o corpus da pesquisa. No conjunto de dados está a análise dos títulos e das ementas das disciplinas que compõem o currículo vigente (currículo trinta). O objetivo é verificar se esses documentos contemplam conteúdos direcionados à acessibilidade e à inclusão de usuários surdos e com deficiência auditiva ou palavras correlatas. As respostas dadas ao questionário são dos estudantes do 7º e 8º períodos do curso de Biblioteconomia da UFMA, conforme segue.

3.1 Análise dos títulos e ementas das disciplinas do currículo do curso de Biblioteconomia

Observou-se que, de todas as disciplinas obrigatórias e optativas ofertadas pelo currículo (trinta) do curso de Biblioteconomia da UFMA, apenas uma disciplina optativa, denominada “Práticas de Informação para portadores de necessidades especiais”, apresenta no título um direcionamento para a temática inclusão e acessibilidade. Em continuidade, por conta de não terem sido encontradas outras disciplinas pontuais nesse sentido, optou-se por não restringir a busca, mas sim de priorizar a localização de toda e qualquer palavra considerada correlata ao tema inclusão e acessibilidade, para além do título contemplando as ementas (Quadro 1).

Referente à disciplina “Práticas de Informação para portadores de necessidades especiais”, com base na Lei de Inclusão Brasileira (BRASIL, 2015), a terminologia utilizada está desatualizada em torno da referência às pessoas com deficiência, precisando de ajustes por conta das mudanças sociais, políticas e legislativas vigentes. Ressalta-se que a referida disciplina é optativa, nunca foi ofertada para os estudantes e precisa de ajustes de conteúdo na sua ementa.

Tem-se, ainda, a disciplina “Estudo de Usuários de Informação” (Obrigatória), que explicita na sua ementa a possibilidade de estudos de usuários com enfoque no pluri ou multiculturalismo. Tal enfoque traz à tona a necessidade de estudo sobre usuários a partir de identidades plurais, com base na diversidade (raça, gênero, classe social, padrões culturais e linguísticos, habilidades/limitações/deficiência e outros marcadores identitários). O termo pluri ou multiculturalismo consiste na ruptura epistemológica com o projeto da modernidade, contexto que acreditava na homogeneidade do ser humano. Nesse caso, a diversidade, a descontinuidade e a diferença passam a ser percebidas como categorias centrais (SEMPRINI, 1999; GRANT, 1983).

Nas bibliotecas há maior possibilidade de reconhecimento e prioridade para usuários pertencentes a grupos minoritários, como aqueles com deficiência. Além disso, os profissionais bibliotecários formados terão a noção e o conhecimento para priorizar a valorização da pluralidade humana e combater os estereótipos e as discriminações de grupos minoritários, favorecendo o processo de inclusão dessas pessoas.

A disciplina “Formação e desenvolvimento de coleções”, ao evidenciar a perspectiva de seleção de materiais no formato audiovisual, sinaliza a possibilidade de trabalhar a acessibilidade e inclusão de usuários com deficiência visual e/ou auditiva. Essa disciplina depende de um espaço rico e amplo para que o professor contemple todo o conteúdo no contexto da acessibilidade e inclusão. Ressalta-se que as duas disciplinas supracitadas, apesar de apresentarem algum contexto de cunho inclusivo e que privilegia acessibilidade, ainda precisa rever as estruturas de suas ementas, adequando-as à legislação vigente (Quadro 1).

Quadro 1: Disciplinas que evidenciam terminologias em suas ementas direcionadas à “acessibilidade e inclusão” - Currículo Trinta

Disciplina	Ementas	Caráter
Práticas de Informação para portadores de necessidades especiais	Conceito e caracterização de necessidades especiais. Políticas nacionais e estaduais para portadores de necessidades especiais. Acesso e inclusão para portadores de diferentes tipos em Unidades de Informação. Mapeamento de espaço físico e de atividades para portadores de necessidades especiais.	Optativa
Estudo de Usuários de Informação	Estudos dos usuários e pluriculturalismo . Relação diversidade , comunidade e informação. Informação e inclusão social . Usuários e não-usuários dos sistemas de informação. Métodos e técnicas de estudos de usuários. Avaliação dos estudos de usuários.	Obrigatória
Formação e Desenvolvimento de Coleções	Princípios e métodos de seleção de material impresso e audiovisual . O processo de formação e desenvolvimento de coleções. Política de formação e desenvolvimento de coleções: elaboração e implantação. Fontes de seleção. Aquisição de material impresso e audiovisual . Aquisição Planificada. Censura. Avaliação de coleções. Desbastamento. Conservação de materiais informacionais	Obrigatória

Fonte: Projeto (2007)

As disciplinas “Fontes de Informação”, “Organização de Unidade de Informação” e “Planejamento de Unidade de Informação” não evidenciam termos relacionados à acessibilidade e à inclusão em suas ementas (Quadro 2). Acredita-se que, apesar de não estar explícito na ementa das referidas disciplinas, implicitamente fica evidente que, ao abordar sobre “Estrutura Física,” “Mobiliário” e “Equipamentos”, “Tipos de Fontes”, “Planejamento Estratégico”, dentre outras temáticas, o docente deve sentir a necessidade de direcionar os assuntos para o contexto dos usuários com deficiência, buscando obedecer às diretrizes da NBR 9050 (Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos); da NBR 14022 (Acessibilidade em veículos de características urbanas para o transporte coletivo de passageiros); da NBR15599 (Acessibilidade - comunicação na prestação de serviços); da LBI e de outras legislações.

É importante ressaltar sobre a necessidade de deixar evidente nas ementas das referidas disciplinas o trato acerca da acessibilidade e inclusão (MORO; ESTABEL, 2012).

Pensar o conteúdo das disciplinas “Gestão de Bibliotecas Escolares e Públicas”, “Gestão de Bibliotecas Especializada e Universitárias” e “Leitura e Formação de Leitores”, na perspectiva de contemplar e suprir as necessidades dos usuários com deficiência, efetivando a acessibilidade e a inclusão, é primordial, tendo em vista o aumento gradativo das pessoas com deficiência no acesso à educação, conforme indicadores divulgados pelo MEC/INEP. No ano de 2016 foram realizadas 75.059 matrículas de estudantes com deficiência no Ensino Médio. Esse foi um salto diferencial, pois, em 2013, foram efetuadas 48.589 matrículas (INEP, 2016).

Quanto ao acesso dessas pessoas ao ensino superior, o crescimento foi de 27.143 ingressos em 2012 para 37.927 ingressos em 2015. Ressalta-se que a maior incidência de matrículas ocorre na Região Sudoeste, com 12.928 (correspondendo a 34,1%), seguido pela Região Nordeste, com 11.751 (correspondendo a 31%) dos registros (INEP, 2016).

No entanto, conforme os dados apresentados no Quadro 2, observa-se que nas ementas das referidas disciplinas não existe menção implícita ou explícita de conteúdo relacionado à acessibilidade, muito menos à utilização de documentação legislativa sobre inclusão.

Nessa mesma perspectiva, as disciplinas “Referência”, “Marketing em Unidade de Informação” e “Política Editorial” apresentam ementas que deixam a desejar quanto à menção da acessibilidade e inclusão. Conforme os dados do Inep (2016), o aumento de estudantes com deficiência, tanto em nível escolar quanto em nível universitário, corresponde aos usuários dos diversos tipos de biblioteca. Costa e Duarte (2017) reforçam que essa demanda requer que os espaços das bibliotecas e o processo de formação dos bibliotecários sigam as mudanças sociais, políticas e legislativas sobre a temática, principalmente quanto ao serviço de referência, visando maior eficiência e equidade no atendimento e na prática profissional.

Para Graciola (2014), a disciplina Marketing está relacionada à acessibilidade comunicacional, que favorece a publicidade dos serviços e produtos disponibilizados pela biblioteca, além de permitir a elaboração de estratégias na área da comunicação,

visando obter melhoramentos na relação entre biblioteca, acervo e usuário. A interação com usuários com deficiência objetiva, especialmente, a inclusão e a acessibilidade nos ambientes de qualquer tipo de biblioteca.

Quadro 2: Disciplinas que não evidenciam em suas ementas terminologias direcionadas à “acessibilidade e inclusão” – Currículo Trinta

Disciplina	Ementas	Caráter
Fontes de Informação	Sistema de comunicação e a literatura científica. Fontes de informação: conceitos, tipos, importância e sua relação com o serviço de referência. Fontes quanto ao arranjo, abrangência, aspecto geográfico. Critérios para análise de fontes de fontes de informação.	Obrigatória
Organização de Unidade de Informação	Estrutura organizacional. Representação gráfica. Organização de materiais convencionais e não convencionais. Funcionamento de serviços de informação. Atribuições, rotinas, pessoal, mobiliário, equipamentos. Edifícios de unidades de informação.	Obrigatória
Planejamento de Unidade de Informação	Planejamento: conceituação, importância, processo, objetivos. Planejamento bibliotecário: origem e evolução. Planejamento estratégico em unidades de informação. Metodologias e desenvolvimento de planejamento estratégico. Elaboração de planos, programas e projetos em unidades, redes e sistemas de informação.	Obrigatória
Gestão de Bibliotecas Escolares e Públicas	Biblioteca. Educação e Sociedade. Bibliotecas públicas, escolares e infantis: conceito, funções, objetivos e estrutura. Características e necessidades das comunidades. Tipos de serviços e produtos. Biblioteca e ação cultural. O bibliotecário e suas funções. Divulgação e promoção da biblioteca. Padrões. Política nacional de bibliotecas públicas e escolares. Avaliação de serviços e produtos.	Obrigatória
Gestão de Bibliotecas Especializada e Universitária	Gestão de Bibliotecas Especializada e Universitária: conceito, histórico, objetivo, função, estrutura organizacional e administrativa. Caracterização dos usuários. Coleção. Recursos. Serviços cooperativos de informação. Política de Informação em Ciência e Tecnologia. Política Nacional de Bibliotecas Universitárias. O papel social, político e cultural do profissional da informação em bibliotecas especializada e universitária. Aspectos globais e regionais das bibliotecas especializada e universitária.	Obrigatória
Política Editorial	Evolução conceitual e histórica da editoração. Indústria da produção editorial. Princípios de política editorial. Produção intelectual. Movimento editorial no Brasil e no Maranhão. Processo editorial: seleção, produção e comercialização.	Obrigatória
Leitura e Formação de Leitores	Concepção de leitura. Processo de formação de leitores. Práticas de leitura na família, na escola e na biblioteca. Política de incentivo à leitura no Brasil. Literatura infantil e juvenil: origem, conceito, características, produção editorial brasileira e difusão. Estratégias de leitura. Planejamento de atividades de leitura para crianças e jovens.	Obrigatória
Referência	Conceito histórico e teorias do serviço de referência. Funções do serviço de referência em diversos tipos de unidades de informação. O processo de referência. Elementos do processo de referência. Avaliação dos serviços de referência.	Obrigatória
Marketing em Unidade de Informação	Conceituação. Histórico. Princípios e sua aplicação em unidades de informação. As unidades de informação no rol das organizações sociais. Pesquisa e segmentação de mercado. Sistema de Informação e Marketing. Composto mercadológico. Administração, gerência e auditoria de Marketing. Controle de qualidade em unidades de informação	Obrigatória
Política Editorial	Evolução conceitual e histórica da editoração. Indústria da produção editorial. Princípios de política editorial. Produção intelectual. Movimento editorial no Brasil e no Maranhão. Processo editorial: seleção, produção e comercialização.	Obrigatória
Automação	O processo de automação em unidades de informação. Softwares gerais e softwares específicos para unidades de informação. Formatos bibliográficos. Serviços-meio e serviços-fim automatizados. Sistema de comunicação de dados. Projeto de desenvolvimento de sistemas automatizados	Obrigatória

Disciplina	Ementas	Caráter
Tecnologias e Gerenciamento de Informação	Tecnologias e técnicas de armazenamento e de processamento da informação: conceito, diferenciação e tipologia. Tecnologias de Informação e Comunicação em Unidades de Informação. Interface. Repositórios de Informação na Web: conceituação, tipologias. Sistemas de Apoio: tomada de decisão, apoio ao grupo, sistemas inteligentes. Tecnologias da Informação. Bibliotecas Digitais	Obrigatória

Fonte: Projeto (2007)

3.2 A voz dos estudantes do 7º e 8º períodos matriculados no curso de Biblioteconomia

Quanto à faixa etária, ano de ingresso e período em curso mais altos, obteve-se o seguinte resultado: 12/20 “21 a 30 anos” e 15/20 “31 a 40 anos”, 10/20 “2016”, 8/20 “2015” e 2/20 “2014” e 6/20 “8º Período” e 14/20 “7º Período”. Nota-se que os referidos estudantes, de acordo com o ano de ingresso, estão cursando o período normal sem atraso. Esses estudantes são capazes de apresentar conhecimento e experiência sobre o currículo do curso de Biblioteconomia da UFMA. Destaca-se, ainda, que os respondentes demonstraram muito interesse sobre a temática e que são conhecedores do conceito de inclusão e acessibilidade, conforme ilustrado no Quadro 3.

Quadro 3: Concepção dos estudantes matriculados no 7º e 8º períodos no curso de Biblioteconomia (2019.1)

“Acessibilidade é um meio de atender com qualidade, de forma autônoma e com segurança toda e qualquer pessoa que apresente ou não alguma deficiência no meio urbano ou em qualquer outro espaço.”

“Acredito que na área da Biblioteconomia significa eliminar além das barreiras físicas, as barreiras de acesso à informação, a capacidade que o bibliotecário deve ter para atender a esses usuários que buscam por ter alguma necessidade informacional e não conseguem pesquisar pois não existem materiais adaptados ou Tecnologia Assistiva, muitas vezes o bibliotecário não sabe como agir. Em uma pesquisa que fiz para uma disciplina em determinada biblioteca existia uma rampa de acesso para cadeirantes, mas dentro da biblioteca o ambiente era todo inacessível, não se tinha nenhum material acessível. Então nós como bibliotecários temos que está inserido dentro desse debate. Lembro que cheguei a fazer uma cadeira optativa de Libras no curso de Filosofia, pois não tem no nosso curso. Sendo assim acho de extrema relevância essa disciplina.”

“Inclusão de pessoas com necessidades especiais, dispondo de ambientes e matérias adequados para q possam ter acesso a informação.”

“É proporcionar de todas as formas possíveis a inclusão de qualquer aluno com alguma limitação.”

“Acessibilidade é tornar espaços acessíveis e inclusivos (tanto nos serviços quanto em relação ao pessoal) para todas as pessoas.”

“É o direito garantido de ir e vir para pessoas com alguns tipos de deficiência, seja ela motora, visual e intelectual.”

“Acessibilidade é permitir que todas as pessoas, com e sem deficiências tenham acesso fácil no meio em que estão inserida, ou seja, na sociedade e que garante qualidade de vida.”

Fonte: a autora.

Os inquiridos foram unânimes ao informarem já ter frequentado aula no curso de Biblioteconomia com a participação de algum outro estudante com deficiência. Dentre os comentários, percebe-se que os inquiridos evidenciaram que tiveram colegas de aula com baixa visão, cegos e com paralisia cerebral, apresentando sequelas nos movimentos das pernas. Destacaram que os professores não estavam preparados. Em muitos dos casos, tomavam conhecimento da existência dos referidos estudantes apenas quando chegavam na sala de aula. “Teve um caso de uma colega de classe que ficou reprovada porque a professora (de outro departamento) nunca levava a prova adaptada” e outros estudantes desistiram do curso.

Porém, cabe destacar o caso de uma estudante com baixa visão, que tem ajuda de professores e outros estudantes para desenvolver suas leituras. Além disso, a mesma faz uso de um *software* de leitura no seu aparelho de celular e *notebook*. Outro caso citado foi de um estudante que teve paralisia cerebral, mas que apresenta apenas dificuldade para andar. É um aluno muito dedicado, competente e desenvolve todas as suas atividades de ensino, pesquisa e extensão sem maiores dificuldades.

A maioria (19/20) dos inquiridos afirmou que já foi abordado em sala de aula, durante as disciplinas cursadas no curso de Biblioteconomia, sobre assuntos relacionados aos usuários com deficiência ou à criação de serviços de bibliotecas para pessoas com deficiência. Quando instigados a identificar a disciplina, a maior evidência foi para: Formação e Desenvolvimento de Coleções (13/20), Estudos de Usuários de Informação (11/20), Planejamento em Unidade de Informação (11/20), Organização de Unidade de Informação (10/20) e Leitura e Formação de Leitores (9/20) (Gráfico 1).

Gráfico 1: Disciplinas que evidenciam “acessibilidade e inclusão” nos seus conteúdos -
Concepção dos estudantes



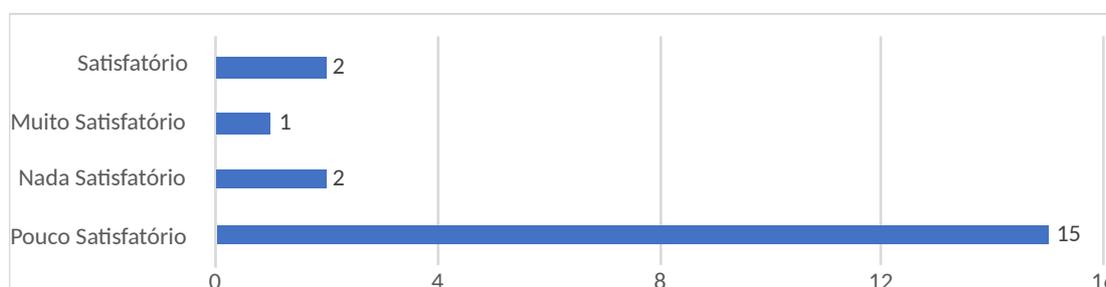
Fonte: a autora.

A maioria (14/20) dos inquiridos informou nunca ter participado de estágio (curricular e/ou extracurricular) com a presença de usuários com deficiência. Em adição, 14/20 dos inquiridos afirmaram que as disciplinas cursadas durante o curso de Biblioteconomia da UFMA não ofereceram a capacidade e a competência para atenderem os usuários com deficiência em uma biblioteca. Ao serem instigados a tecerem comentários, destacaram: houve muita aprendizagem teórica, mas faltou a prática; os desafios são grandiosos; falta mais especificidade sobre ações pontuais; disciplinas foram superficiais, faltando uma disciplina ou várias outras mais específicas para tratar do assunto (acessibilidade, inclusão, TA, LIBRAS, dentre outras).

Do total, 10/20 dos inquiridos afirmaram que tiveram alguma disciplina no curso de Biblioteconomia que fez alguma abordagem sobre tipos de TA para usuário com deficiência (física, auditiva e visual). Alguns inquiridos especificaram a disciplina, entre elas: “Formação e Desenvolvimento de Coleções”, “Organização de Unidades de Informação”, “Gestão de Bibliotecas Especializadas e Universitárias”, “Estudo de Usuários de Informação”, “Planejamento em Unidades de Informação”. Ademais, os alunos mencionaram a experiência na Semana Acadêmica de Biblioteconomia e de algumas atividades desenvolvidas no PET.

Os dados não são nada animadores quanto ao nível de satisfação desses estudantes sobre a sua formação (enquanto estudante do curso de Biblioteconomia da UFMA) para o atendimento/interação com os usuários com deficiência (física, auditiva, visual), conforme descrição no Gráfico 2.

Gráfico 2: Nível de satisfação desses estudantes em relação à sua formação



Fonte: a autora.

Por fim, 19/20 dos inquiridos sugeriram a necessidade de uma disciplina, de preferência obrigatória, direcionada à acessibilidade e à inclusão, focando em conceitos, legislação, tipo de deficiência, tecnologias assistivas, dentre outros assuntos. Os inquiridos também acrescentaram a importância de disciplinas que contemplem as seguintes temáticas: multiculturalismo, diversidade, memória, resistência de minorias, mulher e autonomia feminina, ética racial, dentre outras.

6 Conclusão

Existe um arcabouço legal no Brasil que garante o direito à educação igualitária para todas as pessoas, especialmente para aquelas que apresentam algum tipo de deficiência. Contudo, nem todos os profissionais que hoje atuam no mercado de trabalho tiveram a sua formação orientada para o atendimento dessa “nova” demanda. Nesse contexto, fez-se necessário analisar a matriz curricular (currículo trinta) do curso de Biblioteconomia da UFMA, visando à ampliação da abordagem da inclusão na formação do bibliotecário, para além das disciplinas, sobretudo optativas, timidamente ofertadas.

Os resultados desta pesquisa confirmam a necessidade de mudanças no atual currículo do referido curso, de modo a capacitar o bibliotecário na área da acessibilidade em bibliotecas para atender à “nova” demanda. Além disso, confirma-se a necessidade de o curso ofertar uma disciplina específica para a formação profissional da área em foco. Cabe ressaltar que a postura do bibliotecário diante das transformações sociais ou tecnológicas que se apresentam no seu desempenho profissional é reflexo da sua formação acadêmica.

Portanto, afirma-se que a acessibilidade deve aparecer na formação do profissional em Biblioteconomia. Espera-se que as reflexões aqui apresentadas possam contribuir para o campo da Ciência da Informação e da Biblioteconomia.

Referências

BARROS, Camila Monteiro de; CUNHA, Miriam Vieira da; CAFÉ, Lígia Maria Arruda. Estudo comparativo dos currículos dos cursos de Biblioteconomia no Brasil. **Informação & Informação**, [S.l.], v. 23, n. 1, p. 290-310, dez. 2017. ISSN 1981-8920. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/24524>>. Acesso em: 10 ago. 2019. doi:<http://dx.doi.org/10.5433/1981-8920.2018v23n1p290>.

BRAGA, Ana Nogueira; BAHIA, Sérgio Rodrigues. A temática da inclusão na formação acadêmica do bibliotecário: abordagem curricular. In: COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO, 4., CURRÍCULO, INCLUSÃO E EDUCAÇÃO ESCOLA, 2., 2018, Braga e Paredes de Coura, Portugal. **Anais** [...]. Braga e Paredes de Coura, Portugal, 24 e 25 de Janeiro de 2018, p. 1-11. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/colbeduca/article/view/11457/8235>. Acesso em: 3 jan. 2019.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. In: _____. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência Acessibilidade. Acessibilidade. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2005 p.46-55.

CAMPOS, Márcia de Borba; SILVEIRA, Milene Selbach; SANTAROSA, Lucila Maria Cosli. Tecnologias para educação especial. **Informática na Educação: teoria e prática**, v. 2, n. 1, maio 1999. Disponível em: . Acesso em: 28 maio 2010.

CONEGLIAN, A. L.; SILVA, H. de C. Biblioteca inclusiva: perspectivas internacionais para o atendimento a usuários com surdez. 2016. In [ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO](#), 16., Bahia, 2016. **Anais** [...], 2016, Salvador: UFBA. Disponível em: <http://enancib.ibict.br/index.php/enancib/vii/enancib/paper/view/2485/1616>. Acesso em: 23 jul. 2019.

COSTA, Michelle Karina Assunção. **Inclusão e acessibilidade nas bibliotecas universitárias: a formação e atuação do bibliotecário**. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Ciência da Informação. 2015. 163 f http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUBD-A8SHQ3/michelle_karina_assun__o_co

DINIZ, Isabel. **Bibliotecas universitárias inclusivas brasileiras e portuguesas: ações e estratégias**. 2019. 549 f. Tese (Doutorado em Multimídia em Educação). Departamento de Educação e Psicologia; Departamento de Comunicação e Arte. Curso de Doutorado em Multimídia em Educação, Universidade de Aveiro.

DINIZ, Isabel; ALMEIDA, Ana Margarida; FURTADO, Cássia. Bibliotecas universitárias em busca de acessibilidade programática: quebra de barreiras (in) visíveis nas políticas de formação e desenvolvimentos de coleções no Brasil e em Portugal. In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 9, São Luís, 2019. **Anais** [...], 2005. Disponível em: http://www.joinpp.ufma.br/index.php?option=com_content&view=article&id=111&Itemid=1&lang=br. Acesso em: 18 abr.2019.

GRACIOLA, Ana Rita. **Acessibilidade comunicacional: os processos de comunicação na inclusão social de pessoa com deficiência**. 2014. Graduação –

Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação. Departamento de Comunicação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014.

GRANT, Nigel. Multicultural Education in Scotland. **Comparative Education**, v. 19, n. 2, 1983, pp. 133–153. *JSTOR*. Disponível em: www.jstor.org/stable/3098827. Acesso em: 22 jul. 2019.

<http://repositorio.bce.unb.br/handle/10482/3174>. Acesso em: 24 maio 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopses Estatísticas da Educação Superior 2014 (atualizada em 20/10/2016). Brasília: INEP, 2016. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 19 jan. 2019.

MELLO, Anahí Guedes de; TORRES, Elisabeth Fátima. Accesibilidad en La comunicación para sordos oralizados: contribuciones de las tecnologías de información y comunicación. In: CONGRESO IBEROAMERICANO DE INFORMÁTICA EDUCATIVA ESPECIAL, 5., Montevideo, 2005. . **Anais [...]**, 2005. Disponível em: http://www2.uepa.br/nedeta/Arquivos/Acessibilidade_e_comunica_o_para_surdos.doc. Acesso em: 18 abr.2019.

MORO, Eliane L. S.; ESTABEL, Lizandra B. Informação e acessibilidade na formação do profissional Bibliotecário. In: ENCUENTRO DE DIRECTORES, 9; ENCUENTRO DE DOCENTES DE ESCUELAS DE BIBLIOTECOLOGÍA Y CIENCIA DE LA INFORMACIÓN DEL MERCOSUR. Montevideu, 2012.

PORTELA, M. A. B.; PORTELA, D. A. B. **Acessibilidade e o uso da biblioteca por usuários surdos: estudos de caso com estudantes Surdo do Curso à Distância de Letras-libras do pólo da Universidade de Brasília**. 2011. 156 f. Monografia (Graduação em Biblioteconomia) Departamento de Ciência da Informação - Faculdade de Ciência da Informação, Curso de Biblioteconomia, Universidade de Brasília.

PROJETO político-pedagógico do Curso de Biblioteconomia. São Luis: UFMA, 2007.

SEMPRINI, Andrea. **Multiculturalismo**. Tradução de Loureano Pelegrin. São Paulo: Edusc, 1999. 178 p.

SHINTAKU, Milton. **A comunicação científica entre pesquisadores da surdez do ponto de vista da linguagem**. 2009. 137 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) Departamento de Ciência da Informação, Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Ciência da Informação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

SILVA, R. A.; COSTA, M. K. A.; CRIVELLARI, H. M. T. A formação do bibliotecário para atuar na sociedade inclusiva. In Anais do Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação, Belo Horizonte, Brasil, 2014. Disponível em: <http://enancib2014.eci.ufmg.br/documentos/anais/anais-gt6>. Acesso em: 18 abr.2019.

WALLING, L. L. Educating students to serve information seekers with disabilities. *Journal of education for library and information science*, v. 45, n. 2, p. 137-14. Spring, 2004.

**A ESCRAVA DE 1887: O CONTO DE MARIA FIRMINA DOS REIS COMO
LITERATURA DE CAMPANHA ABOLICIONISTA E CONDIÇÃO FEMININA
NA REVISTA MARANHENSE¹⁰⁶**

Joabe Rocha de Almeida¹⁰⁷

Resumo:

A Escrava de Maria Firmina dos Reis, publicado pela primeira vez na *Revista Maranhense* em 13 de maio de 1887, quase três décadas após ter lançado ao público o romance *Úrsula* – primeira obra literária genuinamente brasileira escrita pelos punhos de uma mulher –, foi produzido no momento em que o Brasil Império passava pela efervescência da campanha abolicionista e a condição dos negros e das mulheres na sociedade maranhense do século XIX nos domínios patriarcais e da submissão, da misoginia. Sociedade estratificada e dos políticos e fazendeiros que defendiam o trabalho servil dos negros, até mesmo as experiências e sofrimento da maternidade negra, revelando importantes aspectos sociais e culturais surgidas no decorrer das falas dos personagens. Este estudo tem como objetivos analisar como Maria Firmina dos Reis (1825-1917) se utilizou do poder dos jornais impressos para se posicionar entre os dois grupos – os abolicionistas e os contra a abolição. Firmina dos Reis não somente se intimida em lançar sua opinião através da imprensa. Mas, ao discursar sobre a escravidão e o mal que ela gerava, perceberemos que sua escrita situa-se no espaço-tempo no qual o leitor, ao se debruçar sobre o conto, compreenderá que lugar social e econômico foi narrado esta história.

Palavras-chave: Literatura. Maranhão Oitocentista. Imprensa. Disputa abolicionista. Sexo feminino.

“Raro é ver o belo sexo entregar-se a trabalhos do espírito, e deixando os prazeres fáceis do salão propor-se aos afãs das lides literárias”.

(JORNAL A VERDADEIRA MARMOTA. A AUTORA DE ÚRSULA, 13 de maio de 1861)

INTRODUÇÃO

¹⁰⁶ Este estudo faz parte do trabalho monográfico: ALMEIDA, Joabe Rocha de. “**ESCRITOS EM MIGALHAS**”: O SEXO FEMININO EM BUSCA DA EDUCAÇÃO FORMAL E DE ESPAÇOS NA LITERATURA NO MARANHÃO OITOCENTISTA. Trabalho de conclusão de curso (Graduação) em História, Universidade Estadual do Maranhão. 128f. CESC/UEMA, 2016.

¹⁰⁷ Mestrando em História Social pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Programa de Pós-graduação em História – PPGHis. Bolsista CAPES. Especializando-se em Ensino de História do Brasil: cultura e sociedade pelo Instituto de Educação Superior Franciscano – IESF. Graduado em Licenciatura Plena em História pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA/CEC. Faz parte do Grupo de Estudos Socioeconômicos da Amazônia – GESEA/UEMA-Campus Caxias e do Grupo de Pesquisa Poderes, Instituições, Mundos do Trabalho e Ideias Políticas – PIMTI/PPGHis-UFMA. Segue email: joaberochauema@gmail.com.

A partir da análise historiográfica brasileira, na segunda metade do século XIX, várias são as mulheres que começaram a influenciar o meio social letrado. O ato de escrever principiava não apenas o sexo masculino, mas também, o sexo oposto. A ideia da escritora Olwen Hufton quando falava que mulheres “espoliadas de seu passado, não tinham o porquê de orgulharem-se de si mesmas” (HUFTON, 1998, p. 243), foi aos poucos, em caminhos de pedregulhos, desconstruída. É certo que a escrita feminina brasileira encontrou inúmeras barreiras para o seu fortalecimento, sendo um processo lento, árduo e visto sob um olhar machista e preconceituoso.

A mulher, ao longo dos séculos, procurou, de todas as formas, meios viabilizadores que pudessem servir como emancipação do olhar de inferioridade vinda por parte do sexo masculino. Não por acaso, mulheres maranhenses enxergaram as letras como uma corda viva que poderiam tirá-las desse jugo opressor da masculinidade. O problema era que quanto mais se materializava o sistema literário, mais as narrativas históricas, com um tom agressivo, enalteciam o homem na figura de herói, “excluindo duplamente, quase que por completo, as mulheres enquanto personagens e produtoras da história” (GONÇALVES, 2006, p. 48), tornando suas obras de realidade em ficção, repúdio, medo e inferioridade.

Ao fazermos uma radiografia historiográfica notaremos que o lugar social em que as mulheres se encontravam fez com que suas escritas ficassem a margem da valorização intelectual. Como diz Ana Colling “A história das mulheres é uma história recente, porque, [...] o seu lugar dependeu das representações dos homens, que foram, por muito tempo, os únicos historiadores” (2004, p. 13). Tal prerrogativa masculina faz jus a uma comparação de homem ligado à cultura e mulher à natureza. Ou seja, desde a persistência da antiga tradição intelectual, o sexo masculino é atrelado ao universo da cultura racional, da objetividade e ao público. Enquanto que o feminino relaciona-se à natureza emocional, subjetiva e privada.

Maria Beatriz Nizza da Silva, ao estudar cultura e sociedade do Rio de Janeiro de 1808 a 1821, faz um apanhado geral sobre o Brasil no século XIX até as primeiras décadas do século XX, observando, inclusive, a condição social da mulher. Explica que:

[...] A mulher devia obediência ao marido; [...]. A conduta da mulher obedecia a um controle muito rígido: bastavam umas saídas a passeio para que fosse dada como “perdida”, ao passo que a conduta do marido era sempre encarada com benevolência, fosse ele briguento, bêbado ou amancebado. [...]. (SILVA, 1977, p. 99).

Esta imagem de submissão foi produzida, reproduzida, e, mais tarde, repassada por uma gama de historiadores que ocultaram as transformações do comportamento da mulher. As mudanças e experiências femininas foram sendo ignoradas por grupos sociais elitizados e pela própria historiografia brasileira, em que foram substancialmente sobrecarregadas de interesses da intelectualidade masculina como afirma Viotti: “Os romancistas, com raras exceções, pouco fizeram para alterar essa imagem. Os historiadores [...] por muito tempo não a consideraram digna de atenção” (2007, p. 493-94).

É inegável que o sexo feminino foi vítima da opressão e da passividade de seus senhores maridos. “Submissão e resistência sempre fizeram parte da vida das mulheres” (STREY, 2000, p. 9), devemos perceber os desvios que a historiografia produzida sob o olhar masculino, tentou ignorar, omitir ou minimizar. Este tipo de historiografia ignorou as mulheres que viveram sobre a exceção da regra: as profeministas que surgiram no século XIX (VIOTTI, 2007, p. 496), as mulheres que recusaram casar com homens de 20 e 30 anos mais velhos, escolhidos pelos seus pais – tudo por amor ao dote. Sem falar daquelas que escolheram a solteirice, como diz Viotti, “preferiram um casamento por amor e não por conveniência” (2007, p. 497).

1 A ESCRAVA DE 1887: O conto de Maria Firmina dos Reis dentro do espaço da literatura masculina

1. Maria Firmina dos Reis e a literatura no Maranhão oitocentista

A historiográfica é costurada de acordo com o olhar de quem a escreve, já afirmava Michel Foucault (1984) ao dizer que o sujeito é movido à medida que cada intelectual ou época atribui a esse sujeito determinado significado. Este significado, explica ainda Foucault, é carregado de heroificação ou banalização desse sujeito na história. Neste bojo, percebemos que a representação da mulher oitocentista foi forjada e legitimada através de uma linguagem institucionalizada de poder. As mudanças e experiências por parte do sexo feminino foram ignoradas por grupos sociais elitizados e pela própria historiografia tradicional brasileira, que esteve substancialmente sobrecarregada de interesses da intelectualidade masculina.

Observando o pensamento do erudito francês Michel de Certeau:

Antes de saber o que a história diz de uma sociedade, é necessário saber como funciona dentro dela. Esta instituição se inscreve num complexo que lhe permite apenas um tipo de produção e lhe proíbe outros. Tal é a dupla função do lugar. [...] Também a consideração deste lugar, no qual se produz, é a única que permite ao saber historiográfico escapar da inconsciência de uma classe que se desconheceria a si própria, como classe, nas relações de produção e, que, por isso, desconheceria a sociedade onde está inserida. A articulação da história com um lugar é a condição de uma análise da sociedade [...]. (CERTEAU, 1982, pp. 76-7).

Michel de Certeau nos alerta que quando estudamos uma obra ou discurso de um jornal devemos perceber o que a literatura tenta transmitir, ou o porquê dele(a) abordar certa temática. Para isso, devemos antes de tudo compreender que tipo de sociedade (práticas e representações sociais) se passa no espaço e tempo em que tal discurso foi produzido. Isso porque a escrita que se opera e, conseqüentemente, seu produto são nada mais do que o resultado do processo da operação historiográfica, do lugar social, cultural, político e econômico.

E de qual lugar social é este a qual estamos nos referindo?

Com certeza é o lugar em que pleno século XIX, a escolarização formal ainda não se tinha chegado para o sexo feminino, menosprezando a formação intelectual da mulher, sem que ela pudesse participar da política e dos órgãos públicos, os casamentos arranjados pelos pais ou chamados também de casamentos por conveniência, a imposição de como deveria ser o papel que exerceria ou desempenharia como boa cristã dentro e fora do lar, os escravos entre os movimentos pró-escravistas e antiescravistas, o negro, órfãs, viúvas e bastardas à margem da sociedade, e ainda as turbulências da crise no Brasil-Império e o sonho de uma República.

As escritoras oitocentistas trataram em seus discursos de forma bastante inovadora essas temáticas. O sexo masculino operava de todos os meios na sociedade para que a mulher não pudesse evoluir seus escritos e para que não tivesse uma nova forma de pensar sobre o seu próprio sexo nos *modus vivendi* social e culturalmente. Além dessas questões, Maria Firmina dos Reis foi muito mais longe. Como veremos, dialogou através de suas publicações com o grupo a qual pertencia e a qual convivia diariamente – os negros e a abolição da escravatura, defesa pelo divórcio feminino, a negação da mulher como propriedade do homem.

Maria Firmina nascida em São Luís no dia 11 de outubro de 1825, no bairro São Pantaleão, período efervescente dos jornais e do Primeiro Ciclo literário do Grupo Maranhense formado apenas por aqueles considerados homens das letras. Prima por

parte de mãe do escritor e professor Francisco Sotero dos Reis¹⁰⁸, morando com a vó, a mãe e algumas de suas primas em São Pantaleão, mudou-se aos cinco anos de idade para Guimarães (Vila de São José de Guimarães, município de Viamão em São Luís), onde começou a despertar o interesse pela leitura e escrita. Como não havia uma escola para o sexo feminino na província, visto que a primeira escola formal só chegou no Maranhão em 1844, criado por Dona Martinha de Abrantes, Firmina dos Reis aprendeu a ler e escrever sozinha, considerada uma autodidata. Seu autodidatismo era tão impressionante que lia e escrevia francês fluentemente.

Por conta dessa desenvoltura, passou em primeira colocada no concurso público estadual em 1847, aos 22 anos, para exercer a profissão de professora primária, considerada como a primeira mestra régia concursada de Guimarães. Assim que Firmina dos Reis foi buscar seu documento de nomeação quando passou neste concurso, fizeram uma proposta para que ela fosse de palanquim¹⁰⁹, onde recusou de imediato e disse que “negro não era animal para andar montado nele” (REIS apud MORAIS FILHO, 1975, s.p.).

É considerada, por muitos, como a primeira escritora e educadora a publicar um romance, genuinamente, brasileiro em 1859, quando tinha 34 anos de idade, chamado o romance *Úrsula* com o pseudônimo “Uma Maranhense”, embora ainda hoje haja contradições entre historiadores e pesquisadores quando afirmam quem do sexo feminino foi a primeira a lançar um texto literário no Brasil.

Como as escolhas das leituras são transmitidas e repassadas pelo cânone brasileiro, Firmina dos Reis foi esquecida e silenciada pelos historiadores e ignorada pelos grandes literatos maranhenses¹¹⁰, com certeza isso se deu por causa da sua ousadia

¹⁰⁸ Francisco Sotero dos Reis, nascido em 1800, foi um filósofo, professor do Liceu Maranhense, no qual é considerado o primeiro diretor desde Colégio. Durante sua vida, ingressou na política como parlamentar e publicou textos e poesias em várias jornais, como *Correio dos Anúncios* em 1851 (anos depois, em 1862 o nome foi mudado para *O Constitucional*), *O Observador* (1847), *Publicador Maranhense* (1842-1886) e no *Investigador Maranhense* de 1836 a 1839, onde foi substituída pela *A Revista* em 1840. Chegou a fundar os jornais – *Argos da Lei* em Março de 1825 com a parceria de Raimundo da Rocha Araújo (sua primeira publicação em jornais e criação de um período. Por conta da insuficiência de leitores, no mesmo ano o Jornal acabou), *Constitucional* (1831) e *O Maranhense* (1825-1831). Foi patrono da Academia Brasileira de Letras e ocupou a cadeira 17 da Academia Maranhense de Letras. Morreu na madrugada do dia 16 de Janeiro de 1871 devido a doenças no estômago. (MEIRELES, 1955, p. 71-2). Ver biografia completa: LEAL, Tomo I, 1987a, pp. 66-94.

¹⁰⁹ Palanquim era um tipo de meio de transporte do século XIX feito por uma cadeira coberta e dois longos varais ligados a duas mulas, uma à frente e outra atrás ou, às vezes também, por dois negros que conduzia a pessoa para o lugar que ela desejasse.

em publicar romances e contos antiescravistas e por dar voz a personagens excluídos da história onde “o resultado é que uma espessa cortina de silêncio envolveu a autora ao longo de mais um século. Sílvia Romero e José Veríssimo a ignoram. E muitos dentre os expoentes de nossa historiografia literária canônica fazem o mesmo [...]” (DUARTE In REIS, 2004, p. 267. Posfácio). Afirma Moraes Filho que “Maria Firmina dos Reis, lida e aplaudida no seu tempo, foi como que por amnésia coletiva totalmente esquecida: o nome e a obra!” (1975, s.p.).

Em *Pantheon maranhense*, Antonio Henriques Leal faz sua única referência em nota de rodapé a Firmina dos Reis na parte III - Tributo de saudade e admiração ao poeta Gonçalves Dias por ocasião da sua morte a 3 de novembro de 1864, ao dizer que “Nenia á memoria do mavioso e infeliz poeta dr. A. G. Dias por Maria Firmina dos Reis. Vem na pag. 197 de seus Cantos á beira-mar” (LEAL, 1974, p. 386)¹¹¹.

Horácio de Almeida faz uma crítica aos literatos maranhenses:

Pouco se sabe da autora. Seu nome, Maria Firmina dos Reis, permaneceu mais de um século sepultado no esquecimento. [...] Os que se acotovelavam na literatura maranhense, entre jornalistas, poetas, escritores, ensaísta, historiadores, nenhum, entretanto, tomou conhecimento da autora, certamente por que era mulher, numa época em que o homem fazia alarde da proclamada superioridade do sexo. (ALMEIDA In ÚRSULA, 1975, p. 1. Prólogo).

Este silenciamento foi tão espesso que não paramos para enxergar que Firmina dos Reis, ao abordar os problemas sociais envolvendo o negro e o abolicionismo, foi uma pioneira até mesmo para alguns escritores ilustres do sexo masculino. O Seu romance *Úrsula* foi publicado antes das importantes obras de *O Mulato* de 1881 e o *Cortiço* de 1890 de Aluísio Azevedo, bem como do famoso poema *Navio Negreiro* de 1869 de Castro Alves, *A Escrava Isaura* de 1875 de Bernardo Guimarães e *Vítimas-algozes* de 1869 de Joaquim Manoel de Macedo.

A partir do romance *Úrsula*¹¹², sua primeira publicação literária em 1859 pela imprensa Typographia do Progresso, aos poucos começou a colaborar em jornais da época com textos poéticos em prosas e versos, charadas, enigmas e logogrifos escritos

¹¹¹ A citação foi retirada originalmente do livro, por isso muitas letras não são mais usadas na Língua portuguesa ou estão em desuso. A palavra ‘nenia’ da citação hoje se escreve ‘nênia’ e significa canto, já os acentos nos dois ‘a’ estão em desuso. Hoje eles são usados na forma de crase.

¹¹² Depois da 1ª edição pela imprensa Typographia do Progresso, São Luís – MA de 1859, veio outras edições: 2ª edição de 1975, fac-similar (Gráfica Olímpia – RJ); 3ª edição de 1988 (Editora Presença/INL-Brasília); 4ª edição de 2004 (Editora Mulheres – SC).

em formas de poesias assinando-as “M. F. DOS REIS” ou somente com as siglas “M. F. R.”.

Para uma melhor compreensão da dimensão do número de publicações que Firmina dos Reis conseguiu publicar nos jornais maranhenses, organizamos todas dentro de um quadro¹¹³.

Quadro I

Jornal	Gêneros: Poesias, Contos e Romances
A Imprensa	Poema sem título em 18 de fevereiro de 1860
O Jardim das Maranhenses	<p><i>Maria I – A nova Sapho</i> – em 6 de Agosto de 1861;</p> <p><i>Maria II – A nova Sapho</i> – em 15 de Agosto de 1861;</p> <p><i>Maria III – A nova Sapho (Conclusão)</i> – em 20 de Setembro de 1861;</p> <p><i>Logogrifo</i> em 20 de Setembro de 1861;</p> <p><i>Ao Amanhecer e o Por do Sol</i> em 20 de Setembro de 1861;</p> <p><i>A Vida!</i> em 30 de Setembro de 1861;</p> <p><i>Charadas</i> em 30 de Setembro de 1861;</p> <p><i>Não me acreditas!</i> em 13 de Outubro de 1861;</p> <p><i>Gupeva I</i> em 13 de Outubro de 1861;</p> <p><i>Gupeva I (continuação do n° 26)</i> em 25 de Novembro de 1861;</p> <p><i>Charadas</i> em 2 de Dezembro de 1861;</p> <p><i>Gupeva I e II (continuação do n° 27)</i> em 13 de janeiro de 1862.</p>

¹¹³ Consegui garimpar durante minhas pesquisas trinta textos de gêneros literários publicados em treze jornais diferentes. Deve-se saber que essa contagem só pertence a este quadro desenvolvido neste estudo e não significa que todas as poesias, contos, romances ou qualquer outro gênero literário foram contabilizados. Mas, apenas aqueles que eu consegui achar durante minhas pesquisas. Importante ainda frisar que os jornais que aparecem no quadro, somente com o nome do jornal e o ano de publicação foram encontrados apenas na Tese *Maria Firmina dos Reis e Amélia Beviláqua na História da Literatura Brasileira: Representação, Imagens e Memórias nos Séculos XIX* de Algemira Mendes (2006). Nesta Tese não foi citado o mês, o nome das publicações dos jornais e muito menos a referência do acervo que foi encontrado. Os outros que contêm todas as informações foram coletados no Acervo Digital da Biblioteca Benedito Leite – BPBL.

Publicador Maranhense	1861
Porto Livre	Republicação de <i>Gupeva</i> em 1863
Jornal Echo da Juventude	Fragmento do romance indianista <i>Gupeva</i> com o título “ <i>Carta III</i> ” em 1865; <i>Hosanna</i> em 15 de Janeiro de 1865; <i>T...</i> em 29 de Janeiro de 1865; <i>Gupeva I</i> em 12 de Março de 1865; <i>Gupeva II</i> em 19 de Março de 1865; <i>Gupeva III</i> em 26 de Março de 1865; <i>Gupeva IV (conclusão)</i> em 2 de Abril de 1865.
A Verdadeira Marmota	1867
Semanário Maranhense	1867
O Domingo	1872
O País	1885
Revista Maranhense	Conto <i>A Escrava</i> 13 de Maio de 1887.
Diário do Maranhão	1889
Pacotilha	1900
Federalista	1903

Além dessas publicações em jornais, Firmina dos Reis teve o privilégio de publicar outros gêneros literários. Participou da Antologia poética *Parnaso Maranhense*, impresso pela Typografia do Progresso em 1861, com duas poesias *Por Ver-te* e *Minha Vida*¹¹⁴. Apenas duas mulheres fez parte desta Antologia: Firmina dos Reis e Dona Jesuina Augusta Serra. Com um *Soneto*. Publicou uma poesia *Cantos à beira-mar* pela Tipografia do Paiz em 1871, depois a 2ª edição em fac-símile em 1976.

¹¹⁴ PARNASO MARANHENSE, 1861, pp. 222-25. In: Acervo Digital da Biblioteca Benedito Leite – BPBL.

Participou do livro *Almanaque de Lembranças Brasileiras* em 1863 e 1868. Lançou o artigo *Minhas impressões de viagem* em 1872. Escreveu suas memórias e seu cotidiano denominada *Álbum* ou, como Morais Filho ressalta o título, *Resumo de minha vida* de 1865.

Firmina dos Reis se destacou também na composição de letras musicais populares. Compôs letra e música no final da segunda metade do século XIX, *Hino à liberdade dos escravos* em 1888, *Canto da Recordação*, *Hino à mocidade*, *Pastor estrela do oriente*, *Rosinha* e *Auto de Bumba-meu-boi* (hoje é transmitida na forma de Teatro em música e dança). Ainda fez composição musical de *Valsa* e *Verso da garrafa*¹¹⁵ com letras de Gonçalves Dias e música de Firmina dos Reis.

2. “UMA SENHORA” INTELLECTUAL: diálogo abolicionista no salão dos homens das letras

O conto *A Escrava* inicia-se com a reunião de “pessoas distintas e bem colocadas na sociedade” (REIS, 2004, p. 241), dialogam vários assuntos políticos e econômicos quando acabam entrando para o tema sobre o elemento servil, ou seja, a escravidão, que “era por sem dúvida de alta importância” (*Ibidem*, 2004, p. 241) e em torno dessas conversações que se divergiam as opiniões, uma senhora, cujo nome não aparece, toma a voz no ambiente e começa um discurso de sentimentos abolicionistas, antiescravocrata e repugnação da opressão sobre o sexo feminino:

[...] faz-me até pasmar como se possa sentir, e expressar sentimentos escravocratas, no presente século, no século dezanove! [...] Por qualquer modo que encaremos a escravidão, ela é, e sempre será um grande mal. Dela a decadência do comércio; porque o comércio, e a lavoura caminham de mãos dadas, e o escravo não pode fazer florescer a lavoura; porque o seu trabalho é forçado. Ele não tem futuro; o seu trabalho não é indenizado; ainda dela nos vem o opróbio, a vergonha; porque de frente altiva e desassombra não podemos encarar as nações livres; por isso que o estigma da escravidão, pelo cruzamento das raças, estampa-se na fronte de todos nós. Em balde procurará um dentre nós, convencer ao estrangeiro que em suas veias não gira uma só gota de sangue escravo... E depois, o caráter que nos imprime, e nos envergonha! (REIS, 2004, 241-42).

Ao discursar sobre a escravidão e o mal que ela gerava, na sociedade brasileira, percebemos que autora situa sua literatura no espaço-tempo na qual o leitor pode

¹¹⁵ Segundo uma tradição popular, esta canção deriva de uma história em que Gonçalves Dias, viajando para São Luís a destino de tratamentos de saúde, colocou seus últimos versos dentro de uma garrafa quando viu que o navio, *Ville Boulogne*, na madrugada do dia 3 de Novembro 1864, iria naufragar devido a uma batida muito forte nos arrecifes do Baixo dos Atins, já se aproximando na província maranhense, mais propriamente em Guimarães. Segundo esta tradição, conta que um pecador achou nas praias de Guimarães uma garrafa com os versos intactos dentro dela. Esta história também é contada no livro biográfico de Morais Filho, 1975.

compreender que lugar é esse e que época Firmina dos Reis narra sua história. Essa senhora está vivendo dentro de um período conturbado, tanto no Maranhão como nas outras províncias. Isso porque, o período áureo das campanhas abolicionista, a partir da década de 80 do século XIX, se deu no mesmo momento em que a província maranhense passava pelo um declínio na economia.

Com isso, é presenciado mais fortemente um novo pensar sobre o trabalho, que não seja por meio dos negros trabalhando servilmente como escravizados, havendo, assim, muitos confrontos entre aqueles que queriam acabar com a escravidão e aqueles que desejavam a permanência desse tipo de força humana. Também é nesse período quando foi construído o conto *A Escrava* que a autora aproveita para falar sobre a submissão feminina.

Observando bem esse conto, tudo nos leva a crer que essa mulher sem nome, conhecida apenas como “senhora” durante todo o enredo, ou como a autora diz no conto “uma senhora” (REIS, 2004, p. 241), posicionando sentimentos a favor do abolicionismo, da liberdade de expressão da mulher dentro do espaço masculino, discorrido no enredo na primeira pessoa, pode ser a própria Firmina dos Reis de maneira disfarçada de personagem dando seu posicionamento sobre esses embates da época.

Essa maneira da autora apresentar suas opiniões através da personagem “senhora” no enredo, caracteriza muito bem que o sexo feminino tinha seus discursos interditados ou analisados antes de vir a público pelas as esferas de poder, segundo Foucault, *A Ordem do Discurso* (1996), o sujeito, principalmente, a mulher, não tinha o direito de dizer ou escrever tudo, em qualquer circunstância, ou tudo aquilo que segundo seu modo de pensar fosse correto. As relações de poder determinadas pela sociedade, elegiam de maneira pré-estabelecida o que poderia ser dito a partir de suas regras, construídas, historicamente, pela força dominante do sexo masculino.

Enquanto no romance *Úrsula*, a autora vai tecendo seu ponto de vista entre uma narração e outra dos personagens, aqui no conto *A Escrava*, ela escreve, representada por essa senhora, seu posicionamento de como enxerga a sociedade moral religiosa e cívica do final da década de 1880, resgatando a imagem sofrida das mulheres,

principalmente, dos negros e dos verdugos que embalde concordavam com quaisquer discursos pró-antiescravistas.

A primeira parte do enredo, quando Firmina dos Reis fala que havia opiniões divididas dentro do salão, a autora está se referindo àqueles que propagavam a libertação dos negros e aos que defendiam a escravidão publicando em jornais contos, poesias, caricaturas, obras de romances, fazendo debates e reuniões como forma de expressão.

Em 1887, um ano antes de aprovar a Lei Áurea que determinaria, definitivamente, o fim da escravidão no Brasil, houve um movimento abolicionista que conquistou adeptos dos mais variados grupos sociais – escritores, jornalistas, estudantes, principalmente aqueles que estudaram na Europa, pequenos comerciantes, alguns políticos e fazendeiros – defendendo a ideia que o trabalho servil dos negros era a principal consequência da nação não se modernizar e não avançar sua economia.

Uma importante ferramenta de poder aliada a esses grupos foi a imprensa maranhense. Explica Joaquim Serra que a imprensa do Maranhão foi “uma das mais ardentes e antecipadas na propaganda abolicionista, procurando por todos os modos combater a hedionda instituição que nos envergonha” (2001, p. 101). Escritores como João Lisboa, Dr. Antonio Henriques Leal, dentre outros, escreveram em página dos jornais da província, artigos com tamanhas repressões do tráfico e sobre a escravidão nos jornais.

Continuando o conto *A Escrava*, a senhora que outrora tinha dado seu ponto de vista sobre o que achava da escravidão, começa a contar a história de uma escravizada negra, chamada Joana na figura de “louca”, que numa “tarde de agosto, bela como ideal de mulher, poética como suspiro de virgem” (REIS, 2004, p. 243), passou vultuosamente na sua frente, com gritos lastimosos e soluços angustiados, uma negra que fugia de um homem que trazia, brutalmente, na sua mão direita um azorrague. Essa escrava, espavorida e trêmula, “deu volta em torno de uma grande mouta de murta, e colocando-se no chão nela se ocultou” (REIS, 2004, p. 243).

O carrasco sem encontrar a escrava pergunta a senhora se viu uma negra correndo por ela fingindo ser doida. A mulher pergunta: “– fuge sempre? – sempre minha senhora. Ao menor descuido fuge. Quer fazer acreditar que é douda. Douda... douda

fingida, caro te há de custar” (REIS, 2004, pp. 245-46). O Carrasco desiste de procurá-la a escrava Joana e volta na mesma estrada que tinha aparecido.

No mesmo instante, quando o homem rude já sumia na dobra do caminho, apareceu a senhora um rapaz, trêmulo e desvarido, cujo semblante era de quem há anos vem gozando da má sorte e sofrimento. Esse rapaz, pergunta a senhora “– quem és, filho? O que procuras?” (REIS, 2004, p. 248), se chama Miguel. Um negro e mísero escravo. Como o próprio fala: “– eu procuro minha mãe, que correu nesta direção, fugindo ao cruel feitor. Eu também agora sou fugido [...]. Amanhã, hei ser castigado; porque saí do serviço, antes das seis horas, hei de ter trezentas açoites [...]” (*Ibidem*, 2004, p. 248). A senhora acalmou o pobre rapaz escravo dizendo que sua mãe estava salva e que iria cuidar dos ferimentos causados pelos açoites do carrasco. Pede então para que Miguel e seus criados que levem a escrava para sua casa que fica num lugar chamado de Banhos salgados.

Firmina dos Reis não perde a chance de mais uma vez, assim como fez várias ocasiões no seu romance *Úrsula*, detalhar em seus escritos a fisionomia e o sofrimento de quem a vida toda viveu e trabalhou como um escravo, e, ao mesmo tempo, resgatar a figura do escravo como um ser humano que embora sua juventude tenha sido roubada pela escravidão, no rosto de cada um deles há sempre uma transparência de generosidade, amor ao próximo.

A descrição do corpo do escravo, materializada no discurso narrativo de Firmina dos Reis, não tem foco temático, apresenta a figura de Gabriel ou como foi feito em preta Susana e Túlio, mas apresenta as condições dos negros na sociedade escravista maranhense, em que o castigo não se aplica somente ao corpo do sujeito dominado, porém para que pudesse atingir a todos do mesmo grupo, servindo de exemplo para os outros como total obediência ao seu amo. Descreve a autora no conto *A Escrava* a figura do escravo Miguel:

Era quase uma ofensa ao pudor fixar a vista sobre aquele infeliz, cujo corpo seminu mostrava-se coberto de recentes cicatrizes; entretanto sua fisionomia era franca e agradável. O rosto negro e descarnado; suposto seu juvenil aspecto aljofarado de copioso suor, seus membros alquebrados de cansaço, seus olhos rasgados, ora lânguidos pela comoção de angústia que se lhe pintava na fronte, ora deferindo luz errante, e trêmula, agitada, e incerta traduzindo a excitação, e o terror, tinham um quê de altamente interessante. (REIS, 2004, p. 247).

Uma senhora de classe aristocrática, provavelmente branca, apesar de Firmina dos Reis não dar detalhes de sua cor, que atua entre os intelectuais e políticos da época, até tendo voz entre eles, vai totalmente na contramão do sistema, com discursos abolicionistas e, principalmente, por relatar uma história que no passado protegeu em sua casa dois escravos foragidos de um poderoso senhor do século XIX. Como ela própria diz: “– era expor-me à vindita da lei; [...]. Sim, a vindita da lei; lei que infelizmente ainda perdura, lei que garante ao forte o direito abusivo e execrando de oprimir o fraco” (REIS, 2004, pp. 250-51). E depois, sem temer nenhuma reação contrária, ressaltou no salão enquanto narrava essa história para os intelectuais que ali se encontravam: “Como não devem ignorar, eu já me havia constituído então membro da sociedade abolicionista da nossa província, e da do Rio de Janeiro... Expedi de pronto um próprio à capital” (REIS, 2004, p. 252).

Como dizemos anteriormente, a sociedade brasileira, final do século XIX, vivenciava períodos conturbados por causa dos discursos heterogênicos em que de um lado estava os grupos que queriam a permanência da escravidão e do outro aqueles que ansiavam pela liberdade dos cativos. A vindita lei que ressalta a autora na fala da senhora é que os grupos a favor do trabalho escravo eram em parte a maioria e eles manejam cuidadosamente os direitos e obrigações das pessoas de acordo com interesses próprios, e tentar quebrar esse paradigma social era ter a coragem de enfrentar todos os tipos de afronta, intimidação, correr risco de vida e perde até status sociais.

Mas, a senhora estava decidida. Iria prestar auxílio àquela mulher tida como louca e seu filho que agora o chicote assombra-o. Colocou a morimbuda na sua cama e prestou o serviço de humanidade que o santo dever lhe chamara. Logo que se recupera um pouco, ergue a cabeça ao seu filho e chama por dois nomes: Carlos e Urbano. Entretanto, diz a sua mãe que não era nenhum dos dois, e sim, Miguel que se fazia presente.

Miguel explica a senhora que os dois nomes a quem em delírios a sua mãe a todo instante chamam por eles são seus dois filhos gêmeos, irmãos de Miguel, que foram arrancados dela ainda quando crianças de oito anos, vendidos por um mercador de escravos para o Rio de Janeiro e desde esse dia, ela enlouqueceu. “– só lhe resta eu... Só eu!” (REIS, 2004, p. 252).

A escrava Joana explica à senhora que a pessoa a quem perseguia horas atrás era o malfeitor Antônio, excelente servidor do poderoso homem da província senhor Tavares, do Cajuí. E continua sua narrativa de vida para a senhora desconhecida que somente há dois dias estava morando naquele lugar:

– **Minha mãe era africana, meu pai de raça índia; mas eu de cor fusca.** [...] **minha mãe era escrava.** [...] Para minorar os castigos que este homem cruel infligia diariamente à minha pobre mãe, meu pai quase consumia seus dias ajudando-a nas suas desmídas tarefas [...]. Um dia apresentou a meu senhor a quantia realizada, dizendo que era para o meu resgate. Meu senhor recebeu a moeda sorrindo-se – tinha eu cinco anos de – e disse: A primeira vez que for à cidade trago a carta dela. [...] **quando chegou entregou a meu pai um folha de papel escrita.** Toma, e guarda, com cuidado, é a carta de liberdade de Joana. **Meu pai não sabia ler;** [...] meu senhor disse a minha mãe: – Joana que vá para o serviço, tem já sete anos, e eu não admito escrava vadia. **Nunca a meu pai passou a ideia que aquela suposta carta de liberdade era uma fraude;** nunca deu ler a ninguém. [...] Eram umas quatro palavras sem nexos, sem assinatura, sem data! (REIS, 2004, pp. 254-55). **(Grifos nosso).**

Essa passagem é muito interessante. Firmina dos Reis nos traz esses tipos de diálogo como uma forma de denunciar a corrupção, o analfabetismo, a classe dominante sempre dando um jeito de manter elos de dominação sobre os sujeitos. Isso aconteceu muito com a criação de algumas leis que davam direito de alforria aos escravos a partir da década 70 do século XIX. As leis eram para dar direito de liberdade aos negros cativos, mas como eles nunca tiveram o acesso às letras acabavam sendo enganados pelo seu senhor e continuavam no mesmo sofrimento da escravidão.

Tudo indica que a lei que dava direito de liberdade a Joana quando tinha cinco anos de idade na época da carta, era a Lei do Ventre Livre de 1871, em que a criança ficaria com seu senhor até completar oito anos de idade. Depois libertaria e receberia uma indenização do Estado ou ficaria com a criança até vinte um anos e deveria libertá-lo. Na prática, não há documentos que isso tenha acontecido de forma plena.

Depois de Joana ter contado toda a sua vida a senhora, não resiste e morre. No mesmo instante em que Miguel refugiava-se no corpo de sua mãe, entra o carrasco Antônio e pede para que deixe levar os dois para o senhor. A senhora responde: “Insolente! Nem mais uma palavra. Vai-te, diz ao teu amo, – miserável instrumento de um escravocrata; [...] entrega este cartão: aí achará o meu nome” (REIS, 2004, p. 259). No dia seguinte, chega a sua casa o senhor Tavares e a cumprimentou com maneiras da alta sociedade e disse: “– sei que esta negra está morta, e o filho acha-se aqui [...].

Morreu, não lamento esta perda, já para nada prestava. [...] Porém, este negro! [...] com este negro a coisa muda de figura” (*Ibidem*, 2004, pp. 260-61).

A senhora, intelectual, obviamente recebeu uma ótima educação no Rio de Janeiro, apresentou ao senhor Tavares um “volume de papéis subscritos e competentemente selados” que rasgou os subscritos e começou a ler ao poderoso Tavares. Segundo a senhora, a lei que outrora dava o direito de propriedade sobre os dois escravos era uma burla e a mesma se retrogradou. Onde na visão do senhor Tavares, a senhora protegia, escandalosamente, aqueles escravos, ressalta ela: “hoje qualquer indivíduo diz a um juiz de órfãos” (REIS, 2004, p. 261).

E conclui: “Em troca desta quantia exijo a liberdade do escravo fulano – haja ou não aprovação do senhor. Em conclusão, apresento-lhe um cadáver e um homem livre. Gabriel ergue a fronte, Gabriel és livre!” (*Ibidem*, 2004, p. 261). Sem nada do que poder fazer, o senhor Tavares a cumprimentou e saiu furiosamente.

Além dessas denúncias, a autora inova nesse conto.

Observamos que o matrimônio que trouxe Joana ao mundo foi feito por dois grupos étnicos – mãe negra e pai índio, que pouco há registro sobre esse tipo de ligação. E ainda, a autora Firmina dos Reis explica que a verdadeira escravidão, aquela como direito de posse legítimo de seu senhor era o negro, mas que o índio ao tentar meios de sobrevivência, tanto para sustento próprio, como, neste caso, para sua família, acaba, entretanto, no mesmo ciclo da escravidão dos negros.

Considerações finais

Se por muito tempo “as mulheres ficaram virtualmente “invisíveis” [...], descritas como um grupo “abafado”, somente capaz (em muitas vezes e lugares) de expressar suas ideias por meio da linguagem dos homens dominantes” (BURKE, 2002, p. 76), não há dúvida de que foi o novo modo de se pensar das mulheres, principalmente a partir dos meados do século XIX, que alterou as relações da vida pública e privada da sociedade. Um processo que modificou não somente a literatura e os jornais impressos, foi a partir destes que o poder simbólico, a submissão e as instituições mostraram suas faces.

Muitas mulheres vivendo entre mocambos e sobrados fechados que senhores, pais e maridos, mesmo por séculos, impedindo que o sexo feminino interviesse na vida pública e privada, como acesso à educação, sufrágio, cargos públicos, privando a sua própria dignidade, se rebelaram contra esse sistema misógino, escrevendo obras e textos de todos os gêneros literários e dos mais variados assuntos, procurando fazer parte do movimento de independência, antiescravista e republicano, procurando fazer parte da história, e não somente fazer, mas criar a sua própria história buscando a valorização do seu sexo e reconhecimento social.

De tudo que vimos sobre Maria Firmina dos Reis não foi o suficiente para desbravar por completo todos os questionamentos e indagações que surgem em seus textos e nem responder as dúvidas e contradições, nem mesmo Moraes Filho e Horácio de Almeida chegaram a possíveis conclusões. Por convicção, essa escritora e educadora foi exemplo de uma erudita mulher. Vivendo sob um domínio patriarcal, soube ir além do seu sexo e de sua etnia. *A priori*, o intuito de Firmina dos Reis era sobressair na escrita por um ângulo diferenciado dos demais, ou seja, mostrou em seus discursos falas de personagens injustiçados, poder institucional entre senhores e “benfeitores” e submissão feminina. Maria Firmina, sem amparo do Estado, morreu cega e pobre, aos 92 anos em 1917, em Guimarães, cidade próxima a São Luís.

REFERÊNCIAS

- BURKE, Peter (org.). **A Escrita da História**. Novas Perspectivas. Trad. Magda Lopes. São Paulo: Editora UNESP, 2011.
- _____. **História e Teoria Social** / Peter Burke; Trad. Klauss Brandini Gerhardt, Roneide Venâncio Majer. – São Paulo: Editora UNESP, 2002.
- COLLING, Ana. A Construção histórica do feminino e do masculino. In: STREY, Marlene Neves; CABEDA, Sonia T. Lisboa; PREHN, Denise Rodrigues (orgs.). **Gênero e cultura: questões contemporâneas** / Marlene Neves Strey. Sonia T. Lisboa Cabeda. Denise Rodrigues Prehn. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- _____. **Tempos diferentes, discursos iguais: a construção do corpo feminino na história** / Ana Maria Colling. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2014.
- COSTA, Emília Viotti da. **Da Monarquia à República: momentos decisivos** / Emília Viotti da Costa. 8 ed. rev. e ampliada. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 2007.
- CERTEAU, Michel de. **A Escrita da história** / Michel de Certeau. Tradução de Maria de Lourdes Menezes e Revisão técnica de Arno Vogel. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder** / Michel Foucault; organização e tradução de Roberto Machado. – Rio de Janeiro: Edições Graal, 4ª ed. 1984.
- GONÇALVES, Andréa Lisly. **História & Gênero**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006;
- HUFTON, Olwen. Mulheres/homens: uma questão subversiva. In: BOUTIER, Jean e JULIA, Dominique (Orgs). **Passados recompostos: campos e canteiros da História**. Rio de Janeiro: ED. UFRJ; Ed. FGV, 1998.
- JORNAL A VERDADEIRA MARMOTA**. 13 de maio de 1861. In: MORAIS FILHO, José Nascimento. **Maria Firmina dos Reis: fragmentos de uma vida**. São Luís: Governo do Estado do Maranhão, 1975.
- LEAL, Antonio Henriques. **Pantheon Maranhense: Ensaio biográfico dos maranhenses illustres já falecidos**. Tomo I. 2ª ed. – Rio de Janeiro: Alhambra, 1987ª.
- _____. **Pantheon Maranhense: Ensaio biográfico dos maranhenses illustres já falecidos**. Tomo II. Lisboa: Imprensa Nacional, 1974.
- MARQUES, Cezar Augusto. **Dicionário Histórico-geográfico da Província do Maranhão**. Typographia do Frias, 1870. In: Acervo Digital da Biblioteca Digital Benedito Leite – BPBL.
- MORAIS FILHO, José Nascimento. **Maria Firmina dos Reis: fragmentos de uma vida**. São Luís: Governo do Estado do Maranhão, 1975.
- MEIRELES, Mário Martins. **Panorama da literatura maranhense**. São Luís: Imprensa Nacional São Luís, 1955.
- REIS, Maria Firmina dos. **Úrsula (romance); A Escrava (conto)**. Florianópolis: Ed. Mulheres/Belo Horizonte: PUC Minas, 2004.
- REIS, Maria Firmina dos. **Úrsula; A Escrava / Maria Firmina dos Reis**. Atualização do texto e posfácio de Eduardo Assis Duarte. – Florianópolis: Ed. Mulheres: Belo Horizonte: PUC Minas, 2004.
- SILVA, Maria Beatriz Nizza. **Cultura e Sociedade no Rio de Janeiro (1808 – 1821)**. São Paulo / Brasília, Ed. Nacional / INL, 1977.
- SERRA, Joaquim. **Sessenta anos de jornalismo: a imprensa maranhense / Joaquim Serra**. – São Paulo: Siciliano, 2001.

A LEITURA LITERÁRIA DA OBRA *TERRA SONÂMBULA* DE MIA COUTO SOB O VIÉS DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

Michelle Mittelstedt Devides¹¹⁶

RESUMO

A literatura permite explorar o mundo, olhar com outros olhos, conhecer outros lugares, reagir de diversas maneiras. Para tanto, a escola precisa exercer um papel importante na prática de leitura literária, apontar caminhos para o aluno explorar o texto literário. A prática de leitura e a experiência decorrente deste ato são singulares para a formação do leitor, especialmente a do jovem leitor que encontra muitas vezes na escola a inserção de obras literárias em seu repertório de leitura. Sob o viés dos estudos pós-coloniais sobre o discurso literário, tem-se o objetivo de apontar uma perspectiva de leitura literária por meio da educação intercultural, evidenciando aspectos de construção de conhecimento fundamentados na alteridade, história e cultura. Para isso, a obra selecionada para análise e discussão dos horizontes de leitura é *Terra sonâmbula* do escritor moçambicano Mia Couto, por ser o primeiro romance publicado pelo autor no período pós-colonial. As obras de literatura de língua portuguesa, especificamente neste estudo, de Moçambique, representam parte do contexto histórico e cultural desse país, pois em meio a conflitos, surgem as manifestações literárias engajadas em busca da paz que são escritas não só para a população moçambicana, mas, principalmente, para leitores de todo o mundo, a fim de que conheçam as máculas que os conflitos armados imprimiram nesses lugares. Fundamentam as discussões neste estudo, os aportes da Teoria da Literatura de Antonio Candido e as contribuições de Pierre Bourdieu sobre o campo literário. Além disso, as contribuições dos Estudos Culturais e Pós-Coloniais, são norteadas a partir de conceitos de Homi Bhabha e Edward Said para contextualizar as questões da literatura africana de língua portuguesa. Para especificar as questões sobre a educação intercultural, são utilizados os estudos das pesquisadoras portuguesas Margarida Morgado e Maria da Natividade Pires, os quais apontam possíveis perspectivas de utilização do texto literário no âmbito escolar por meio da interculturalidade.

Palavras-chave: Leitura literária; Educação intercultural; Terra Sonâmbula.

Introdução

¹¹⁶ Professora Faculdade de Tecnologia de Bauru-Centro Paula Souza; doutoranda em Letras – UNESP/Assis. Orientador: [Benedito Antunes](#) – Professor Doutor da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Assis.

A literatura permite explorar o mundo, olhar com outros olhos, conhecer outros lugares, reagir de diversas maneiras, sendo um caminho necessário para despertar no homem outras formas de conhecimento. Para Jonathan Culler (1999, p. 47):

A literatura é o ruído da cultura assim como sua informação. É uma força entrópica assim como um capital cultural. É uma escrita que exige uma leitura e envolve os leitores nos problemas de sentido.

Ao participar tão intensamente da vida humana e transgredir as estruturas socialmente definidas, em busca de um conhecimento inédito ou peculiar para cada sujeito, a literatura se ajusta aos modelos e rompe paradigmas quando não se adequa mais a nenhum modelo existente.

Sabe-se que a leitura é uma prática que anseia pela responsabilidade de todas as instâncias educativas, torna-se então uma questão de preocupação política, social e cultural. Para Roger Chartier (2001, p.242):

Entre as leis sociais que modelam a necessidade ou capacidade de leitura, as da escola estão sempre entre as mais importantes, o que coloca o problema, ao mesmo tempo histórico e contemporâneo, do lugar da aprendizagem escolar numa aprendizagem da leitura, nos dois sentidos da palavra, isto é, aprendizagem da decifração e do saber ler em seu nível elementar e, de outro lado, está outra coisa que falamos, a capacidade de uma leitura mais hábil, que pode se apropriar de diferentes textos.

É importante reconhecer que a apropriação de diferentes textos, diferentes culturas e sociedades está associada com as práticas de leitura, ampliando as questões interculturais. Assim, é possível examinar como ocorre essa produção cultural do novo texto, quais os elementos alheios ou de integração, como foram transformadas. Segundo Pierre Bourdieu (2005), dois aspectos relacionados à cultura são relevantes, no que concerne à sua definição. Primeiro, é uma construção coletiva, mas há diferenças individuais; além disso, define o modo de ver o mundo e de ser ver no mundo. Portanto, a cultura que une é também a cultura que separa.

Assim, o objetivo desta discussão é, sob o viés dos estudos pós-coloniais sobre o discurso literário, apontar uma perspectiva de leitura literária por meio da educação intercultural, evidenciando aspectos de construção de conhecimento fundamentados na alteridade, história e cultura. Para isso, a obra selecionada para análise e discussão dos horizontes de leitura é *Terra sonâmbula* do escritor moçambicano Mia Couto, por ser o primeiro romance publicado pelo autor no período pós-colonial.

Alguns aspectos da literatura pós-colonial

As reflexões e contribuições dos estudos Pós-Coloniais tornaram-se fundamentais para a discussão das literaturas que se afastaram de uma visão hegemônica eurocêntrica, ou seja, a produção literária de outros povos é revitalizada. Ao ler uma obra literária que aborda tais questões, é necessário reconhecer os caminhos possíveis traçados em sua narrativa e ampliar o contexto cultural no qual o leitor está inserido. Para tanto, a aproximação da obra literária deve valorizar a experiência estética no ato da leitura e possibilitar ao leitor a plurissignificação da obra.

Muitas das contribuições para esta visão inovadora devem-se aos teóricos Homi Bhabha e Edward Said, os quais iniciaram as abordagens sobre o processo crítico de que as nações que foram colonizadas reivindicassem seu papel na constituição de uma História Literária, resgatando a tradição local. Para Homi Bhabha, “A cultura é tradutória porque as histórias espaciais ou de deslocamento tornam a questão de como a cultura significa, ou o que é significado por cultura” (1998, p. 248).

A riqueza de experiências culturais, políticas e ideológicas não é ignorada por outros povos, pois as fronteiras políticas, uma vez estabelecidas, foram ultrapassadas com o contato de literaturas que transcendem experiências de lutas, guerras e sofrimento. Deve-se, portanto, reconhecer a dimensão das experiências literárias por meio de uma literatura plurissignificativa na formação de sujeitos leitores, principalmente por estarem inseridos em instituições de ensino e compartilharem os acontecimentos literários.

No intuito de se fazer ouvir a voz até então marginalizada, uma das maneiras de subsidiar essa abordagem foi o reconhecimento do discurso pós-colonial e a apropriação da linguagem pelo subalterno, pois o outro colonizado manifestou-se utilizando a língua do colonizador. Edward Said (2011, p.31) esclareceu que:

O que precisa ser lembrado é que as narrativas de emancipação e esclarecimento em sua forma mais vigorosa também foram narrativas de *integração*, não de separação, histórias de povos que tinham sido excluídos do grupo principal, mas que agora estavam lutando por um lugar dentro dele. E se as velhas ideias habituais do grupo principal não tinham flexibilidade ou generosidade suficiente para admitir novos grupos, então elas precisavam mudar, o que é muito melhor do que repudiar os novos grupos.

Torna-se importante reconhecer as diferenças, pois o sujeito encontra-se em um espaço contraditório e ambivalente, segundo Bhabha (1998), este espaço é denominado terceiro espaço da enunciação, pois “constitui as condições discursivas da enunciação que garantem que o significado e os símbolos da cultura não tenham

unidade ou fixidez primordial” (BHABHA, 1998, p.68).

Perspectiva da Educação intercultural

Para construir experiências literárias significativas na formação do aluno, é necessário estabelecer as relações interculturais entre os países que têm a Língua Portuguesa como elemento comum. Segundo Morgado e Pires (2010, p.14),

o diálogo cultural proposto pela via da literatura propõe tanto a consciência crítica sobre o mundo quanto a promoção educativa tanto da tolerância em relação aos que são percebidos como diferentes; além de solidariedade para os que sofrem qualquer tipo de marginalização ou esquecimento nas sociedades contemporâneas.

Assim, a educação intercultural tem um papel fundamental nas práticas da sala de aula, pois para as autoras, é possível estabelecer uma analogia à obra literária, já que podem representar janelas ao abrirem diferentes modos de vida; portas ao permitir a entrada e a saída de experiências e, sobretudo, pontes, pois permitem a travessia de uma cultura para outra e, além disso, a possibilidade de colocar-se a meio entre as duas, numa intersecção cultural que pode ser denominada por alguns autores como “terceiro espaço”. Ou seja, o espaço híbrido, de intersecção entre culturas, onde cabem novas possibilidades de relação.

Para que ocorra a amplitude do reconhecimento da literatura pós-colonial entre os leitores jovens é necessário que a educação intercultural seja utilizada como uma estratégia, pois para Morgado (2010, p.5),

A perspectiva de educação intercultural adotada engloba aspectos anti-racistas, de inclusão e de envolvimento com a multiculturalidade [...] bem como educação para a cidadania global, visando a promoção do respeito cultural e o envolvimento com culturas minoritárias a par das dominantes, a diversidade cultural e os princípios da vida.

Resgatar a multiculturalidade e promover o respeito entre as culturas só é possível a partir do diálogo da produção cultural. Isso ocorre a medida em que a literatura cumpre sua função social e demonstra a integração entre os povos, apontando elementos que possibilitem uma transformação na formação dos sujeitos.

Terra sonâmbula: que terra é essa?

Terra sonâmbula é o primeiro romance publicado por Mia Couto, em 1992, pela Editorial Caminho; em 2007, pela Companhia das Letras. Recebeu o Prêmio Nacional da Associação dos escritores moçambicanos em 1995.

Mia Couto, autor reconhecido pela utilização de uma linguagem que recria a oralidade e com a criatividade lexical em sua construção, apresenta em *Terra sonâmbula* um contexto histórico de Moçambique sobre as marcas pós-coloniais e da guerra civil (1976 – 1992) vividas pela população desse país. O título da obra faz referência à instabilidade do país, à falta de descanso da terra que permanece “sonâmbula”. Sua organização é composta por onze capítulos e onze cadernos de Kindzu.

Diante desse contexto, a obra narra, de forma ambivalente ao explorar elementos como o tempo e o espaço distintos, a saga do menino Muidinga, que perdeu a memória depois de uma grave doença, e seu companheiro Tuhair, velho sábio que cuida e guia Muidinga depois fugindo dos conflitos da guerra civil. Durante a caminhada, em busca de um recomeço, os dois se deparam com um ônibus queimado no meio da estrada, com corpos carbonizados em seu interior. Para se protegerem dos possíveis perigos da estrada, resolvem estabelecer abrigo ali, e acabam encontrando os cadernos de Kindzu, anotações que relatam passagens sobre sua vida, como se fossem uma espécie de diário. A partir de então, a narrativa estabelece dois caminhos: a viagem de Muidinga e Tuhair, e a partir da leitura de Muidinga dos cadernos de Kindzu, é possível conhecer a história deste personagem, o que ele registrou em seus cadernos e como foram parar naquele ônibus queimado.

Ao utilizar tempo e espaço distintos, Mia Couto proporciona no romance narrativas que abordam perspectivas diferenciadas pela alteração do foco narrativo. Em relação ao tempo, enquanto Tuhair e Muidinga buscam um lugar seguro após os conflitos; as anotações de Kindzu em seus cadernos remetem a um passado recente, pois Kindzu faz parte do contexto da guerra civil. O espaço de encontro das histórias é a estrada, caminho onde cruzam as narrativas, ampliando a perspectiva para um desfecho inesperado para o leitor. Dessa maneira, as narrativas apresentadas possibilitam encontrar caminhos que ora se cruzam, ora se separam, porém que dialogam entre si e com seus interlocutores. As palavras, as narrativas, são constituídas por fios ideológicos

e a interação é imprescindível, já que “o ser humano não existe para si, senão na medida em que é para os outros” (PIRES, 2002, p.41). Há uma interação dialógica que funda a alteridade como constituinte do ser humano e de seus discursos (PIRES, 2002; BRAIT, 2005).

A obra é uma possibilidade de ampliar e explorar perspectivas culturais, históricas e sociais tendo em vista que, além de ser uma narrativa escrita em Língua Portuguesa, permite identificar questões comuns aos leitores de qualquer época. No entanto, ultrapassa apenas a questão do código linguístico, pois as questões culturais permitem extrapolar formas de conhecimento por meio da experiência literária. Para Ana Mafalda Leite (2012, p.156):

Embora na mesma língua, e essa é talvez uma das armadilhas do conceito de lusofonia, a textualidade é culturalmente outra, translinguística e transcultural, por isso, ler, ao mesmo tempo que é traduzir, é também recriar, o nos obriga à deslocação do lugar do *mesmo*, movendo-nos para o espaço(s) do(s) outro(s); obriga-nos a encarar a língua como geologia de formas e uma complexa tessitura cultural.

A escolha da obra, portanto, adequa-se às questões pautadas sobre a educação intercultural, relacionadas especificamente aos estudos das pesquisadoras portuguesas Margarida Morgado e Maria da Natividade Pires, os quais apontam possíveis perspectivas de utilização do texto literário no âmbito escolar por meio da interculturalidade.

Segundo Morgado e Pires (2010, p.14), “o diálogo cultural proposto pela via da literatura propõe tanto a consciência crítica sobre o mundo quanto a promoção educativa tanto da tolerância em relação aos que são percebidos como diferentes”; além de solidariedade para os que sofrem qualquer tipo de marginalização ou esquecimento nas sociedades contemporâneas.

As autoras apontam três aspectos necessários para construir um caminho de experiência literária pautado na interculturalidade: a seleção da obra; a obra; a leitura e análise. Ampliam-se, a seguir, as diferenças pontuais de cada aspecto em relação à abordagem da educação intercultural, tendo em vista, nesta discussão, a obra *Terra sonâmbula*.

Primeiramente, a seleção da obra foi realizada sob as perspectivas das relações entre os sistemas cultural e educativo; a existência de narrativas que valorizem a diversidade e, por fim, a temática. Tendo esses critérios iniciais, é possível considerar

que o romance de Mia Couto aborda questões essenciais sobre questões culturais de Moçambique, a necessidade de reconhecer as lendas e mitos que formam a história desse país e como uma sociedade devastada por guerras busca construir sua identidade.

Sobre a obra e sua construção, os aspectos mencionados por Morgado e Pires (2010), elencam questões que podem ser consideradas fundamentais para a constituição de um espaço híbrido, permitindo a utilização de vozes múltiplas, pois ampliam focos narrativos; as narrativas paralelas permitem ao leitor conhecer e identificar contextos distintos; elementos como o tempo e espaço orientam as informações histórica e culturais que conduzem as personagens. Além disso, as marcas de experimentação linguística, de intertextualidade, proporcionam a ambivalência necessária para a amplitude da experiência literária, pois permitem ao leitor construir horizontes de leitura em cada capítulo.

Em relação à leitura e à análise que os leitores podem realizar, busca-se enfatizar os aspectos que conduzam à alteridade, à formação do sujeito e ao processo de humanização, tanto pelo contexto histórico quanto pelas representações construídas e compartilhadas na comunidade de leitores.

A questão sobre a alteridade é fundamental para ampliar a leitura da narrativa, pois segundo Tzvetan Todorov, de acordo com Eva Dinis (2009, p.36), “é portanto, no encontro e no confronto com este Outro exterior que se faz a descoberta da diferença e se experencia o fenômeno da alteridade.” O encontro e o confronto com o Outro são fundamentais para as tramas da narrativa, já que o aprender a viver e conviver pela interação social é essencial ao ser humano. O leitor ao descobrir as identidades de Muidinga e Kindzu, constrói as possíveis relações de confronto e encontro, tanto entre os personagens quanto aquelas que o próprio leitor estabelece.

Consequentemente, é possível construir o processo de “fabulação”, como afirma Antonio Candido (2011), pois essa capacidade é indispensável ao ser humano, já que permite ao homem a ver com outros olhos. Segundo Candido (2011), a literatura é um fator indispensável de humanização, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente. Além disso, é um instrumento poderoso de instrução e educação, pois fornece a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas.

Assim, é necessário (re)pensar a literatura à luz das grandes transformações socioculturais e econômicas das sociedades atuais e em particular da necessidade de configurar práticas de interculturalidade pela leitura. A noção de ‘terceiro espaço’ define um espaço híbrido, de intersecção entre culturas, onde cabem novas possibilidades de relação que não opõem apenas o que é dominante ao que é minoritário de modo dual (Bhabha, 1998).

Para Morgado e Pires (2010), os livros são igualmente espelhos que permitem a autocontemplação e confirmação da própria identidade, num sentido positivo, ou que espelham o negativo de nós próprios, o duplo, o outro, a imagem em negativo, que nos define por oposição. Esse posicionamento das autoras corrobora com as questões abordadas no romance *Terra sonâmbula* de Mia Couto, pois permite a visão dialética entre o leitor e a obra por meio da imagem do outro, da identidade em construção e das questões culturais que permeiam a narrativa.

Algumas considerações

O discurso literário e as relações que estabelece entre cultura e sociedade, pode ser uma maneira de transgredir algo determinado. É pela ficção e sua riqueza na linguagem metafórica que podem ser manifestados pensamentos e palavras até então proibidos ou velados. Na obra selecionada é possível perceber como o discurso literário transgride as relações de poder impostas e um novo saber é revelado. A literatura passa a ressignificar uma experiência histórica.

A experiência de si, historicamente constituída, é aquilo a respeito do qual o sujeito se oferece seu próprio ser quando se observa, se decifra, se interpreta, se descreve se julga, se narra, se domina, quando faz determinadas coisas consigo mesmo, etc. E esse ser próprio sempre se produz com relação a certas problematizações e no interior de certas práticas. (LAROSSA, 2002, p.43)

Isso é possível devido ao princípio dialógico que funda a alteridade como constituinte do ser humano e de seus discursos. Para Beth Brait (2005, p. 28), de acordo com Bakhtin, “a alteridade define o humano, pois o outro é imprescindível para sua concepção: é impossível pensar no homem fora das relações que o ligam ao outro”.

Assim, as relações estabelecidas por meio da literatura e educação intercultural demonstram situações de aprendizagem e de construção de conhecimento e experiência literárias para os sujeitos leitores.

Referências

- BHABHA, Homi. *O local da Cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- BRAIT, Beth. *Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem*. In: BRAIT, Beth. *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. 2. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2005.
- BORDIEU, Pierre. *Sistemas de ensino e sistemas de pensamento*. In: _____. *A Economia das trocas simbólicas*. 6 ed São Paulo: Perspectiva, 2005.
- CANDIDO, Antonio. *O direito à literatura*. In: _____. *Vários Escritos*. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/ São Paulo: Duas Cidades, 2011.
- CHARTIER, Roger. *Práticas da Leitura*. 2 ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.
- COUTO, Mia. *Terra sonâmbula*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- CULLER, Jonathan. *Teoria literária: uma introdução*. Tradução: Sandra Vasconcelos. São Paulo: Beca, 1999.
- DINIS, Eva M. A. M. *Dois olhares sobre a alteridade: O Outro em A Correspondência de Fradique Mendes, de Eça de Queirós, e Nação Crioula, de José Eduardo Agualusa*. Dissertação de Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa, Universidade de Lisboa. Lisboa, 2009.
- LARROSA, J. *Literatura, experiência e formação*. In: COSTA, M. V. (Org.) *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- LEITE, Ana Mafalda. *Oralidades & escritas pós-coloniais: estudo sobre literaturas africanas*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.
- MORGADO, Margarida.; PIRES, Maria Natividade. *Educação intercultural e literatura infantil: vivemos num mundo sem esconderijos*. Lisboa: Edições Colibri, 2010.
- PIRES, Vera Lúcia. *Dialogismo e Alteridade ou a Teoria da Enunciação em Bakhtin*. In: *Organon*, v. 16, n. 32-33, 2002. p.35-48. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/organon/article/view/29782> . Acesso em 04 de abril de 2019.
- SAID, Edward W. *Cultura e imperialismo*. Tradução de Denise Bottmann, São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

A REALIZAÇÃO VARIÁVEL DE CONCORDÂNCIA NOMINAL NO PORTUGUÊS FALADO EM BACABAL – MA

João Vitor Cunha Lopes¹¹⁷

Resumo: A variação na realização de concordância nominal de número é um fenômeno amplamente descrito no português brasileiro (cf. SCHERRE, 1988; SALOMÃO, 2010; FIAMENGUI, 2011; SILVA, 2014; OUSHIRO, 2015; TEIXEIRA, 2017; SCARDUA, 2018), mas uma análise dos padrões de variação na fala de maranhenses ainda não foi devidamente realizada (cf., no entanto, RAMOS E BEZERRA, 2010; TEIXEIRA, 2017). Com base nos pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística Variacionista (LABOV, 2008[1972]), esta pesquisa se propõe a investigar a restrição das variáveis sociais que se correlacionam à realização de concordância nominal de número em sintagmas nominais simples (as casaØ e as pessoas) no português falado em Bacabal, Maranhão. Para tanto, são analisadas 12 entrevistas sociolinguísticas realizadas com falantes dessa cidade, estratificados de acordo com seu sexo/gênero, sua faixa etária e sua escolaridade. Os primeiros resultados, analisados com o programa R (R Core Team, 2019) apontam para o fato de que a escolaridade e a faixa etária dos falantes são as variáveis que mais se correlacionam ao fenômeno analisado. Em geral, os falantes mais velhos e os informantes menos escolarizados são os que menos realizam concordância nominal número nos sintagmas analisados ($p < 0,001$). O resultado da variável sexo/gênero revela que não há diferença significativa entre homens e mulheres. Esses resultados se coadunam, em certa medida, às pesquisas realizadas acerca dessa variável. Com os resultados até aqui alcançados, será possível contribuir para o estabelecimento dos padrões de realização da concordância nominal no português brasileiro.

Palavras-chave: Concordância nominal. Variação. Bacabal.

Introdução

Com intuito de contribuir para a descrição do português falado em Bacabal, bem como da região na qual ela está inserida, este estudo¹¹⁸ analisa a realização da concordância nominal de número em sintagmas nominais simples (constituídos dois elementos), como em “*as casas*” e “*as casaØ*”, na fala de 12 informantes da zona urbana de Bacabal. Embora o português maranhense já venha sendo descrito de algum

¹¹⁷ Graduando em Letras – Português. Universidade Federal do Maranhão, Campus III – Bacabal. E-mail: joaovitorcunhalopes@outlook.com.

¹¹⁸ Enfatiza-se que é um recorte de um estudo mais amplo e os resultados apresentados são preliminares.

modo (cf. RAMOS, BEZERRA, ROCHA, 2005; 2006; 2010; TEIXEIRA, 2017), há poucos estudos que se ocupam em analisar a fala de Bacabal e da região Mearim. Apesar do fenômeno da concordância nominal já ter sido amplamente descrito no português brasileiro (cf. SCHERRE, 1988; CARVALHO, 1997; LOPES, 2001; SALOMÃO, 2010; OUSHIRO, 2015; TEIXEIRA, 2017; SCARDUA, 2018), ele ainda não foi devidamente descrito com base na variedade maranhense do português.

Ainda que o Atlas Linguístico do Maranhão – ALiMA (cf. RAMOS, 1999), projeto de pesquisa vinculado ao Departamento de Letras da Universidade Federal do Maranhão, tenha realizado e apresentado resultados de pesquisa acerca da variedade do português falado em Bacabal (RAMOS E BEZERRA, 2010; ALVES, 2010), esta cidade ainda não teve a sua realidade linguística devidamente descrita. A cidade de Bacabal localiza-se na região do Mearim, ao centro norte do estado, a 240 quilômetros da capital, São Luís. O IBGE¹¹⁹ estima que Bacabal tenha uma população de 104.633 pessoas, estando entre as 300 cidades mais populosas do país. É considerada uma das cidades mais importantes do estado, devido à sua localização estratégica que conduz à capital, São Luís, pessoas de vários outros estados.

Por outro lado, sabe-se que o português brasileiro é uma língua heterogênea, característica comum a todas as línguas naturais, que oferece várias possibilidades de uso para produzir uma mesma expressão dentro de um determinado contexto, constituindo, assim, o que Labov (2008 [1972]) denomina de variantes linguísticas. No caso do fenômeno de concordância nominal de número, observa-se que além da marcação redundante como prescreve a gramática normativa do português, que “exige” a marcação de plural em todos os elementos do sintagma nominal (cf. BECHARA, 2009; ROCHA LIMA, 2011), a não marcação redundante também pode ser realizada pelo falante do português, atestando a variação entre essas formas.

Com a proposta de descrever um fenômeno variável morfossintático que se percebe muito frequente no português brasileiro e, conseqüentemente no português falado em Bacabal – a variação na concordância nominal de número – buscou-se investigar a variação, a fim de se evidenciar quais os padrões de usos desse fenômeno. Com base nisso, este estudo objetivou: (i) investigar a realização de concordância

¹¹⁹ Cf. <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/bacabal/panorama>. Acesso em: 12 de julho de 2019.

nominal de número em sintagmas nominais simples na fala de bacabalense; (ii) analisar a relevância de fatores sociais nesse caso de variação/mudança, a saber *sexo/gênero, faixa etária e escolaridade* dos falantes; e (iii) verificar se o fenômeno apresentado se trata de um caso de variação estável ou se há um indício de mudança em curso.

A análise sociolinguística desse fenômeno bastante produtivo no português brasileiro, com base na variedade bacabalense dessa língua contribuirá para que se faça uma descrição mais acurada da fala da cidade em foco e, conseqüentemente da fala maranhense, ainda descrita timidamente. A seção, a seguir, trata do tratamento dado ao estudo da concordância nominal de número em sintagmas nominais pela gramática normativa e por três estudos variacionistas que se organizam numa agenda de descrição desse fenômeno linguístico com base português brasileiro.

Em seguida, apresenta-se a metodologia utilizada para realização da pesquisa. São apresentadas algumas informações relevantes sobre a cidade de Bacabal, bem como a área geopolítica em que ela está situada, a denominada região do Mearim. Também são descritos os instrumentos utilizados, como o roteiro de entrevista. Apresentam-se qualitativamente as variáveis sociais consideradas para este estudo. Na seção dos resultados, são apresentados a distribuição geral dos dados e os resultados estatísticos obtidos por meio das análises das variáveis sociais no programa R (cf. R CORE TEAM, 2019). Este artigo se encerra com as considerações finais e com a apresentação das referências bibliográficas que subsidiaram teoricamente a realização desta pesquisa.

Concordância nominal de número

De acordo com os conceitos previstos na gramática normativa (BECHARA, 2009; ROCHA LIMA, 2011), depreende-se que a concordância nominal de número é considerada redundante e obrigatória, pois as palavras dentro do sintagma nominal (doravante SN) devem se harmonizar, flexionando-se com as palavras de que são dependentes. A concordância nominal, segundo Bechara (2009: 543), “pode ser estabelecida de palavra para palavra ou de palavra para sentido”.

A concordância de palavra para palavra, foco deste estudo, ocorre da seguinte forma: 1 – Quando a estrutura apresentar apenas uma palavra determinada, a palavra

determinante deve concordar, em gênero e número com a palavra determinada (como em ele cantou aquela *música linda*). 2 – Quando a estrutura apresentar mais de uma palavra determinada, a palavra determinante deve concordar, em número e gênero comum da palavra determinada ou concordar com a palavra anteposta mais próxima (como em a língua e a literatura *portuguesas/ a língua e a literatura portuguesa*). 3 – Quando a estrutura apresentar apenas uma palavra determinada e mais de um determinante, a palavra determinada irá para o plural ou ficará no singular, sendo, neste último caso é facultativo o uso do artigo (a exemplo de *as literaturas brasileira e portuguesa; a literatura brasileira e portuguesa; ou a literatura brasileira e a portuguesa*).

Por outro lado, a Sociolinguística Variacionista (LABOV, 2008[1972]; WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006 [1968]) considera que toda língua é heterogênea, devido à presença da variação (formas variantes concorrentes), e estabelece que não há somente uma forma linguística para referir-se à um mesmo significado ou expressão, em um determinado contexto, estabelecendo, assim, o que Labov (2008 [1972]) denomina de variantes linguísticas. A Sociolinguística Variacionista, portanto, entende que a variação e a mudança são propriedades constitutivas da linguagem. Assim, tanto as sociedades quanto as línguas sofrem variação e, conseqüentemente, mudam com o passar dos anos, décadas e séculos, devido ao contexto histórico, político e econômico dos falantes.

Diante disso, entende-se que o fato de haver regras que regem a concordância nominal de número não é garantia de que a marcação redundante de plural aconteça em situações reais de fala. Estudos de cunho variacionista têm demonstrado que a realização da concordância nominal em SNs é um fenômeno variável e é influenciada por variáveis sociais e linguísticas. A fim de delinear um brevíssimo panorama dos estudos sobre concordância nominal no português falado no Brasil, revisitam-se, aqui, alguns dos estudos variacionistas já realizados sobre o tema (SCHERRE, 1988; OUSHIRO, 2015; TEIXEIRA, 2017).

Em sua tese de doutorado, Scherre (1988) analisou elementos passíveis de flexão dos SNs (simples e complexos), a fim de descrever e explicar a correlação de variáveis linguísticas e sociais, quanto à realização da marcação de plural, e evidenciar a

existência de um sistema que gerencia essa variação. Além disso, ela discutiu a hipótese funcionalista de Kiparsky (1972), a fim de evidenciar que uma teoria linguística não deve considerar apenas aspectos gramaticais. A autora também pretendeu verificar se havia variação estável ou se tratava-se de um processo de mudança em curso, e observar se o fenômeno em tela revelava um caso de variação inerente, ou seja, se a variação grupal reflete a variação individual. Para tanto, ela analisou uma amostra composta por 64 informantes da cidade do Rio de Janeiro, estratificada de acordo com a faixa etária (7-14 anos, 15-25 anos, 26-49 anos, 50-71 anos) dos falantes, sua escolarização (primário, ginásial e colegial) equivalentes ao ensino fundamental e ensino médio.

Controlando fatores linguísticos e sociais, Scherre observou que o fenômeno linguístico concordância nominal é variável, inerente e está internalizado nas mentes dos falantes, apresentando duas tendências claras em dois subagrupamentos distintos dos falantes: 1) variação estável com gradação etária nos falantes de ambiente não humilde e concordância alta; 2) processo de mudança linguística em direção a um sistema sem marcas nos falantes de ambiente humilde e concordância baixa.

Mais recentemente, Oushiro (2015) realizou uma pesquisa com dados da fala paulistana, composta por uma amostra de 118 entrevistas, com perfis estratificados de acordo com as faixas etárias de 20-34 anos, 35-59 anos e 60 anos ou mais, com escolarização de ensino médio e ensino superior e região de residência (bairros centrais ou mais periféricos, em São Paulo) e o sexo dos informantes. A fim de discutir identidades sociais e o possível impacto de significados das variantes nos processos de variação e mudança, a autora analisou quatro variáveis sociolinguísticas: a realização de /e/, a realização de /r/ em coda silábica, a concordância nominal de número e a concordância verbal de primeira e terceira pessoa do plural. Oushiro observou que, no que concerne às variáveis sociais, é a *classe social* do falante, bem como o seu *sexo/gênero* e sua *escolaridade*, os fatores que mais se correlacionam ao fenômeno estudado. Quanto às variáveis linguísticas, destacam-se a *posição linear* e *classe de palavras*.

A autora observou que há um quadro de mudança na direção da variante marcação redundante de plural em regiões mais centrais e explica que esta mudança parece estar relacionada ao enfraquecimento da relação de marca zero com identidades locais e a prevalência do discurso do “erro”. Para uma proposta de análise perceptual de

variantes linguísticas (ECKERT, 2008; 2012), ela sugere que a variante esteja relacionada a índices de masculinidades.

No contexto maranhense, Teixeira (2017) realizou uma pesquisa sobre a concordância nominal, a partir de uma amostra de fala composta por 20 entrevistas realizadas em uma comunidade do bairro Campo de Belém, situada no município de Caxias – MA. Esses informantes foram distribuídos de acordo com seu sexo (9 homens e 11 mulheres), dois níveis de escolarização – ensino médio e superior – e duas faixas etárias – dos 18 aos 34 e dos 35 aos 50 anos. As variáveis linguísticas *posição linear e posição relativa dos constituintes* foram as que mais se correlacionaram com a variante considerada não prestigiada. É interessante evidenciar que, em relação às variáveis sociais *sexo e faixa etária*, a autora constatou que não há muita diferença entre homens e mulher, e que os adultos são responsáveis pela maior parte das ocorrências não prestigiadas. A variável social mais expressiva é a *escolaridade*, pois a formação básica dos informantes aparece como o fator social que mais se correlaciona à realização da variante considerada não-padrão.

Essas pesquisas que se ocuparam em analisar a realização da concordância nominal de número no português brasileiro ajudaram, de um modo geral, na definição das variáveis independentes investigadas neste estudo. Assim, será possível verificar se as hipóteses selecionadas se confirmam também na fala dos bacabalenses, e se os padrões dessa variante se aproximam aos padrões observados aos já alcançados por outros pesquisadores. Este trabalho se embasa nos pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística Variacionista (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006 [1968]; LABOV, 2008 [1972]).

Corpus e métodos da pesquisa

Para a presente pesquisa, foi feita uma análise qualitativa de dados, a fim de que fossem observados, a partir da amostra da fala bacabalense, em quais contextos ocorreram os casos de concordância nominal, bem como a sua variante não padrão. Essa etapa é importante porque, a partir daí, foi possível realizar a análise quantitativa desses mesmos dados, de modo que fossem obtidos os valores estatísticos das variáveis que se

correlacionam aos fatores sociais analisados. É necessário que se reitere o fato de que toda investigação sociolinguística de cunho variacionista é realizada com base em uma fase inicial de “coleta de dados”, seguida de uma “redução e apresentação de dados”, culminando, mas não se encerrando, na “interpretação e explicação de dados” (GUY; ZILLES, 2007: 20). De certo modo, as etapas que subsidiam a realização de uma pesquisa sociolinguística são apreciadas neste estudo, do seguinte modo: (i) construção da amostra de fala – gravação das entrevistas; (ii) transcrição das entrevistas no Elan (cf. HELLWIG; GEERTS, 2019); (iii) extração dos dados (SNs) em planilha do Excel; e (iv) análise dos dados no R (cf. R CORE TEAM, 2019).

Um dos objetivos mais básicos da pesquisa que aqui se apresenta foi o de verificar quais variáveis linguísticas e sociais coocorrem para a realização da concordância (padrão e não padrão) nominal de número no português falado em Bacabal. Algumas hipóteses já testadas em outros estudos, como a *formação do plural do elemento à direita, tonicidade do elemento nuclear, número de sílabas do elemento nuclear, classe morfológica do elemento pré-nuclear, animacidade do SN, sexo/gênero, faixa etária e escolaridade* (cf. SCHERRE, 1988; OUSHIRO, 2015), foram testadas aqui. Neste artigo, são apresentados apenas os resultados da análise das variáveis sociais.

O locus da pesquisa foi a cidade de Bacabal que está localizada ao centro norte do estado, a 240 quilômetros da capital, São Luís. Bacabal é considerada uma das cidades mais importantes do estado, devido à sua localização estratégica¹²⁰ que conduz à capital, São Luís, pessoas de vários outros estados. Conforme informações contidas no site da Prefeitura¹²¹, o estabelecimento do território bacabalense deu-se no ano de 1876, com a chegada do Coronel Lourenço Vieira à região, a partir da fundação de uma fazenda com sede no local que hoje se localiza a Praça Nossa Senhora da Conceição.

Após a abolição da escravatura, o Coronel Raimundo Alves de Abreu comprou a propriedade que passou a ser conhecida como Sítio dos Abreu. O Sítio prosperou, e os migrantes, em sua maioria nordestinos, contribuíram para o desenvolvimento da

¹²⁰ A localização geográfica da cidade de Bacabal pode revelar uma realidade linguística não tão simples quanto parece, tendo em vista o fato de ser uma regional que recebe diariamente pessoas das cidades circunvizinhas, e que, de algum modo, podem influenciar linguisticamente os bacabalenses.

¹²¹ Cf. <http://www.bacabal.ma.gov.br/portal/historia-de-bacabal/>. Acesso em: 12 de julho de 2019.

agricultura local. Em 17 de abril de 1920, a Lei estadual nº 932 criou o distrito e o Município de Bacabal, tendo o seu território desmembrado da cidade de São Luiz Gonzaga do Maranhão. O nome oficial – Bacabal – originou-se devido ao fato de existir uma grande quantidade de bacaba (palmeira nativa da região) existente na localidade na época da criação do Município.

A amostra de fala bacabalense

A composição da amostra que será apresentada a seguir foi influenciada diretamente pela limitação de tempo para a realização desta pesquisa. Ainda que o número de participantes não esteja de acordo com o que é adotado em vários estudos da área, buscou-se estratificar a amostra analisada aqui (cf. Quadro 1) conforme o modelo utilizado por outras pesquisas (cf. TEIXEIRA, 2017; SCARDUA, 2018) que se ocupam do mesmo tema. Desse modo, foram gravadas e transcritas 12 entrevistas com informantes que nasceram em Bacabal, ou que se mudaram para a cidade com até 3 anos de idade. Todas as entrevistas foram gravadas com o auxílio do aplicativo RecForge II (Versão 1.2.7.5.g), disponibilizado para Android. Os informantes foram estratificados de acordo com o seu *sexo/gênero*, *três faixas etárias* (18 a 30 anos; 31 a 49 anos e 50 anos ou +) e sua *escolaridade* (ensino médio e ensino superior), conforme o quadro abaixo.

Quadro 1: Perfis sociolinguísticos da amostra da fala bacabalense

Sexo/gênero	Faixa Etária	Escolaridade	Perfil Sociolinguístico
Masculino	1 (18-30)	Ens. Médio	1. M1M
		Ens. Superior	2. M1S
	2 (31-49)	Ens. Médio	3. M2M
		Ens. Superior	4. M2S
	3 (50 +)	Ens. Médio	5. M3M
		Ens. Superior	6. M3S
	1 (18-30)	Ens. Médio	7. F1M

Feminino	1 (16-30)	Ens. Superior	8. F1S
		Ens. Médio	9. F2M
	2 (31-49)	Ens. Superior	10. F2S
		Ens. Médio	11. F3M
	3 (50 +)	Ens. Superior	12. F3S

Fonte: Elaborado pelo autor

Roteiro de entrevista

O roteiro para as entrevistas é composto de duas partes e baseou-se no roteiro utilizado pelo Projeto SP2010¹²². Na primeira parte, conversa-se sobre assuntos gerais, como o bairro em que mora o falante, sua infância, sua família, educação, sua ocupação, suas redes sociais e atividades de lazer. A inclusão desses assuntos de cunho mais pessoal contribui para o desenvolvimento de uma conversa mais fluida e espontânea. A segunda parte do roteiro compreende assuntos relacionados à cidade de Bacabal, bem como avaliações sobre determinadas variantes linguísticas (como concordância nominal de número padrão e não padrão, pronúncia do /r/ pós-vocálico como tepe e retroflexo, e subjuntivo/indicativo). Ao final da entrevista, pediu-se ao informante que lesse uma lista de palavras, um texto jornalístico e um depoimento com marcas de oralidade.

Para a transcrição das entrevistas, utilizou-se o Elan (cf. HELLWIG; GEERTS, 2019), que, de acordo com Oushiro (2014), diz respeito a um programa computacional para anotação de arquivos de áudio e vídeo, que vem sendo muito utilizado por estudiosos da língua e apresenta vantagens como a sincronização entre arquivo de mídia e a transcrição/anotação, ferramentas mais sofisticadas de buscas dentro de um *corpus*, flexibilidade de formatos de exportação da transcrição, além do fato de ser gratuito.

Descrição das variáveis analisadas

Variável dependente

¹²² MENDES, R.B.; OUSHIRO, L. (2013) Documentação do Projeto SP2010 – Construção de uma amostra da fala paulistana. Disponível em <<http://projetosp2010.fflch.usp.br/producao-bibliografica>>. Acesso em: 12 de julho de 2019.

A variável dependente *realização redundante de concordância nominal de número* tem as seguintes variantes: marcação redundante de plural (CN) e não marcação redundante de plural (CNØ) (as casaS; os faróIS; os anÕES; os lugarES /as casaØ). No exemplo, abaixo, o documentador é representado pela sigla D1 e o informante é representado pela sigla S1¹²³.

(1) D1: *você gosta de morar aqui?*

S1: *sim é é bom*

S1: *as pessoas algumas pessoas fala que é perigoso mas ah eu pessoalmente não acho não*

D1: *uhum*

D1: *eu sei por que você escolheu morar nesse bairro?*

S1: *eu acho assim na época não foi nem tanto assim... por escolha não foi mesmo*

S1: *por necessidade*

D1: *uhum*

S1: *eh que a gente veio embora do interior e eh porque meus pai já tinha alguns conhecido aqui...*

(RicardoL.M2M)

Como evidencia o excerto, ocorre que o mesmo falante utiliza, em sua fala, tanto a marcação redundante de plural, como em “as pessoas” e “algumas pessoas”, quanto a não marcação redundante de plural, como em “meus pai” e “alguns conhecido”. Nota-se que difere daquilo que se prescreve sobre a marcação redundante (cf. BECHARA, 2009: 543-547).

Variáveis sociais

As variáveis *sexo/gênero, faixa etária, escolaridade, raça, profissão* e outras de cunho social são variáveis essenciais para o desenvolvimento de uma investigação sociolinguística. Na verdade, compreender como aspectos sociais contribuem para o

¹²³ As siglas que acompanham o pseudônimo dos informantes representam o perfil sociolinguístico na seguinte ordem Sexo/gênero – (M) Masculino e (F) Feminino, Faixa etária – (1) 18 a 30 anos, (2) 31 a 49 anos e (3) 50 anos ou mais, Escolaridade – (M) Ensino Médio e (S) Ensino Superior.

processo de variação e mudança de uma língua é uma das principais contribuições da Sociolinguística (LABOV, 2008 [1972]).

Para tanto, considerando uma pesquisa sociolinguística, que prioriza aspectos sociais, além de coletar a fala de indivíduos em situações reais de uso, outro princípio fundamental, é necessário analisar algumas características sociais desses falantes, a fim de descrever e buscar uma explicação para o comportamento de determinados fenômenos da língua. Por isso, para entender como as características sociais podem influenciar na realização da concordância nominal de número, foram analisadas as variáveis sociais *sexo/gênero, faixa etária e escolaridade*.

A *faixa etária* é essencial para o interesse do estudo em verificar através do construto do *tempo aparente* (LABOV, 2008 [1972]) se o fenômeno encontra-se em variação estável ou se há indício de mudança em curso. Alicerçado na hipótese da aquisição da linguagem cuja fase final se daria por volta dos quinze anos, o construto do tempo aparente propõe que “o estado atual da língua de um falante adulto reflete o estado da língua adquirida quando o falante tinha aproximadamente quinze anos de idade” (NARO, 1992: 82 apud SANTOS; PIMPÃO, 2018: 261). Por meio da análise da faixa etária, com aparentes recortes no tempo, podem-se observar as diferenças ou semelhanças entre os falantes, já que o comumente esperado é que os mais velhos tendam a realizar mais a forma padrão relativamente aos mais jovens (cf. TEIXEIRA, 2017)

O *sexo/gênero*, por sua vez, permite observar se há diferenças na realização da concordância nominal entre homens e mulheres, tendo em vista que alguns estudos têm afirmado que as mulheres tendem a favorecer a utilização das formas padrão ou mais bem avaliadas socialmente (cf. SILVA, 2014; OUSHIRO, 2015). Oushiro 2015 evidencia que os homens produziram mais a concordância sem a marca de plural CN0 do que as mulheres tanto na análise atomística quanto na análise não atomística, com os respectivos pesos relativos¹²⁴ (0.64 e 0.63) e (0.38 e 0.36).

Com a análise da *escolaridade* pode-se depreender, a depender do grau de escolarização do falante, se ele tende a realizar mais a forma considerada padrão.

¹²⁴ O peso relativo é um valor que indica o efeito de uma variável ou fator sobre o uso de uma determinada variante no conjunto da análise (GUY; ZILLES, 2007).

Estudos têm mostrado que os anos de formação superior proporcionam ao falante o uso mais frequente da marcação do plural. Teixeira (2017) mostra que os informantes com ensino médio realizaram a variante não prestigiada em 76,9% das ocorrências relativamente aos informantes com nível superior, que fizeram uso da variante não prestigiada em 54,9% das ocorrências, com os respectivos pesos relativos 0.661 e 0.418. Desse modo, buscou-se verificar qual a estratificação social da concordância nominal de número na variedade bacabalense do português.

As variáveis sociais apresentadas foram analisadas a fim de se compreender como aspectos sociais contribuem no processo de variação do fenômeno estudado. As análises estatísticas necessárias para se verificar quais fatores sociais se correlacionam à realização e à não realização da concordância de SNs no português bacabalense foram feitas na versão mais recente do R (cf. R CORE TEAM, 2019). Oushiro (2014) explica que esse programa é voltado para a análise de dados linguísticos, e pode ser utilizado para realizar computações estatísticas e gráficas, como também compilar e anotar *corpora*, produzir listas de frequências e outras tarefas.

Na seção, a seguir, são apresentados a distribuição geral dos dados obtidos a partir das entrevistas realizadas com bacabalenses e os resultados da análise estatística das variáveis sociais.

Resultados

Das 12 entrevistas, foram extraídos sintagmas nominais plurais com duas palavras em que pelo menos uma tenha sido marcada com plural. Foram excluídos dados invariáveis como *férias*, *numerais cardinais*, dados em que a noção de plural é semântica como *muita coisa*. Os SNs foram analisados sob a perspectiva *não atomística*¹²⁵, em que se analisa o SN como um todo. Inicialmente, apresenta-se a distribuição geral¹²⁶ dos 988 sintagmas nominais (Tabela 1), dos quais 27% não

¹²⁵ Enfatiza-se que há outra perspectiva de análise chamada de *atomística*, que considera como dado de análise cada elemento do SN de forma isolada. Esse tipo de análise evidencia como acontece o fenômeno no nível da palavra.

¹²⁶ Os gráficos, com os dados individuais de cada variável, não foram colocados neste artigo para que não se ultrapassasse o limite de páginas exigido.

possuem a marcação redundante de plural ou realização padrão da concordância nominal de número.

Tabela 1: Distribuição geral dos dados

		CNØ	%	Total
Sexo/gênero	Masculino	132	25	516
	Feminino	139	29	472
Faixa Etária	1a (18 a 30 anos)	45	12	365
	2a (31 a 40 anos)	107	31	344
	3a (50 anos ou mais)	119	42	279
Escolaridade	Ensino Médio	193	39	486
	Ensino Superior	78	15	502

Observa-se, na tabela acima, que a hipótese de que as mulheres tendem a favorecer a utilização das formas padrão ou mais bem avaliadas socialmente (cf. SILVA, 2014; OUSHIRO, 2015) não se confirmou, considerando, no entanto, que a diferença percentual não se mostrou tão grande. As porcentagens da variável faixa etária evidenciaram, aparentemente, que não há um indício de mudança em curso, considerando que a hipótese de que os mais velhos tendam a realizar mais a forma padrão relativamente aos mais jovens (cf. TEIXEIRA, 2017) não se confirmou, tendo em vista que, 42% dos sintagmas nominais produzidos pelos mais velhos não apresentaram a marcação redundante de plural. A hipótese da variável escolaridade se confirmou neste estudo e evidenciou que os menos escolarizados foram os que mais produziram sintagmas nominais sem a marcação redundante de plural.

Tabela 2: Estimativas de valores de significância para sexo/gênero, faixa etária e escolaridade

	Estimativa	Erro padrão	Valor-z	Significância (p)
(Intercept)	-0.1481	0.1516	-0.977	0.32858***
Sexo.GeneroMasculino	-0.1671	0.1578	-1.059	0.28957

EscolaridadeSuperior	1.2531	0.1600	7.833	<0.0001***
Faixas2a	0.4584	0.1761	2.604	<0.001**
Faixas1a	1.6602	0.2104	7.889	<0.0001***

glm(Variavel ~ Sexo.Genero + Escolaridade + Faixas, data = cn, family = binomial)

Os resultados obtidos pelo teste estatístico evidenciaram que apenas as variáveis escolaridade e faixa etária, destacadas em negrito, são significativas. Esses resultados, permitem, em certa medida, afirmar que a variável sexo/gênero não se correlaciona ao fenômeno estudado.

Considerações Finais

Os resultados apresentados se coadunam, em certa medida, aos resultados alcançados por outras pesquisas que também evidenciaram os falantes mais velhos e os informantes menos escolarizados são os que menos realizam concordância nominal número. Com exceção do resultado da variável sexo/gênero que revelou que as mulheres produziram mais a concordância não padrão e que não há diferença estatística entre homens e mulheres. No geral, os dados revelaram que há a variação na realização da concordância nominal de número e que a forma padrão é mais utilizada que a forma não padrão. É válido salientar que a amostra utilizada neste estudo não é suficientemente ampla para se fazer generalizações mais profícuas, no sentido de afirmar que esses padrões encontrados, de fato, sejam do falar bacabalense. No entanto, esta pesquisa é capaz de apresentar os padrões gerais de uso de uma das variáveis mais recorrentes do português brasileiro, porque está ancorada na fala popular da região. Com os resultados até aqui alcançados, será possível contribuir para o estabelecimento dos padrões de realização da concordância nominal no português maranhense e, conseqüentemente, do português brasileiro.

Referências

ALVES, Cibelle Corrêa Béliche. *O uso do tu e do você no português falado no Maranhão*. 2010. 143f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. – 37. ed. rev., ampl. e atual. conforme o novo acordo ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

CARVALHO, R. C. *A concordância de número no sintagma nominal na fala urbana de Rio Branco*. 1997. 182f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem - UNICAMP, Campinas, 1997.

FIAMENGUI, Ana Helena Rufo. *A marcação de pluralidade no SN na fala e na escrita de adolescentes da região de São José do Rio Preto*. 2011. 143f. Dissertação. Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

GUY, Gregory; ZILLES, Ana. *Sociolinguística quantitativa – um instrumental de análise*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

GRIES, Stefan Th. *Quantitative Corpus Linguistics with R: a practical introduction*. New York and London: Routledge, 2009.

HELLWIG, B.; GEERTS, J. ELAN – *Linguistic Annotator*. Versão 5.6. 2019. Disponível em: <<https://tla.mpi.nl/tools/tla-tools/elan/>>. Acesso em: 14 de junho de 2019.

LABOV, William. *Padrões sociolinguísticos*. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972].

LOPES, Norma da Silva. *Concordância nominal, contexto linguístico e sociedade*. 408 f. Tese de Doutorado. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2001.

MARANHÃO. Lei Complementar nº 108 de 21 de novembro de 2007. *Diário Oficial do Estado do Maranhão*, Poder Executivo, São Luís, MA, ANO CI Nº 224, 2007.

MILROY, Lesley. Social networks. In: Chambers, J.K., P. Trudgill & N. Schilling-Estes (eds.) *The Handbook of Language Variation and Change*. Oxford: Blackwell, 2004.

OUSHIRO, Livia. “Transcrição de Entrevistas sociolinguísticas com o Elan”, p.117-132. In Raquel Meister Ko. Freitag (Organizadora). *Metodologia de Coleta e Manipulação de Dados em Sociolinguística*. São Paulo: Editora Edgard Blücher, 2014.

OUSHIRO, Livia. “Tratamento de dados com o R para Análises Sociolinguísticas”, p.134-177. In Raquel Meister Ko. Freitag (Organizadora). *Metodologia de Coleta e Manipulação de Dados em Sociolinguística*. São Paulo: Editora Edgard Blücher, 2014.

OUSHIRO, Livia. *Identidade na pluralidade: avaliação, produção e percepção linguística na cidade de São Paulo*. 372 f. Tese de Doutorado em Linguística. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

RAMOS, Conceição de Maria de Araujo. (Coord.). *Projeto Atlas Linguístico do Maranhão*. São Luís: Universidade Federal do Maranhão. (Departamento de Letras). 88p. Projeto em andamento, 1999.

RAMOS, Conceição de Maria de Araujo. (Orgs.). *O português falado no Maranhão: estudos preliminares*. São Luís: EDUFMA, 2005.

RAMOS, Conceição de Maria de Araujo. (Orgs.). *A diversidade do português falado no Maranhão: o atlas linguístico do Maranhão em foco*. São Luís: EDUFMA, 2006.

RAMOS, Conceição de Maria de Araujo. (Orgs.). *O português falado no Maranhão: múltiplos olhares*. São Luís: EDUFMA, 2010

RAMOS, Conceição de Maria Araujo; BEZERRA, José de Ribamar Mendes. O processo de formação de plural em itens nominais na fala Maranhense, p. 13-27. In: *O português falado no Maranhão: múltiplos olhares*. São Luís: EDUFMA, 2010

R CORE TEAM (2019). *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. Disponível em: <<http://www.R-project.org/>>. Acesso em: 14 de junho de 2019.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 49. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

SANTOS, Wendel Silva dos. *A morfologia do indicativo na expressão do modo subjuntivo em São Paulo e São Luís*. 142 f. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

SANTOS, Wendel Silva dos; PIMPÃO, Tatiana Schwochow. *Variação estável ou mudança? A expressão do modo subjuntivo em três variedades do português brasileiro*. Caderno Seminal Digital Especial, nº 30 v. 30 (JAN-DEZ/2018) – e-ISSN 1806-9142. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.12957/cadsem.2018.33066>>. Acesso em: 07 de junho de 2019.

SCARDUA, Juliana Rangel. *Análise da concordância nominal na fala de Vitória/ES: o linguístico, o social e o estilístico*. 213f. Dissertação. Universidade Federal do Espírito Santo, 2018.

SALOMÃO, Mircia Hermenegildo. *A variação de pluralidade nas estruturas predicativas da variedade falada na região de São José do Rio Preto*. Dissertação de mestrado. UNESP, 2010.

SCHERRE, Maria Marta Pereira. *Reanálise da concordância nominal em português*. 555f. Tese de Doutorado em Linguística. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1988.

SILVA, Fernando Gomes da. *Alagoanos em São Paulo e a concordância nominal de número*. 103 f. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

TEIXEIRA, V. P. *Variação Linguística e Fluxos Migratórios: a concordância nominal de número na fala dos moradores do bairro Campo de Belém do município de Caxias – MA*. 2017. 124f. Dissertação. Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin. I. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

LINGUAGEM E CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA: ANÁLISE DO LIVRO “O CABELO DE LELÊ” DE VALÉRIA BELÉM

Ana Cláudia Batista da Silva¹²⁷

Resumo: A literatura infantil é algo essencial para o desenvolvimento da criança, pois proporciona a ligação de histórias contadas com a realidade vivenciada, e ainda desperta a imaginação da criança como futuro (a) leitor (a). Além disso, pode também, influenciar na construção identitária no meio em que se encontra inserido, pois a partir do momento em que a criança se sente representada, esse processo torna-se mais significativo, e conseqüentemente eficaz. Nessa perspectiva, o presente artigo encontra-se inserido no simpósio *Diversidade e Linguagem*, visando analisar a literatura infantil “O cabelo de Lelê” da autora Valéria Belém, ilustrado por Adriana Mendonça (2007), a fim de refletir sobre a construção de identidade étnico racial e de valores na educação infantil. Visto isso, a escolha do livro se deu pela discussão abordada no mesmo, sobre a aceitação de identidade da personagem lelé. Nesse sentido, o trabalho foi desenvolvido a partir da seguinte problemática: Na Educação infantil têm se preocupado com o ensino de valores, formação e descoberta de identidade visando uma discussão acerca da diversidade no âmbito da educação infantil? Para tanto, a metodologia utilizada foi uma pesquisa bibliográfica, utilizando-se alguns autores que abordam sobre a temática, perpassando por Gonçalves e Moura (2016); Barreiros e Vieira (2015); Chartier (1991); Alcaraz e Marques (2016) e Junior e Tauchen (2017), e ainda, houve a análise do livro já citado. Logo, a partir dos estudos foi possível constatar, que a literatura é um aspecto muito relevante e contribuinte na formação cidadã e crítica e quando engloba contextos acerca de diversidade e identidade na educação infantil, propicia ao aluno um desenvolvimento perspicaz. A análise do livro traz uma reflexão acerca da diversidade encontrada na sociedade brasileira e na importância da construção de uma identidade positiva concernentes as relações étnicas raciais no Brasil. Podendo assim, conceber à criança negra o sentimento de valorização e aceitação de si próprio, e também, permite que outras crianças reflitam sobre o “eu” e o “outro” no mundo, sendo, portanto, a literatura um lugar privilegiado para refletir acerca dessa relação.

Palavras-chave: Étnico-racial; Linguagem; Identidade; Diversidade.

INTRODUÇÃO

A literatura é um campo educacional que proporciona a expressão por meio da palavra, possibilitando interpretações diversas ao leitor. Para o público infantil, “a literatura é a porta de entrada para o mundo letrado (CORSINO, 2010, p. 184). Sendo que, proporciona a ligação de histórias contadas, com a realidade vivenciada,

¹²⁷ Graduanda do Curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, Campus Codó. E-mail: claudinha.sylva2016@gmail.com.

Orientadora: [Gleiciane Brandão de Carvalho](#) – Professora do Curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, Licenciada em Sociologia (Ufma), Especialista em Educação, Pobreza e Desigualdade Social (Ufma), Mestra em História, Ensino e Narrativas (Uema).

contribuindo para interpretações variadas e para o desenvolvimento de um pensamento transformador. Além disso, é uma forma de levar às crianças a viverem sentimentos e emoções embarcando no mundo da imaginação. Mas também, esse é um processo que perpassa por várias instâncias, inclusive os fatos de que as crianças podem se sentirem representadas nas histórias contadas ou lidas, pois como afirma Barreiros (2015, p. 172): “as histórias infantis que exploram o imaginário da criança são relevantes, uma vez que lhes permitem identificação com heróis ali representados, despertando-lhes o interesse em conhecer melhor a literatura”. Ou seja, a criança, ao sentir representada possui um interesse maior pela leitura e por buscar significações. Nesse sentido, há a construção de ideias que se modificam e se renovam, possibilitando a construção da identidade individual do leitor.

Além disso, a literatura infantil oferece a possibilidade de trabalhar com a diversidade étnico racial, ou seja, falar de divergências e propiciar as crianças a oportunidade de conhecer a diversidade que muitas vezes é negligenciada e apagada pela escola. Mas também, a literatura infantil mostra “o quanto o tema diversidade consegue mexer com a nossa tão propalada identidade Nacional” nos relata Cruz (2015, p. 71). Essa diversidade está atrelada ao conhecimento de diversas identidades e reconhecimento de identidade própria, no caso deste trabalho, o reconhecimento da identidade negra, pois de acordo com Cruz (2015) bem sabe-se que no Brasil, a diversidade não é totalmente respeitada e aceita, e por isso a literatura infantil pode aos poucos trazer esse desenvolvimento nos pensamentos infantis, envolvendo as crianças num processo de construção de valores étnico raciais e morais.

No entanto, de acordo com Cruz (2015, p. 71) para pensar em trabalhar a diversidade, é necessário bastante atenção, cuidado e aprofundamento teórico, pois é algo bastante complexo. E para que esse processo ocorra de forma significativa é necessário a colaboração do âmbito escolar a fim de selecionarem e explorarem a literatura infantil, levando-a para além da leitura passa-tempo. Assim, este trabalho baseia-se na seguinte problemática: Na Educação infantil têm se preocupado com o ensino de valores, formação e descoberta de identidade visando uma discussão acerca da diversidade no âmbito da educação infantil? Acrescentando-se a isso, o trabalho visa analisar a literatura infantil “O cabelo de Lelé” da autora Valéria Belém, ilustrado por

Adriana Mendonça (2007), a fim de refletir sobre a construção de identidade étnico racial e de valores na educação infantil. Visto isso, para se chegar a tais objetivos, foram utilizados os seguintes procedimentos metodológicos: Inicialmente foi feita uma pesquisa bibliográfica de caráter qualitativa, passando por Gonçalves e Moura (2016); Barreiros e Vieira (2015); Chartier (1991); Alcaraz e Marques (2016) e Junior e Tauchen (2017). Além disso, foi realizada a escolha e análise do livro “O cabelo de lelé de Valéria Belém (2007)”.

Assim, a partir dos estudos foi possível constatar que, a literatura é um fator muito importante para a construção de identidade e conhecimento da diversidade étnico racial, principalmente na educação infantil momento este em que a criança encontra-se em processo de formação identitária, ou seja, formação do “eu”. É também um momento que desperta a imaginação, contribuindo na construção de valores étnico raciais e morais.

Como salienta Chartier (1991)

A relação de representação é perturbada pela fraqueza da imaginação, que faz com que se tome o engodo pela verdade, que considera os signos visíveis como índices seguros de uma realidade que não o é. Assim desviada, a representação transforma-se em máquina de fabricar respeito e submissão, num instrumento que produz uma exigência interiorizada, necessária exatamente onde faltar o possível recurso à força bruta. (CHARTIER, 1991, p.184)

Desse modo, o indivíduo não será alienado por imposições sociais pois a literatura penetra nos mais sensíveis pensamentos a fim de direcionar o sujeito de forma indireta a pensar e refletir sobre sua realidade, incluindo valores morais e étnicos raciais entre outros. Nesse sentido, o livro analisado traz essas reflexões, um exemplo de literatura infantil que ajuda na aceitação de raça e cor diferentes, tanto quanto atitudes preconceituosas. E desse modo, pode ser utilizado em sala de aula para proporcionar a construção identitária negra na Educação infantil.

Nessa sequência, o trabalho será organizado da seguinte forma: Inicialmente a presente introdução, em seguida, será abordado sobre a construção identitária negra, englobando literatura como fator contribuinte para a compreensão da diversidade, em sequência, será abordado sobre a análise do livro “O cabelo de lelé” e por fim, as considerações finais do trabalho e referências.

CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA NEGRA: DIVERSIDADE E LITERATURA

Segundo Carvalho (2015) a identidade negra passou por várias especificidades e estereótipos atribuídos aos negros, em que a identidade cultural e ancestralidade não era considerado para essa construção identitária. Tanto que, a história não enfatiza positivamente em relação ao negro, mostra apenas um passado em que os negros serviam como escravos, próprios somente para o trabalho. Além disso, tudo de ruim que ocorria era atrelado ao negro como simbolismo, pois como afirma Gislene Santos (2002, p. 280): “o negro, por sua vez, pode representar a desrazão, a loucura (a bÍlis negra que obscurece), o feio, o injusto, a animalidade”, ou seja, tudo de negativo era atribuído ao negro, pois ele era visto como um ser inferior e ruim, que não apresentava nenhuma possibilidade de avanço ou progresso, mais que era visto somente como servo.

E para as mulheres negras esse processo não era divergente, pois elas eram e são vistas apenas como trabalhadoras domésticas ou objetos sexuais, diferentemente da mulher branca, que é considerada como respeitável e cheia de qualidades. De acordo com Carvalho (2015, p.22) “ Ser mulher na sociedade brasileira tem um peso, porém ser mulher negra na sociedade brasileira tem um peso ainda maior”, ou seja, para a mulher negra conviver na sociedade brasileira exige muito esforço e luta, pois a própria sociedade a trata como sinônimo de inferioridade.

Esse aspecto de inferioridade e bem visto no âmbito escolar das meninas negras, que sofrem discriminação e racismo no cotidiano escolar por não obter conhecimento da diversidade étnico racial e nem aceitar sua identidade, se submetem a tais situações e querem se adequar a visão estética estabelecida. Em meio a esse processo, um dos aspectos representativos da identidade da mulher negra, é o cabelo crespo, Como afirma Gomes (2003):

O cabelo é um dos elementos mais visíveis e destacados do corpo. Em todo e qualquer grupo étnico ele é tratado e manipulado, todavia a sua simbologia difere de cultura para cultura. Esse caráter universal e particular do cabelo atesta a sua importância como símbolo identitário. (GOMES, 2003, p. 174).

Além disso, no processo de luta da população negra, o cabelo também era utilizado como forma de representação por meio de tranças. No entanto, essa representação não é mais aceita pelas crianças negras, as quais dentro do âmbito escolar preferem se adequar aos padrões estabelecidos considerado belo.

A primeira mudança que a menina negra procura fazer em sua imagem, isso feito para poder ter aceitação entre as (os) outras (os) estudantes, é alisamento capilar, ou seja, o cabelo crespo característico da população negra é rejeitado por essa menina, que alisa seu cabelo com mecanismo para transformar-se em uma pessoa que se pareça com a imagem de mulher do qual o imaginário feminino e masculino coloca como ideal. (CARVALHO, 2015, p. 25).

Ou seja, como a própria escola traz o discurso sobre cuidar da aparência e nos livros didáticos o negro é visto como sinônimo de negatividade, a criança se sente inferior e quer se adequar a algo idealizado. E o que fortalece esse pensamento é as meninas serem apelidadas dentro e fora do âmbito escolar pela forma do seu cabelo, e por isso, as crianças negras não se aceitam e buscam de ‘adequar’.

Porém, que haja o conhecimento histórico do negro, da construção identitária e compreensão sobre diversidade

é fundamental estabelecer uma relação da história com o indivíduo, é preciso mostrar que esse indivíduo tem história e trazer a tona os valores positivos dessa história, até mesmo para estabelecer uma maneira de trazer orgulho e reconhecimento para esse indivíduo (CARVALHO, 2015, p. 11).

Nesse sentido, algo que vai proporcionar essa articulação é a literatura que é “a expressão dos conteúdos da ficção ou da imaginação, por meio de palavras de sentido múltiplo e pessoal, cujo objetivo é conhecer o ser humano” (Aguiar e Silva, 2005, p. 09). Logo, a literatura em si desenvolve no indivíduo a capacidade de idealizar e interpretar de variadas formas um determinado aspecto, isto é, “a obra literária recorta o real, sintetiza-o e interpreta-o por intermédio do ponto de vista do narrador ou do poeta e manifesta no fictício e na fantasia um saber sobre o mundo, oferecendo ao leitor modos de interpretá-lo” (Oliveira, 2010, p. 41). Somando-se a isso, na educação infantil a literatura possui uma importância excepcional e é imprescindível para o desenvolvimento da criança, pois

“(…) contribui para a formação da criança em todos os aspectos, especialmente na formação de sua personalidade, por meio do desenvolvimento estético e da capacidade crítica, garantindo a reflexão sobre seus próprios valores e crenças, como também os da sociedade a que pertence” (OLIVEIRA, 2010, p. 41).

E segundo Mendes e Velosa (2016), isso colabora não somente para que a criança se torne letrada, mas também para o desenvolvimento de competências de compreensão, socioafetivas, emocionais entre outras. Assim, a literatura “permite aos críticos e leitores a construção de significações” (Barreiros e Vieira, 2015, p. 168). E por isso, pode-se considerar que a literatura infantil estimula reflexões e o espírito crítico da criança, trazendo uma compreensão significativa sobre o mundo que a cerca.

Nesse sentido, a literatura infantil colabora na construção de identidade da criança, pois permite que ela tenha novas interpretações, problematize e se torne um leitor crítico. Além do que, no momento em que a criança se sente representada, consegue controlar de forma correta suas emoções e sentimentos, pois como afirma (Silva e Araújo 2014, p. 04): “a fantasia na literatura infantil auxilia a criança a organizar suas percepções, vivenciar e a resolver emoções que lhes parecem difíceis”. E também, os autores a seguir afirmam que:

as informações apreendidas nas histórias infantis são importantes para esclarecer melhor sobre as dificuldades próprias da infância ou, ainda, por possibilitar que as crianças encontrem um caminho para a resolução de seus problemas na medida em que elas se identificam com os personagens das histórias que leem (Barreiros e Vieira, 2015, p. 172).

Nessa sequência, os autores Mendes e Velosa abordam que essa representação ocorre:

em termos psicológicos, por permitir à criança projetar-se nas personagens da ficção e nos seus modos de agir num processo psicológico de transferência que a ajudará a consolidar a sua identidade pelo confronto com o outro; por ajudar a criança a apaziguar alguns receios e angústias que se lhe colocam nesta fase do seu desenvolvimento, na medida em que ela encontra retratada nos livros, frequentes vezes, situações e inquietações com as quais se identifica, mesmo que os livros não lhe forneçam as respostas que procura-pelo menos explicitamente. (2016, p. 127)

Nesse sentido, a construção identitária da criança envolve o controle e compreensão das emoções e conhecimento da diversidade. Ou seja, a partir de uma compreensão individual a criança irá atribuindo novos significados à aquilo que lhe é exposto, obtendo uma interpretação além do que está escrito em palavras, adequando à sua realidade. A partir desse contexto vivenciado, a criança constrói sua identidade e percebe as diferenças étnico raciais lentamente fazendo interligações, pois o “sujeito constrói sua identidade por meio do processo de socialização, isto é, a partir de uma perspectiva de como o outro o vê (Gonçalves e Moura, 2016, p. 02). Assim, de acordo com várias transformações e perspectivas diferentes, o indivíduo vai construindo seu “eu”, o que conseqüentemente inclui o avanço da cultura a qual a criança encontra-se inserido.

Assim, a literatura infantil influencia na construção identitária da criança, conseqüentemente colabora no desenvolvimento de valores étnico raciais e morais, os quais influenciam no posicionamento do ser humano na sociedade. Pode –se observar de acordo com Silva e Araújo (2014) que, além da literatura ajudar a criança compreender o mundo ao seu redor, também, “contribui para que a criança estimule a

formação de conceitos e valores éticos e morais” (Silva e Araújo, 2014, p. 01). Isto é, abrange variados aspectos que podem ser trabalhados na educação infantil, para que a criança cresça com um posicionamento crítico agindo com alteridade.

No entanto, esse é um processo que exige preparação e intervenção de um mediador que crie contextos, possibilidades e estimule a curiosidade da criança, levando em consideração os seus interesses e gostos de leitura, desse modo, “criando oportunidades para as crianças explorarem atividades e acontecimentos de letramentos, inserindo-as nas atividades do cotidiano numa perspectiva transversal e global” Marchão (2013, p. 30 apud MENDES e VELOSA, 2016, p. 117). Assim, “o professor precisa estimular as crianças a construir uma relação afetiva com a literatura infantil, aprendendo o valor intelectual que cada obra tem” (Oliveira, 2010, p.47). Dessa maneira, a criança sentir-se incentivado pela literatura ao seu redor. Porém,

para que o trabalho de mediação do professor, entre a literatura e as crianças, seja eficaz, será necessário que ele leia com atenção as obras como um leitor comum, deixando-se levar espontaneamente pelo texto, sem a priori pensar em sua utilização na sala de aula (OLIVEIRA, 2010, p. 47).

Além disso, é importante haver a seleção dos livros que tenham objetivos pedagógicos a serem cumpridos, a fim de que as crianças tenham o que explorar, e possam de alguma forma desenvolver conhecimentos que influenciem na construção da sua identidade cidadã.

ANALISANDO A OBRA: “O cabelo de Lelê” de Valéria Belém.

É perceptível na faixa etária entre 4 a 6 anos de idade, dúvidas nos pensamentos infantis em relação ao processo de construção identitária, pois na escola e na vida das crianças há questões diversas que trazem problematizações. Segundo Santos (2017) algo muito colaborativo nesse desenvolvimento é a utilização de Literatura infantil apropriada para desenvolver essa construção e valorização, trabalhando de forma significativa valores étnicos raciais e morais concernentes a realidade da criança.

Nesse sentido, a autora Valéria Belém, Jornalista e escritora de literaturas infantis narra na obra literária “ O cabelo de Lelê”, publicado em 2007 pela editora Companhia Nacional contando com ilustrações de Adriana Mendonça (artística plástica, ilustradora e professora universitária), a história de uma menina negra chamada Lelê, em que se encontra insatisfeita e incomodada por causa dos seus cabelos terem muitos cachos e serem enrolados. Ou seja, o livro oferece a possibilidade de discutir sobre a positividade do cabelo crespo da mulher negra, o qual é um símbolo identitário. A

menina Lelê no momento em que não se aceita, demonstra a curiosidade por compreender sua identidade ao ler um livro africano, que abordava sobre histórias e identidades afrodescendentes. E a partir dessa leitura Lelê compreende a trajetória dos negros, entende que o cabelo foi símbolo de luta e resistência através de tranças e penteados. Então, ela percebe que sua identidade é derivada da afro descendência e a aceita.

Nesse sentido, o livro analisado retrata principalmente uma diversidade estética existente no país, mas são construídos socialmente ideais de beleza em que há somente um padrão para tal, “reforçando estereótipos e representações negativas sobre esse segmento étnico/racial e o seu padrão estético” (Gomes, 2002, p. 41). Logo, a beleza negra não é considerada como aspecto positivo, inclusive o cabelo, pois “o cabelo crespo para a sociedade brasileira ainda é sinônimo de feiura, essa ideia calcada na dominação de uma estética branca” (CARVALHO, 2015, p. 33). E por isso, a própria população negra pode vir a “expressar sentimentos de rejeição, aceitação, ressignificação e, até mesmo, de negação ao pertencimento étnico/racial” (Gomes, 2002, p. 44). Nesse contexto pode ocorrer o sentimento de inferioridade e exclusão. No caso de Lelê, ela não aceitava a forma dos seus cabelos serem, mas buscou compreender a diversidade racial e sua construção identitária, e conseguiu assimilar todo o processo de luta dos negros, suas histórias e aceitou sua identidade.

No livro citado, o próprio título “O cabelo de Lelê” já remete uma atenção para o simbolismo do “cabelo” feminino, como sinônimo de beleza. Já trazendo uma marca de identidade, ligando com os aspectos sociais, políticos, simbólicos em relação à imagem atribuída ao negro. Pois de acordo com Barreiros e Vieira (2015, p.173): “O cabelo como parte do corpo, individual e biológico, agrega representações no corpo social e da linguagem como expressão e símbolo de identidade cultural”. Somando-se a isso, de acordo com Gomes (2003) o cabelo é algo cultural que representa a identidade negra na sociedade brasileira. Visto isso, o cabelo é um item que traz uma representação de como o negro se vê, e como é visto pelo o outro, isto é, uma representação de identidade.

Nesse sentido, Barreiros e Vieira (2015, p. 173) afirmam que “ o cabelo do afrodescendente é parte intrincada do perfil estético da identidade afro-brasileira, bem

como em outras culturas”. Logo pode-se entender que o cabelo é um forte aspecto representativo da identidade negra. Mas também, “o cabelo não deixa de ser uma forte marca identitária e, em algumas situações, continua sendo visto como marca de inferioridade” (Gomes, 2002, p. 02). Como fonte de representação identitária e símbolo, há tipos de cabelo não aceitos, principalmente por crianças que se sentem inferiores e não conhecem a trajetória de sua construção identitária.

Nessa perspectiva, pode-se fazer essa associação ao observar o início da história quando autora narra: “Lelê não gosto do que vê (Belém, 2007, p. 05) apresentando um descontentamento da personagem com seu estilo de cabelo. Remete a ideia de se sentir inferior pela maneira em que seus cabelos são. Segundo Silva e Oliveira (2016) isso ocorre com inúmeras crianças, que por atitudes preconceituosas de outras crianças no âmbito escolar ou fora dela, se sentem inferior, e veem como belo somente o cabelo liso. No caso de Lelê a autora retrata: “De onde vêm tantos cachinhos? Pergunta, sem saber o que fazer. Puxa pra lá, puxa pra cá. Jeito não dá, jeito não tem” (Belém, 2007, p. 05 e 06). Ou seja, a menina não se conforma com a maneira a qual é seu cabelo, e tenta adequá-lo a uma melhor forma para ser “belo”. Pois “mudar o cabelo pode significar a tentativa do negro de sair do lugar da inferioridade ou a introjeção deste” (Gomes, 2002, p. 03). Além disso pode representar autonomia nas formas de usar o cabelo, nesse sentido Gonçalves e Moura (2016) asseveram que:

as representações estéticas mais aceitas na sociedade tendem a anular as diferenças, de maneira que o negro deve se apresentar de uma forma mais “aceitável”, utilizando, para tanto, técnicas de pentear e alisar os cabelos (MOURA, 2016, p. 05).

Ou seja, o considerado cabelo belo, é o cabelo liso, então para se ter um cabelo bonito é imposto socialmente que o cabelo cacheado seja alisado, pois “no contexto contemporâneo, (...) é colocado como belo e aceitável o “cabelo bom” (leia-se, liso), a indústria da beleza impõe conceitos fora de muitas realidades” (Santos, 2017, p.53). Por causa dessa imposição social, ocorre que as crianças aprendem dentro e até fora da escola que a beleza está no ser branco de cabelo liso, algo idealizado.

Ainda se referindo ao trecho de Lelê, em que além de não se conformar com a forma do seu cabelo, surge em si a curiosidade de buscar compreender por qual motivo seu cabelo é assim, isto é, surge a indagação “De onde vem tantos cachinhos?” (Belém, 2007, p. 07). Nesse momento Lelê estava querendo descobrir sua identidade e

de acordo com Junior e Tauchen (2017, p. 134) “a identidade se compõe nas relações estabelecidas pelo próprio sujeito e as forças de poder que exercem pressão sobre seus corpos, atitudes e desejos”. Isto é, por meio da socialização e de imposições sociais é constituída a identidade do ser, e Lelê nesse momento tenta analisar sua identidade e compreendê-la, pois, é algo que a define, mesmo estando permeada por relações de poder.

Em seguida, a autora trás: “ Toda pergunta tem uma resposta. Em um livro vou procurar! - Pensa Lelê, do canto, a cismar. ” (Belém, 2007, p. 09). Assim a personagem busca nos livros a compreensão de suas raízes, utilizando-se assim da literatura como fonte de pesquisa. E de acordo com Gonçalves e Moura (2016), a literatura pode auxiliar num processo de descoberta de identidade a partir do momento que o leitor se sentir representado. Essa representação ocorreu quando a personagem se identifica com o livro no momento em que a autora diz: “ Mexe e remexe até encontrar o tal livro, muito sabido!, que tudo aquilo pode explicar”(Belém, 2007, p. 11). É uma confirmação de que Lelê se sentiu representada, e até na imagem do livro mostra Lelê, abraçada com ele, retificando a ideia citada.

E é nesse momento que Lelê encontra o livro “Países Africanos” e vai de encontro com a história da África e sua descendência, histórias de guerras, medo, sonhos e amor pelos cabelos. Lelê começa a ver diversas formas de cabelo e penteados, quando a autora cita: “ puxado, armado, crescido, enfeitado, torcido, virado, batido, rodado, são tantos cabelos, tão lindos, tão belos! ” (Belém, 2007 p.14). Ou seja, nesse momento ela se sente representada, pois “ pôde compreender um pouco das lutas de seu povo, das vivências difíceis e da construção de sua história, o que permite a afirmação de sua africanidade, entendendo de onde vieram seus cachinhos (Rodrigues e Rosa, 2018, p. 05). E quando a criança se sente representada, ela compreende sua trajetória, constrói sua identidade a partir daquilo que lhes representa, e ainda, vai modificando as imagens de preconceito predominante na sociedade em que vive, afirmam Rodrigues e Rosa (2018).

Após obter o conhecimento sobre a África e sobre sua história, ela aprende a gostar do seu cabelo e “Descobre a beleza de ser como é, herança trocada no ventre da raça, do pai, do avô, do além-mar até [...] (BELÉM, 2007, p. 17) ”, sentindo a

verdadeira beleza, e aceitando sua história. Dessa forma, a personagem atribui valor a sua herança ética, cultural e moral, e reconhece sua história: “Lelê já sabe que em cada cachinho existe um pedaço de sua história, que gira e roda no fuso da Terra de tantos cabelos que são a memória” (BELÉM, 2007, p. 20 e 21) e segundo Gomes (2003), o cabelo possui uma memória ancestral. Então, para Lelê, a literatura foi significativa, pois transformou a sua forma de pensar, pois a criança negra quando se sente representada, deixa de se sentir inferior e se sente valorizada.

Para finalizar a história, a autora apresenta a última frase escrita: “ Lelê ama o que vê! E você? ” Instigando o leitor (a) a refletir sobre valorizar a si próprio e sobre o outro. Apresentando como exemplo de superação de Lelê, que resolveu ir em busca de sua identidade e conhecer sua história, e nesse processo de construção identitária aprendeu valores morais como aceitar-se e transmitir segurança para que os outros não a vessem como alguém inferior. E o que ajudou nesse processo foi a literatura, que como contribuição na educação infantil traz resultados bastante satisfatórios, a partir do momento em que a criança se sente representada. Pois segundo Barreiros e Vieira:

as obras de Literatura Infantil, de modo geral, contribuem para a formação da identidade do infante e aquelas cujos temas estejam voltados para as questões étnico-raciais podem, além de formar identidade, fomentar reflexões sobre a discriminação racial, bem como dar à criança afrodescendente concepções de pertencimento quando se vê ali representada (BARREIROS e VIEIRA, 2015, p. 172).

Nesse contexto, as obras literárias que concerne as questões raciais são também muito relevantes porque ajudam na questão de obtenção de valores morais, como o respeito as diferenças, pois Alcaraz e Marques (2016) mostram que no próprio cotidiano escolar há atitudes de discriminação. O mediador de leitura terá uma participação incondicional nesse processo, irá contribuir para que as crianças reflitam sobre seu papel na sociedade. Nesse seguimento, pode-se observar que no livro analisado o mediador da leitura, sendo um professor ou um familiar, pode fazer indagações durante a leitura, a fim de incentivar a criança a pensar em possibilidades para continuação da história, para que venha também despertar a imaginação e fazer uma interligação com a realidade. Pois Santos retrata que:

Os ensinamentos da literatura infantil são de extrema relevância para expor de maneira suave as intemperes da infância e as possíveis soluções para elas, já que nas narrativas infantis ocorre uma fácil identificação entre leitores e personagens (SANTOS, 2017, p. 52).

Nesse sentido, o educador deve oferecer possibilidades para que o aluno consiga escolher aquilo que mais o auto identifica. Além do que, deve ser algo de acordo com a faixa etária, com objetivos pedagógicos a serem cumpridos, trabalhando a construção de identidade e valores morais. Visto isso, na educação infantil é de extrema relevância essa utilização, pois é o momento em que a criança está em formação do seu próprio “eu”, e a literatura ajuda a criança com novas descobertas que não poderiam ser feitas sozinhas.

Algo muito relevante também no artefato analisado, são as ilustrações, em que dão ênfase a parte escrita e são bastante atrativas para a leitura e interpretação infantil. Pois a maneira como é exposto os desenhos dos cabelos de Lelê, por exemplo, trazem uma convicção da valorização de sua identidade, influenciando o leitor a fazer variadas interpretações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da análise apresentada foi possível perceber que a literatura na vida da criança é fundamental para o crescimento intelectual, proporcionando um desenvolvimento cognitivo, que possibilita imaginar e fazer relação com a própria vida, além de influenciar no hábito e gosto pela leitura e na construção de sua personalidade como sujeito, pois é na infância que ocorre o desenvolvimento do “eu” da criança. Assim, na obra analisada a personagem busca compreender sua identidade e o processo de construção, abrindo caminhos para conhecer elementos de sua cultura e respeitar o outro, obtendo o conhecimento sobre sua construção identitária e valores étnico raciais e morais.

Nesse seguimento a construção identitária obtida por Lelê envolveu o conhecimento da trajetória dos negros e a representação dada aos cabelos crespos e aos penteados afro, desde os tempos de lutas e resistência dos negros. Lelê entendeu que a construção de identidade tem um processo e que merece ser valorizado. Traz também a compreensão sobre a diversidade, que é uma abordagem sobre a aceitação das diferenças, incluindo o cabelo crespo, que assim como Lelê, muitas crianças não aceitam seu cabelo por causa de atitudes preconceituosas. Mas, por meio do trabalho com a literatura a criança pode se sentir representada e aceitar sua identidade.

O mediador tem um papel fundamental nesse processo, pois deve utilizar ferramentas que possibilitem a compreensão da identidade e da diversidade dentro e fora da escola. A escola também, tem um papel colaborativo de disponibilizar literaturas infantis para que os educandos possam ter contato com o mundo da leitura desde os primeiros de escolarização. Logo, esse trabalho oferece uma reflexão aos educadores, para trabalharem com objetivos pedagógicos a serem cumpridos dentro e fora do âmbito escolar.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR e SILVA, Vitor Manuel. **Teoria da Literatura**. Coimbra: Almedina, 2005.
- ALCARAZ, Rita de Cássia Moser; MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira. A Literatura Infanto-Juvenil como Possibilidade de Afirmação da Identidade Negra . **Revista da Anpoll**, Florianópolis, v. 1, n. 41, p. 50-63, dez./2016.
- BARREIROS, Ruth Ceccon; VIEIRA, Nancy Rita Ferreira. Representações Identitárias Em “O Cabelo De Lelé”. **Revista Trama** , Salvador-BA, v. 11, n. 21, p. 167-188, jul./2015.
- BELÉM, Valéria. **O cabelo de Lelé**. 1. ed. [S.l.]: companhia Editora Nacional, 2007. p. 1-29.
- CARVALHO, Eliane Paula de. **A Identidade Da Mulher Negra através do Cabelo**. 2015. 61 f. Monografia apresentada à Universidade Federal do Paraná para a obtenção do título de Especialista em Educação para as Relações Étnico-raciais. Curitiba, [s.n], 2015.
- CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Revista Estudos avançados**, 1991.
- CRUZ, Maria de Fátima Berenice da. Diversidade, Literatura e ensino: o texto literário que a escola baiana esqueceu. **Revista Fórum Identidades**. Itabaiana: Gepiadde, v.19. n.9, set. – dez. de 2015.
- GONÇALVES, Thaís; MOURA, Paula Nascimento da Silva. Literatura Infantil e Identidade: Análise da obra "O cabelo de Lelé". **Revista Científica da FHO| UNIARARAS** , Araras -SP, v. 4, n. 1, p. 1-9, set. /2016. Disponível em: <http://www.uniararas.br/revistacientifica>. Acesso em: 15 jun. 2019.
- GOMES, Nilma Lino. Corpo e cabelo como símbolos de identidade Negra. **Ação Educativa**. [S.l], 2002. 14 p. Disponível em: www.acaoeducativa.org.br. Acesso em: 1 Jul. 2019
- GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, [S.l] v. 1, n. 21, p. 40-51, 2002.
- GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, v. 29, n. 1, p.167-182, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a12v29n1.pdf>. Acesso em: 17 de julho de 2019.

JUNIOR, Agnaldo Mesquita de Lima; TAUCHEN, Gionara. O Cabelo De Lelê: Reflexões Sobre Educação, Cultura e Identidade . **Momento: diálogos em educação**, Rio grande do Sul, v. 26, n. 2, p. 129-145, jun./2017.

MENDES, Teresa; VELOSA, Marta. Literatura para a infância no Jardim de infância: contributos para o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. **Pro. posições**, Portalegre-Portugal, v. 27, n. 2, p. 18, 02 agosto 2016

SANTOS, Fabiana Dos. Identidade Negra e Literatura Infantil. **Revista Fórum Identidades**, [Itabaiana-SE, v. 24, n. 1, p. 45-60, ago./2017.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. Selvagens, Exóticos, Demoníacos. Idéias e Imagens sobre uma Gente de Cor Preta. **Estudos Afro-Asiáticos**. [S.l], v. 24, n ° 2, p. 275 -289, 2002.

SILVA, Teresa Cristina ; ARAÚJO, Patrícia Cristina de Aragão. O Papel Educativo da Literatura na construção dos valores Humanos e das Relações Éticos raciais. **Editora Realize**. [S.l], 2014. 07 p. Disponível em: <https://editorarealize.com.br>. Acesso em: 27 Jul. 2019.

RODRIGUES, Elaine Borges ; ROSA, Ana Iara Dalla . Literatura infantil e a descolonialidade: Uma análise da obra "o cabelo de Lelê". In: CONGRESSO DE BPESQUISA EM EDUCAÇÃO. 2018. Anais... Mato grosso, 2018. 1-8 p.

PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo. Literatura : ensino fundamental, 204 p. : il. (Coleção Explorando o Ensino ; v. 20). In: CORSINO, Patrícia. *Literatura na educação infantil: possibilidades e ampliações*. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 183- 204, cap10.

PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo. Literatura: ensino fundamental, 204 p.:il. (Coleção Explorando o Ensino; v.20). In: OLIVEIRA, Ana arlinda de. *O professor como mediador das leituras literárias*. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 41-55, cap. 02.

A IMPORTÂNCIA DA POESIA COMO FORMA DE LETRAMENTOS NA SALA DE AULA DAS TURMAS DE 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA ANTONIO BRAGA E CHAVES

Elionay Félix

Resumo:

Este artigo evidencia a importância de se trabalhar a poesia, mais especificamente, a de Mário Quintana, nas turmas de 6º ano da escola Antônio Braga e Chaves, no município de Itupiranga - Pará. O estudo baseou-se na leitura de três livros base: Letramento Literário (COSSON, 2018), Poesia para Crianças (CUNHA, 2012) e A poesia vai à escola (SORRENTI, 2009). Além da seleção de poesias de Mário Quintana, com indicações para se trabalhar em sala de aula, visando o desenvolvimento da sensibilidade estética e social, a valorização do gênero poesia, o convívio com a linguagem emotiva e a apropriação do hábito constante da leitura literária. O letramento literário é uma prática social a escola deve proporcionar caminhos para que a utilização dessa prática, seja significativa para que o aluno se torne um leitor preparado para interagir socialmente em todos os ambientes da escola e fora dela, de forma a captar com mais sensibilidade o mundo à sua volta, destacando a importante participação dos professores no desenvolvimento de meios que possibilitem a aproximação entre aluno/poesia. Além de trazer à tona o debate defendido por diversos autores sobre o papel da poesia na conquista de liberdades sociais e individuais.

Palavras-chave:

Poesia. Letramentos. Literatura. Ensino Fundamental.

Introdução

A poesia tem se afastado das salas de aula no Ensino Fundamental. Da mesma forma que é gratificante perceber que até o 5º ano a poesia é trabalhada incansavelmente nas salas, a realidade que se nota a partir do 6º ano, é preocupante, visto que raros são os momentos dedicados ao trabalho com textos literários em sala de aula. As crianças têm um contato muito íntimo com a poesia nos anos iniciais, desde o maternal e até o 5º ano essa relação é extremamente próxima e recorrente. Há que se ressaltar que as crianças, nessa fase, têm uma pré-disposição a textos literários, seja por contato no período pré-escolar seja no convívio familiar, além de ser uma fase de alfabetização, o que pressupõe o uso de textos mais livres e simples, que só a poesia pode proporcionar. Para Neusa Sorrenti:

A poesia pode estabelecer uma ponte entre a criança e o mundo. Ela também constitui uma maneira de ensinar a dominar certos ritmos fundamentais do ser, como respirar. Pela expressão da fala, a criança se apropria de suas possibilidades, adquirindo o domínio de sua palavra. (2009, p. 19).

Antônio Candido reforça dizendo:

A prática da leitura e o contato com a leitura literária auxiliam despertar no leitor traços essenciais, como “o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor” (1995, p. 249).

A literatura é vista por Cândido (1995) como arte que transforma/humaniza o homem e a sociedade, e nada aproxima mais o ser humano de seu íntimo, do que a poesia. Esta que é tida por muitos professores como sendo um texto difícil de se trabalhar, por vezes até, incompreensível no decorrer das aulas. Essa visão, acaba afastando a poesia dos planejamentos de aulas desses professores, que preferem trabalhar textos mais técnicos e objetivos, muitos até fora do contexto local da comunidade a que esse alunado pertence. O professor tem papel fundamental nessa empreitada, visto que é o seu entusiasmo e sensibilidade que farão toda a diferença no que Sorrenti (2009) chama de “encontro texto-leitor”.

Como dito antes, a poesia é o “texto da liberdade”, portanto, o desenvolvimento do gosto por parte dos alunos, não está enraizado na memorização ou no estudo de regras de métrica ou terminologias estruturais da poesia. O texto literário precisa fazer sentido a alguém além do escritor, no caso, ao aluno, que individualmente, faz sua interpretação íntima de cada verso escrito e lido. Esse é o momento de intimidade com o texto, em que a mediação do professor se torna extremamente importante, para saber dosar até onde os alunos devem ir na aula proposta.

Contudo, é necessário valorizar a poesia nos planejamentos escolares, tendo em vista que ela é ainda, um dos poucos lugares-comuns em que os alunos têm contato com textos literários na escola e até fora dela.

Diante de tudo isso, percebi um certo incômodo entre meus colegas professores na hora de se trabalhar a poesia com alunos do ensino fundamental maior, especificamente, com os alunos do 6º ano, tidos por eles como estando em uma fase de transição, onde a mudança de professores e disciplinas é algo que prejudica o

andamento do processo ensino-aprendizagem e que, portanto, impede que se possa trabalhar com textos de características mais peculiares, como a poesia. A partir dessas inquietações, surgiu o seguinte questionamento: Como utilizar a poesia como forma de letramentos com os alunos do 6º ano?

A escolha do tema decorreu da intenção de responder a essa questão, uma vez que é tarefa da escola e, principalmente, dos professores promover e viabilizar propostas de leituras de textos poéticos, com os alunos do 6º ano, fase em que eles estão vindo de um amplo contato com textos poéticos e necessitam manter a chama do gosto por esses textos alimentada para que possam seguir em frente mantendo o hábito e desenvolvendo ainda mais sua sensibilidade para a leitura.

Por esses motivos, a poesia de Mário Quintana foi escolhida para dar subsídios ao desenvolvimento dessa sensibilidade, pois suas poesias são unanimidade entre todos os educadores, visto que são textos “livres” que possibilitam a individualização da interpretação, bem como a adaptação a qualquer ambiente de convívio dos alunos, pois tratam de temas comuns do cotidiano, o que a torna mais familiar durante a leitura.

Com isso, elegi como objetivo geral do trabalho, discutir sobre apontamentos e teorias de diversos autores sobre o uso da poesia como forma de letramentos na escola, bem como ampliar o leque de opções das formas de se trabalhar a poesia com alunos do 6º ano do ensino fundamental.

Nada mais oportuno, nesse momento em que se encontra a Educação em nosso país, do que usar a liberdade existente na poesia de Mário Quintana, para trabalhar as diversas formas de letramentos possíveis com nossos alunos, partindo-se do pressuposto de que a poesia não termina junto com suas linhas e como disse o próprio Quintana (1989) “ Eu não tenho paredes, só tenho horizontes”.

A poesia para crianças na escola

Ultimamente algumas palavras têm-se destacado nos meios de comunicação social. O que acaba chegando as salas de aula também; palavras como igualdade, doutrinação, isenção, entre outras. Porém, devemos deixar claro que a sociedade atual

vive um período similar ao das crianças, ou seja, tentando descobrir onde se encaixar diante dessas palavras. Partindo-se do pressuposto que vivamos em uma sociedade igualitária, comandada, obviamente, por adultos, onde as crianças de forma geral, encontram-se quase sempre em posição de inferioridade social, ainda que queridas e com direitos garantidos por uma sociedade que aparenta ser sensata.

O produto cultural que é dirigido às crianças é de responsabilidade dos adultos, que, de forma correta, ou, incorreta, passa um vislumbre de mundo que imagina ser o das crianças, mas que, na maioria das vezes, é apenas uma projeção da sua própria visão. Isso fez com que até bem pouco tempo, os livros de poesia infantil, fossem focados apenas em temas que abordavam a formação de caráter dessas crianças, destacando também as formas fantasiosas de abordar assuntos ligados às boas ações desejadas para esse público.

Diante disso, devemos conceituar e separar a poesia em dois momentos distintos: a tradicional e a contemporânea. Neusa Sorrenti define assim os dois momentos:

Refletindo sobre a poesia infantil anterior e a contemporânea, nota-se que há entre elas uma diferença básica de intencionalidade. A tradicional pretende levar a criança a aprender algo para ser imitado depois. Já a contemporânea pretende levá-la a descobrir algo à sua volta e a permitir-lhe experimentar novas vivências que, ludicamente, se incorporarão em seu desenvolvimento mental/existencial. (2009, p. 23).

Podemos perceber, claramente, que o segundo momento apontado por Sorrenti, encaixa-se perfeitamente nos moldes desejados para se trabalhar a poesia nas escolas na sociedade atual, mesmo sabendo que o primeiro ainda prevalece na maioria das escolas do país, por ser mais fácil, incorrer um mínimo de tempo e conhecimento prévio para desempenhar o papel de mediador entre a poesia e o aluno.

Vale ressaltar que o papel do professor/mediador é que vai definir, na maioria dos casos, a qual momento pertence a poesia trabalhada, não se trata apenas de uma questão de produção cronológica, mas da correta aplicação na sala de aula, da forma com que esse mediador instigará seus alunos a buscarem extrair da poesia o que Bartolomeu Campos Queiróz chama de busca da beleza (2005, p. 43).

A poesia usada na sala de aula não pode ser impositiva, doutrinante, nem deve insinuar que o aluno seja alguém destituído de conhecimento, pois como é do conhecimento geral em todas as formações específicas para professores, o aluno possui conhecimento prévio, mesmo que em estado pouco lapidado, talvez aí esteja um dos motivos pelos quais a escola também desempenhe um papel fundamental em afastar o aluno da poesia.

No poema de Elias José, publicado em 2002, podemos observar a falta de opções para o trabalho em sala de aula, trata-se de um poema que não se pode extrair muito na sociedade atual, pois remonta a uma brincadeira que nossos alunos desconhecem atualmente, não se está aqui inferiorizando a poesia do autor, mas sim reclassificando-a, podemos notar nela traços que seriam considerados, na sociedade hipersensível de hoje, como preconceituosos, visto que faz menção a características físicas das personagens. Certamente ela terá sua utilidade em uma aula dos anos iniciais que tratará de brincadeiras do passado, mas para alunos do 6º ano, que estão descobrindo o mundo atual, ela não seria a melhor opção para um professor que queira discutir com seus alunos algo como a amizade, a descoberta do amor, a relação com os pais, entre outras coisas.

Roda à moda antiga

A garota que está na roda
é uma garota caprichada.
Tem a boca de jacaré
e a saia remendada.

A garota que está na roda
é uma garota assanhada.
Tem um nariz de trombone
e a testa toda amassada.

A garota que está na roda
é uma garota bem delicada.
Tem dois metros de altura
e pesa uma tonelada.

A garota...Pra terminar
vamos falar a verdade:

a garota que está na roda
é uma garota pra frente.
Quando começa a dançar
anima toda a gente.

(Elias José. *Um jeito bom de brincar*. FTD, 2002)

Por outro lado, pegue-se a poesia “Tão simples” de Mário Quintana, republicada na obra *Poemas para ler na escola*, uma seleção de poemas do autor organizadas por Regina Zilberman (2012). Trata-se de duas linhas da mais pura simplicidade em se tratar de um tema tão complexo nos dias atuais como o *bullying*, a autoestima, a auto aceitação na sociedade e as relações de amizade e inclusão nos diversos grupos existentes na comunidade escolar entre os alunos. O poema de Quintana, se bem explorado, pode despertar nos alunos a curiosidade necessária que a poesia necessita, pode transformar em leitores aqueles alunos que antes eram apenas decifradores de textos, e que quase nunca veem nada interessante nos textos trabalhados em sala de aula.

Tão simples

A verdadeira coragem consiste, apenas, em não nos importarmos com a opinião dos outros... Mas como custa!

(Mário Quintana. *Poemas para ler na escola*. Objetiva, 2012)

O papel da poesia nos letramentos em sala de aula

Qual mundo habitam essas crianças que resistem, de alguma maneira, ao aprendizado escolar e que se revelam, ou se defendem, com sintomas tidos como patológicos?... Não estaremos abafando a genialidade e exilando a poesia de algumas crianças, que apenas vivem a infância plena com características próprias de seu tempo? (KIRINUS, 2011, p.15).

Essas indagações de Glória Kirinus, estão na obra de Léo Cunha (2012), um trabalho muito relevante no que se refere às formas de se trabalhar a poesia com crianças na sala de aula, nesse trabalho o autor faz uma seleção de textos de diversos

autores da poesia onde há um consenso de que ela tem a condição de possibilitar que o aluno tenha uma sensibilidade maior na prática da leitura, procurando significados que vão além do que está explícito no gênero literário que está lendo.

Essa capacidade de leitura remete a um leitor proficiente capaz de atingir os vários objetivos da Língua Portuguesa com capacidade de interferir em seu meio e transformando sua realidade. Desenvolver trabalhos com poesia nas turmas de 6º ano é muito importante, pois leva esses alunos a despertarem sua sensibilidade e através da poesia explorar as significações de incontáveis dilemas presentes na sua realidade.

Como requisito básico para um bom desempenho na assimilação dos textos poéticos, está a sensibilidade, ou seja, a capacidade de sentir emoções, essa sensibilização é um fator que pode despertar o gosto pela leitura, sendo que, no caso da poesia, favorece a identificação de um gênero extremamente rico de significados, sendo uma representação significativa da imaginação e da sensibilidade humana comum a todos.

A poesia tem também um importante papel na formação educativa do estudante, pelo fato de contribuir para que este desenvolva sua sensibilidade estética, sua imaginação, sua criatividade e sua expressividade. Muitas vezes os alunos não são estimulados na escola a ouvir e ler poemas por isso a importância de oportunizar ações pedagógicas que envolvam a poesia, contribuir para despertar no leitor uma sensibilização estética trabalhada nos anos iniciais da escola, disseminar a ideia e valorização da poesia no ambiente escolar e por tabela, na vida dos alunos, facilita o trabalho docente, aproxima professor e aluno.

O letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização. (COSSON, 2018, p. 23).

Assim, cabe ao professor estabelecer critérios para a seleção da poesia a ser trabalhada em sala de aula, considerando a diversidade existente, os problemas enfrentados pela turma ou até casos individuais relacionados ao desenvolvimento

coletivo, sempre levando em conta a relevância dos poemas escolhidos, no caso aqui, os de Mário Quintana.

É na escola que a poesia se torna conhecida, é nesse ambiente que ela permite que o professor e o aluno interajam com a linguagem literária e também compreendam as ideologias implícitas no texto poético. Nesse momento, o aluno percebe que a leitura tem um alcance maior do que a decodificação dos signos linguísticos, e é uma oportunidade para o professor trabalhar um tema delicado, fazendo com que os próprios alunos tomem a iniciativa de mencionar os diversos problemas e dilemas enfrentados por eles.

O simples ato de ler um poema desafia os alunos para o exercício de alguns procedimentos de um leitor que vem sendo lapidado gradativamente, aquele que levanta hipóteses, interroga o texto e se interroga procurando estratégias para melhor compreender, sentir e dizer o texto poético.

Para que a poesia seja percebida como objeto estético e lúdico e se transforme num evento significativo na sala de aula e na vida dos alunos, é importante desvincular de análise gramatical ou aspecto formal do poema, não sendo possível ao docente ignorar seu poder de despertar, encantar, alegrar, revelar... Para o desenvolvimento de uma prática docente no letramento literário com poesias, o professor necessita motivar seus alunos, para que estes tenham sua atenção mobilizada e consiga efetivar uma leitura sem sentir-se obrigado a isto, como se fosse um encargo no processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Cosson (2018, p. 54) “O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende da boa motivação”. E para que o letramento literário por meio da poesia nas turmas de 6º ano, seja significativo, é fundamental que o professor leve para a sala vários poemas voltados para crianças e adolescentes, com a intenção de aguçá-los. Quanto mais os leitores em formação tiverem contato com diferentes suportes de leitura e variados gêneros e modalidades textuais, mais aptos estarão para a leitura do mundo e da palavra.

Por esse motivo o uso da proposta de letramento literário indicada por Cosson (2018) favorece para que a poesia seja melhor usufruída pelo estudante, possibilitando

que este compreenda seu significado, estabeleça as relações de leitura e possa despertar seu gosto por este gênero literário.

Portanto, alinhando à ideia de Cosson (2018), pretende-se formar uma comunidade de leitores nas turmas de 6º ano da Escola Antônio Braga Chaves, que cuja competência ultrapasse a mera decodificação dos textos, pois ainda Cosson (2018, p. 11) ressalta também que “a prática do letramento literário é como a reinvenção da roda. Ela precisa ser inventada e reinventada em cada escola, em cada turma, em cada aula.”

Quintana: poesia e letramentos para crianças do ensino fundamental

A Escola Antônio Braga Chaves, está localizada na cidade de Itupiranga – Pará, fica em um bairro afastado do centro e atende alunos da periferia e zona rural da cidade, possui cerca de 150 alunos nas 5 turmas de 6º ano que funcionam pela manhã e à tarde, esses são dados gerais das turmas, que podem ser pegos por qualquer um na secretaria da escola, agora os dados mais relevantes, aqueles que realmente identificam cada uma das 5 turmas ou cada um dos 150 alunos, só os professores sabem e conhecem intimamente e cotidianamente.

Uma característica comum à maioria dos alunos dessas turmas, com certeza, todos os professores não de concordar, é a rispidez com que eles se tratam, não só um ao outro, mas o tratamento com os professores, com os funcionários da escola, com os familiares e amigos.

Como foi dito antes, estão numa fase transitória, tanto no ambiente escolar como na sociedade de forma geral, e percebe-se que, com essa transição, esses alunos acabam tornando-se insensíveis diante de situações que exigem um pouco de humanização e de um olhar mais particular. Diante disso, escolhi, pelo “contato” antigo com Mário Quintana, que esse trabalho fosse pautado sob a luz de suas poesias, visto que é um autor bastante conhecido dos jovens que utilizam suas poesias e frases nas redes sociais.

Mário Quintana certamente é um dos mais queridos e populares escritores da literatura brasileira. Poeta dos versos simples, mestre das singelezas e que, passados mais de vinte e cinco anos de sua morte, continua presente no imaginário coletivo, sendo um dos autores brasileiros mais citados e parafraseados na internet, sobretudo nas

redes sociais, motivos pelos quais é de grande relevância a sua escolha para o trabalho com as turmas de 6º ano da escola Antônio Braga Chaves.

Quando se fala em letramentos, assim no plural mesmo, está-se trabalhando não apenas àquele realizado para a sala de aula para se alcançar notas e conceitos, mas, sobretudo e também, o letramento social, transformador, descobridor, aquele que muda a forma de se enxergar as coisas simples que cercam nosso alunado, não só dentro das escolas, mas em todos os ambientes que ele frequenta.

Quintana alerta nossos alunos no poema a seguir sobre os medos e curiosidades que surgem na vida jovem. Esse tema poderia ser trabalhado perfeitamente com alunos do 6º ano, pois trata-se da fase em que estes se encontram, diante de dilemas e escolhas que, por mais simples que pareçam, assustam e inibem nossos alunos.

O Adolescente

A vida é tão bela que chega a dar medo,

*Não o medo que paralisa e gela,
Estátua súbita,
mas*

*esse medo fascinante e fremente de curiosidade que faz
o jovem felino seguir para a frente farejando o vento
ao sair, a primeira vez, da gruta.*

Medo que ofusca: luz!

*Cumplicemente,
as folhas contam-te um segredo
velho como o mundo:*

*Adolescente, olha! A vida é nova...
A vida é nova e anda nua
- vestida apenas com o teu desejo!*

(Mário Quintana. *Apontamentos de história sobrenatural*.
Globo, 2005)

O acervo de poemas de Quintana relacionados a temas relevantes do cotidiano de nossos alunos é enorme, há vários livros divididos por temas, o que facilita a escolha do assunto a ser trabalhado, os alunos conhecem frases isoladas, trechos de poesias que permeiam as redes sociais, falta a participação dos professores no papel de intermediadores entre a poesia e a realidade e/ou vice-versa, falta o despertar da sensibilidade desses alunos, do olhar diferenciado para as coisas simples, falta a transformação da realidade dura e cruel através das linhas doces da poesia de Mário Quintana.

Considerações finais

Diante de tantas leituras que tratam da importância da poesia no ambiente escolar, um ponto chave ficou em destaque, a motivação dos docentes, essa é sem sombra de dúvida a mais importante etapa no processo de letramentos desses alunos. A participação dos professores na escolha dos temas, das poesias, nos planejamentos é fundamental, mas, sobretudo, no dia a dia das salas de aulas no cara a cara com os alunos, pois são os docentes que vivenciam também as angústias e dilemas desses alunos.

Vale ressaltar como fator imprescindível também, a prática de leitura literária dos docentes, faz-se necessário que eles, antes de tudo, sejam assíduos leitores de poesia, pois só com essa prática evidenciada eles terão autoridade e habilidade para promover uma aula com textos literários condizentes com as necessidades de aprendizagem que seus alunos precisam sanar. Além das necessidades psicossociais que podem ser amenizadas e trabalhadas de forma satisfatória em um ambiente tão familiar aos alunos quanto suas casas.

O ponto chave para conquistarmos nossos leitores, é uma boa motivação. Após estarem motivados, as aulas ficam mais agradáveis, o interesse, a alegria e o gosto por leitura literária é visível, pois a prática de leitura não é simples decodificação. Ler é também compartilhar sentimentos, que é ponto principal deste trabalho, é fazer uma leitura crítica acerca do escrito.

De nada adiantaria um planejamento com textos rebuscados e que não coincidem em nada com a realidade vivenciada pelos alunos, só os professores conhecem a realidade individual de cada educando, cabendo a nós definir qual texto se encaixa melhor em cada aula, a partir dessa escolha, o professor assume o comando da aula, deixando espaços para as interpretações individuais, visto que a poesia também é particular, mesmo que sendo trabalhada coletivamente.

Portanto, nós professores, devemos atentar para as obras que nos ensinam o valor de se trabalhar a poesia em sala de aula, uma vez que esse trabalho não se prenderá às paredes da escola, trata-se de um aprendizado visando melhorar a vida dos alunos em todos os ambientes sociais de convivência, é pouco provável que se perca a sensibilidade após adquiri-la, assim como é mais difícil se desumanizar alguém após a descoberta da poesia, nesse caso, a de Quintana, pelo contrário, os alunos, os professores, todos podem tornar-se mais sociáveis, mais amigos, mais humanos.

Referências bibliográficas

CÂNDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas cidades. 1995.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto. 2018.

CUNHA, Léo (org.). **Poesia para crianças: conceitos, tendências e práticas**. Curitiba: Piá. 2012.

JOSÉ, Elias. **A poesia pede passagem: um guia para levar a poesia às escolas**. São Paulo: Paulus, 2003.

KIRINUS, Glória. **Synthomas de poesia na infância**. São Paulo: Paulinas, 2011.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de (org.). **As palavras voam: antologia poética de Cecília Meireles**. São Paulo: Moderna, 2005.

QUINTANA, Mário. **Nova antologia poética**. 12ª ed. São Paulo: Globo. 2007.

_____. **Poemas para ler na escola**. Rio de Janeiro: Objetiva., 2012.

_____. **O segundo olhar: antologia; (org.) João Anzanello Carrascoza**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Alfabeta. 2018.

SORRENTI, Neusa. **A poesia vai à escola**: reflexões, comentários e dicas de atividades. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2009.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 7. ed. São Paulo: Global Editora, 1987.

UM ALUNO SURDO NA MINHA SALA DE AULA, E AGORA? ENSINO DE PORTUGUÊS A PARTIR DO USO DE TECNOLOGIAS

Josiane Coelho da Costa¹²⁸

Heridan de Jesus Guterres Pavão Ferreira¹²⁹

Resumo: O uso das tecnologias tem sido observado, consideravelmente, não somente nos espaços sociais, voltados às atividades políticas, econômicas, mas também na esfera educacional; sendo este um aspecto explorado neste estudo que agrega ainda as discussões do impacto de tecnologias digitais e virtuais na educação de surdos. Desse modo, objetivou-se neste trabalho, apresentar sugestões do ensino de Português para surdos, em sua modalidade escrita, através do uso de aplicativos virtuais envolvendo a interação professor e aluno, tanto no espaço da sala de aula, quanto fora deste. Considerando-se a presença crescente desses sujeitos a partir dos dispositivos legais (Lei 10.436/2002 e o Decreto 5.262/2005) que asseguram, entre outros direitos, o acesso à educação, questionou-se: como estariam sendo acolhidos os surdos em sala de aula regular, uma vez que, estes constituem-se minorias e o currículo foi construído a partir de uma perspectiva majoritária ouvinte? Quais metodologias e recursos podem contribuir para um processo educacional eficiente e eficaz? Partindo destes questionamentos, buscou-se nos estudos de Dudeney (2016), Moran (2013), Kenski (2007), Lévy (2017), entre outros autores, aprofundamento à temática desta pesquisa que, por sua vez, possui abordagem qualitativa com fins descritivos e foi desenvolvida a partir de procedimento bibliográfico. O estudo justifica-se pela relevância em contribuir para o crescimento intelectual, desses sujeitos, uma vez que somente as Leis das políticas inclusivas não são, por si só, responsáveis para a concretização de um eficiente sistema educacional. Com base nos resultados da pesquisa, inferiu-se que as tecnologias digitais e virtuais podem contribuir de forma substancial no ensino de Português para surdos, além de tornarem-se importantes ferramentas para instigar esses alunos a buscarem conteúdos das disciplinas mesmo fora da sala de aula e, estando em sala, ajudam a desenvolver a capacidade de aquisição de novos conhecimentos. Nessa acepção, é imprescindível fortalecer práticas educacionais e buscar metodologias que atendam as especificidades dos surdos a fim de alcançar um processo educacional exequível.

Palavras-Chave: Educação. Surdos. Tecnologias. Português.

¹²⁸ Graduanda do curso de Letras-Libras da Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Membro do Grupo de pesquisa Linguagens, culturas e identidade (CNPq/UFMA) E-mail: josianecoelhocosta@gmail.com.

¹²⁹ Doutora em informática na Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS; Mestre em Saúde e Ambiente da Universidade Federal do Maranhão – UFMA; Professora do curso de Letras-Libras da Universidade Federal do Maranhão. Líder do Grupo de pesquisa Linguagens, culturas e identidade (CNPq/UFMA). E-mail: hguterres@hotmail.com.

Abstract: The use of technologies has been observed considerably, not only in social spaces, focused on economic activities, but also in the educational sphere; This is an aspect explored in this study that also adds discussions of the impact of digital and virtual technologies on deaf education. Thus, the objective of this study was to develop suggestions for teaching Portuguese to the deaf, in its written modality, through the use of virtual applications involving teacher and student interaction, both in and outside the classroom. Considering the growing presence of these subjects from the legal provisions (Law 10.436 / 2002 and Decree 5.262 / 2005) that assure, among other rights, access to education, the question was: how would deaf people be accepted in the classroom? Since these are minorities and the curriculum was built from a listening perspective? What methodologies and resources can contribute to an efficient and effective educational process? Starting from these questions, we sought in the studies of Dudeney (2016), Moran (2013), Kenski (2007), Lévy (2017), among other authors, deepening the theme of this research which, in turn, has a qualitative approach for purposes. descriptive and was developed from bibliographic procedure. The study is justified by the relevance of contributing to the intellectual growth of these subjects, since only the Laws of inclusive policies are not, by themselves, responsible for the achievement of an efficient educational system. Based on the results of the research, it was inferred that digital and virtual technologies can contribute substantially to the teaching of Portuguese for the deaf, as well as becoming important tools to encourage these students to pursue subject content even outside the classroom. and being in class, help develop the ability to acquire new knowledge. In this sense, it is essential to strengthen educational practices and seek methodologies that meet the specificities of the deaf in order to achieve a workable educational process.

Keyword: Education. Deaf. Technologies. Portuguese.

Introdução

A cada tecnologia criada, novas possibilidades no campo educacional, também surgem, ainda que em meio a dúvidas e inseguranças, em face de que sua aplicabilidade, especialmente no tocante ao fazer pedagógico ainda não fazer parte, efetivamente, do cotidiano da sala de aula. Considera-se, porém, que é incontestável a importância que tais tecnologias possuem no convívio social.

Traçando-se uma linha do tempo, houve uma época em que o telefone era a novidade do momento. Comunicação à distância por meio da voz. Quem a imaginaria na idade média? Ou ainda, a descoberta das ondas eletromagnéticas que resultou na invenção do rádio e representou um marco na era das tecnologias. Anos depois, o fascínio com as projeções de imagem da TV, diretamente para dentro das casas de milhares de expectadores, que abraçaram as novas criações.

Com o tempo, as tecnologias alcançaram também, os espaços educacionais e vêm desempenhando um papel essencial no processo de ensino e de aprendizagem. Buscou-se, pois, destacar neste trabalho, os impactos das tecnologias na educação de surdos e como usá-las para aprimoramento de um processo educacional extramente fragilizado, como tem sido destacado; qual seja, a escolarização de alunos surdos, tanto na educação básica quanto no ensino superior.

O estudo possui abordagem qualitativa e estruturou-se enquanto pesquisa bibliográfica, com literatura baseada em Oliveria (2006), Moran (2013), Dudeney (2016), Kenski (2007), entre outros autores. A partir das experiências em sala de aulas com alunos surdos, verificou-se a participação ativa desses sujeitos nos aplicativos de conversas, envolvendo as atividades acadêmicas. Neste sentido, sendo uma das pesquisadoras, discente do curso de Letras-Libras e a outra docente deste referido curso, ambas, foi evidenciado a importância dessas interações, o que motivou a pesquisa cujos resultados, ainda que preliminares, são apresentados neste artigo.

Tecnologias e educação

O impacto das tecnologias na vida da sociedade moderna, sem dúvidas, é imensurável e, no tocante ao seu uso na esfera educacional, os primeiros indícios dessa revolução tecnológica causou certa intimidação e receio, haja vista que esta, demanda novas práticas e habilidades, como pontua Dudeney (2016). Considera-se que, se por um lado, para o professor de décadas passadas foi, no mínimo, desafiador dividir a sala com artefatos tecnológicos, para o alunado pairavam incertezas sobre a capacidade destes no processo de aquisição de conhecimentos. Como esclarecer conteúdo em sala com o professor dentro da TV, nos anos 2000?

Para Moran (2013) a educação é eficaz quando nos ajuda a enfrentar as etapas de incertezas; é nesse sentido que têm acontecido as transformações tecnológicas na educação, pois, o próprio advento da internet tem representado bem essa capacidade de encarar os medos e aproveitar a tecnologia nesse processo de construção pessoal e profissional, ou seja, no âmbito do sistema educacional. Pode-se verificar, por exemplo, nos dias hodiernos a paulatina transformação da resistência em manter o celular em sala

de aula, o que vem acontecendo pela contribuição desse aparato digital no desenvolvimentos das aulas.

Com as tecnologias modernas a escola torna-se um espaço rico de aprendizagens significativas, permitindo que o aluno seja mais ativo e participativo no processo escolar. Não cabe mais, na atualidade, obrigar alunos a irem à escola para os mesmos rituais, como pontua Moran (2013, p. 30) ao discorrer que a rua oferece diversidade. Além dos portões da escola tem muitas novidades, é preciso competir e, nessa acepção, as tecnologias tem sido favoráveis.

Muitas pesquisas vêm mostrando, pois, a eficácia das tecnologias móveis e da internet na sala de aula, bem como, nas atividades, para além desse espaço. Nesse sentido, algumas redes de comunicação tem se destacado: *google docs*, *blogs*, *podcast*, *webquest*, as redes sociais *facebook*, *whatsapp*, entre outras. A comunicação docente e discente antecipando o conteúdo trabalhado em sala permite maior assimilação e interação entre a turma, concordam Azzari e Custódio (2013).

Nessa perspectiva, as Tecnologias trazem possibilidades para aquisição de conhecimentos e aprendizagens com uma dinamicidade infinita, conforme Kenski (2007) destaca; e os aparatos digitais e “redes de comunicação já não são mais apenas recursos a ser incorporado em sala, mas uma verdadeira transformação que transcende até mesmo os espaços físicos em que ocorre a educação” (ibid p. 47), o que é revolucionário!

Educação de surdos: aspectos metodológicos e tecnológicos

Os surdos, apoiados legalmente (Lei 10.436/2002, Decreto 5.626/2005) estão presentes nos espaços escolares desde a educação infantil até o ensino superior. Uma vez inseridos em rede regular de ensino, esses alunos, encontram-se em sistema educacional sob uma perspectiva bilíngue, sendo a Língua Portuguesa significada por meio da escrita, como afirmam Quadros e Schimiedt (2006). Deste modo, o contexto bilíngue caracteriza-se na existência da Língua de sinais em modalidade espaço-visual e o Português modalidade escrita, usadas concomitantemente a fim de alcançar o

desenvolvimento cognitivo e linguístico dos surdos, como observado por Lacerda e Lodi (2014, p. 12):

Tal proposta educacional defende [...] que seja ensinada ao surdo a língua da comunidade ouvinte na qual está inserido, oral e ou escrita tendo por base os conhecimentos adquiridos por meio da língua de sinais. Dessa forma, tal projeto de escolarização pressupõe que os educadores tenham domínio das línguas envolvidas, língua de sinais e a língua portuguesa, e o modo peculiar de funcionamento de cada uma delas em seus diferentes usos sociais, domínio fundamental para possibilitar o acesso dos surdos aos conhecimentos de mundo em ambas as línguas.

Entretanto, mesmo com as políticas voltadas à educação especial explanarem, durante anos, sobre a questão, tanto para os surdos, sujeitos da presente pesquisa como para indivíduos com outras especificidades tal processo perpassa grandes entraves que impedem o sucesso educacional desses indivíduos. Uma observação é realizada nesse sentido por Lacerda (1998) que destaca o fato de alunos surdos saírem nos anos finais da educação básica sem saber ler e escrever suficientemente.

Segundo (Quadros e Schimiedt, 2006, p. 23) “atualmente a aquisição do português escrito por crianças surdas ainda é baseada no ensino de português para crianças ouvintes que adquirem essa língua na modalidade falada”. Neste sentido, os surdos estão sendo escolarizados com as mesmas metodologias das crianças falantes do Português, o que pode, também, explicar a ineficiência do processo, uma vez que as peculiaridades dos alunos com surdez, de certo modo, não estejam sendo consideradas.

Pensar em aspectos metodológicos para o ensino de Língua Portuguesa, aspectos estes, direcionados aos alunos surdos requer, inicialmente o conhecimento acerca das especificidades desses alunos, sendo a modalidade visual, um ponto crucial a ser trabalhado no tocante às estratégias pedagógicas. Nesta acepção, Strobel (2009, p. 40) pontua: “o primeiro artefato da cultura surda é a experiência visual em que os sujeitos surdos percebem o mundo de maneira diferente”. Assim, as atividades lúdicas, com imagens, colagens, canais de comunicação que expressem os conteúdos de forma visual são essenciais em sala de aula.

Nessa perspectiva, Oliveira (2006) também concorda acerca da necessidade do uso de imagens e recursos visuais. Assim sendo, para que possam

identificar a palavra CARRO em português, por exemplo, tendo em vista a ausência da oralidade, pode ser utilizada a imagem, em material impresso para que relacionem a palavra em Português, o sinal em Libras e a imagem apresentada, para que o aluno surdo faça uma associação do objeto com a palavra, ou seja, do significante e do significado, como atesta Saussure (2010). São recursos nessa direção que poderão auxiliar um crescimento linguístico aos surdos. Para tanto, é importante demarcar que a sala de aula é o local que é possível colocar em prática os direitos assegurados em Lei.

Nesse contexto, as tecnologias são primordialmente, um recurso a ser utilizado, visando aprimorar o processo, bem como uma exigência disposta no Decreto 5.626/2005, que regulamenta a Lei de Libras. Em seu capítulo VI, Art. 23, o Decreto propõe:

As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação (BRASIL, 2002)

Seguindo esse modelo destacado em Lei, podemos verificar algumas experiências como a de Martins e Lins (2015) em uma escola pública municipal de Campinas/SP, a qual funcionava como polo bilíngue. A pesquisa propôs o uso de tablet na educação de Jovens Adultos (EJA) entre estes, surdos e ouvintes, no Ensino Fundamental II. A partir de um tema gerador, algumas atividades transcritas nos tablets, como produções textuais despertaram maior interesse dos surdos, na realização das tarefas. Os alunos participantes sentiram-se tão envolvidos que levaram o uso das tecnologias para além da sala de aula; os autores então, mostraram com o estudo a contribuição das tecnologias na construção de aprendizagens dos sujeitos surdos.

Metodologia

A partir de experiências diárias com surdos, as autoras, uma discente do curso de Letras-Libras e a outra docente do citado curso, perceberam que o uso de aparatos tecnológicos nas atividades acadêmicas é fortemente presente também, entre os alunos surdos. As interações ocorrem em grande parte a partir de aplicativos de

conversas, que embora haja muita dificuldade com o Português, na modalidade escrita, ainda se consegue estabelecer comunicação em rede, como dispõe Pavão Ferreira (2016).

Desse modo, com a participação ativa dos surdos nas redes sociais e em aplicativos de conversas, instigou-se buscar algumas sugestões de como trabalhar essas tecnologias no aprimoramento de escolarização desses alunos. Assim, organizou-se o estudo por meio de pesquisa bibliográfica, buscando embasamento teórico em autores como Oliveria (2006), Moran (2013), Dudeney (2016), Kenski (2007) entre outros, que agregaram reflexões sobre a questão. Quanto à natureza, a pesquisa é de origem qualitativa, buscando pontuar questões relevantes à sociedade e sujeitos da pesquisa com significação, valores e motivações, como destaca Minayo (2001).

Objetivando sugestões de usos em sala de aula, na educação de surdos, analisou-se o impacto de alguns aplicativos e jogos virtuais enquanto possíveis recursos no espaço escolar, com base na literatura já citada, destacando-se, posteriormente, duas redes sociais e dois aplicativos de jogos, a fim de analisar o impacto destes, quando utilizados como recursos didáticos, em sala de aula, bem como a proporção da eficiência na educação de surdos.

Redes sociais Facebook e whatsapp, como recursos em sala de aula

Como destacado neste estudo, as redes sociais, dispositivos móveis e jogos são fortes aliados para o incremento de práticas eficientes na educação. Nessa acepção, a rede social *Facebook* já vem sendo apontada, durante algum tempo, como um excelente recurso para a educação, pois o seu uso é de fácil acesso e de alcance massivo, conforme pontua Panteli (2009).

Segundo afirma Onlinephd (2011), o *Facebook* iniciou-se nos espaços acadêmicos no ano de 2004, em rede privada universitária nos Estados Unidos e somente em 2006 teve o uso liberado a todos os internautas, passando, nos anos seguintes por uma multiplicação de usuários e um período de expansão.

Castells (2011, p.10) destaca que : “Os seres humanos criam significados interagindo com seu ambiente natural e social, conectando suas redes neurais com as redes da natureza e com as redes sociais”. Neste contexto, considerando que o

Facebook, apresenta como característica interação entre pessoas em diferentes espaços e, a partir de várias ferramentas disponibilizadas em sua estrutura: bate-papo, postagens de fotos, vídeos, entre outros, o que torna relevante repensá-lo, enquanto possível recurso, a ser utilizado na esfera escolar.

Se instigar a atenção do alunado nos espaços escolares já é tarefa difícil, conseguir atraí-los para atividades extra-escolares é no mínimo, desafiador. Pensando nessa proposta de comunicação fora da sala de aula, uma das ferramentas do *Facebook* que pode ser uma excelente aliada é a *timeline* ou *feed de notícia*, pois funciona de forma independente, no tocante a um interlocutor direto que estebeleça conversação. Cabe destacar que é primordial criar uma página na rede social citada, tendo os alunos entre os contatos e, antecipadamente, organizar e esclarecer regras, de acordo com a idade dos alunos e suas correspondentes séries.

Entre as grandes dificuldades dos surdos com o português escrito estão a flexão verbal, a ausência de conectivos tais como conjunção, preposição, setenças com ordens diferentes do português; assim, em língua oral a sentença que se organiza “sou formada em pedagogia”, escrita por surdos ficaria ‘passado estudar pedagogia formar”. Diante das dificuldades, as dicas para o *feed de notícia* ou *timeline* é permitir que os alunos acompanhem as instruções de modo mais confortável, sem vergonha ou qualquer tipo de intimidação, como observa-se em imagem 1 e imagem 2:



Fontes: <https://aminoapps.com>



Fonte: <https://www.pinterest.com/pin/349451252314794860/>

Como ilustrado, postagens mais simples, dinâmicas e com imagens prendem a atenção dos alunos em geral, especialmente de surdos e conseguem agregar conhecimento sem que esse aluno precise estar dirigindo-se ao professor; é uma forma mais livre de aprender e fixar o conteúdo, sem sentir-se envergonhado pelos amigos da turma.

Nessa mesma direção pode-se utilizar a ferramenta *status*; postar conjugações verbais ou a partir da observação acerca da dificuldade do aluno, reforçar o conteúdo no status. Nessa ferramenta é possível saber quem olhou o *status*; assim, o professor terá acesso ao número de vezes que esse aluno verificou os conteúdos.

A dinâmica do *Facebook* permite que o surdo tenha mais prática com a escrita, interagindo, ao escrever ou ler as postagens. Para quem está fora do contexto da surdez, as sugestões podem parecer simples, mas para contribuir com a educação de surdos, estas se tornam altamente relevantes, pois algumas atividades que para o ouvinte são simples, para o surdo podem ser consideradas complexas. Esses sujeitos passam, durante toda a experiência acadêmica por problemas que variam de comunicacionais até os que apresentam-se em forma de preconceito, afirmam Valentini e Bisol (2012).

Para Maciel e Backers (2013, p. 161) “ser professor nos dias atuais é estar em sintonia com as mudanças que a tecnologia nos aponta como desafios, é criar novos espaços de aprendizagem, é buscar alternativas para que [...] os alunos tenham espaços de interação, colaboração e aprendizagem”. No que tange ao ensino de Português para surdos, nos ambientes virtuais, a participação ocorre, mas de forma tímida, em razão das dificuldades com a escrita. Muitas vezes, a comunicabilidade fica comprometida pelo pouco domínio do português escrito.

No que concerne ao *whatsApp*, este é um aplicativo fortemente marcado pelo envio de áudios e, mesmo os surdos não fazendo uso dessa ferramenta, haja vista a ausência de audição, essa é uma rede social na qual as pessoas surdas estão inseridas, sobretudo nas atividades acadêmicas. Para estes sujeitos, a ferramenta *vídeo* substitui o envio de *áudios*. No que tange à escrita, esta é utilizada, apresentando, todavia, muita vulnerabilidade, como observado nas figuras 3 e 4:

figura 3

Figura 4



Fonte: arquivo pessoal das autoras; dados coletados para estudos acerca da surdez (2018).

A amostra destacada nas figuras 3 e 4 é uma conversa entre uma das autoras deste trabalho e uma colega, universitária, surda. À direita, a pesquisadora tenta obter uma resposta acerca de um envio de um e-mail. Durante a conversa há muita dificuldade da aluna surda compreender o que é perguntado e, em vários momentos, a pesquisadora refaz as sentenças escritas para que possa se fazer entender; após várias tentativas de fazer a aluna surda compreender, a interlocutora, por meio da pergunta consegue estabelecer a comunicabilidade.

O exemplo exposto é uma realidade, em várias esferas educacionais: educação infantil, ensino fundamental, médio e, como nas ilustrações 3 e 4, problemas comunicacionais também são recorrentes no ensino superior. Considera-se que, atualmente, o *whatsApp* é um aplicativo indispensável na vida acadêmica. Nesse sentido, o professor que trabalha com alunos surdos pode utilizar a ferramenta *grupos* para maior interação entre as turmas, envio de materiais, pdfs, links de sites relevantes, envolver nas conversações escritas os alunos surdos, para treinar o português.

Gesueli (2006) demarca a relevância dos alunos surdos, a partir das tecnologias, ter contato com textos multimodais e, portanto, com materiais mais

atrativos e compreensíveis, assim como construir seus próprios textos, utilizando linguagens múltiplas e melhorando sua escrita.

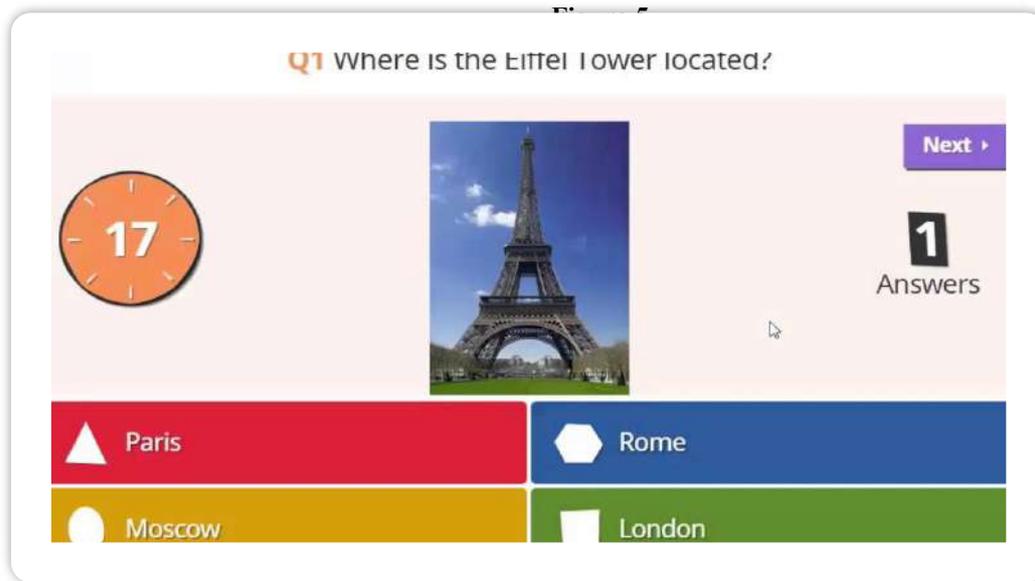
Assim, no que concerne ao aplicativo *whatsApp*, este funciona como um canal que além de permitir o acesso aos conteúdos, quer seja pelo envio de materiais ou bate-papo, permite maior independência a esses sujeitos, no que se refere ao esclarecimento de dúvidas ou mesmo, para adquirir conhecimentos, em uma espécie de tutor offline. Corroborando dessa visão, PAIVA et. al (2016) destaca:

O *whatsApp* pode ser uma ferramenta acessível a uma considerável parte dos alunos, podendo atuar como facilitadora no processo de comunicação aluno-professor e aluno-aluno, além de promover uma maior integração na turma ao criar um cenário propício para debates acerca de determinados temas inerentes ao contexto das disciplinas (p. 753).

Nessa perspectiva, a ferramenta *status* pode ser um local para postagens de flexão verbal, dicas de uso de preposição, conjunção, sinônimos, assim como citado no uso de *Facebook*, os surdos poderão ter acesso aos conteúdos de formas, cada vez mais, independente. Silva (2001), pontua que é preciso considerar as tecnologias, uma vez que, estimulam e provocam muitas mudanças na maneira de ensinar e aprender os conteúdos.

***Kahoot* e *Plikers*: ensinando com jogos**

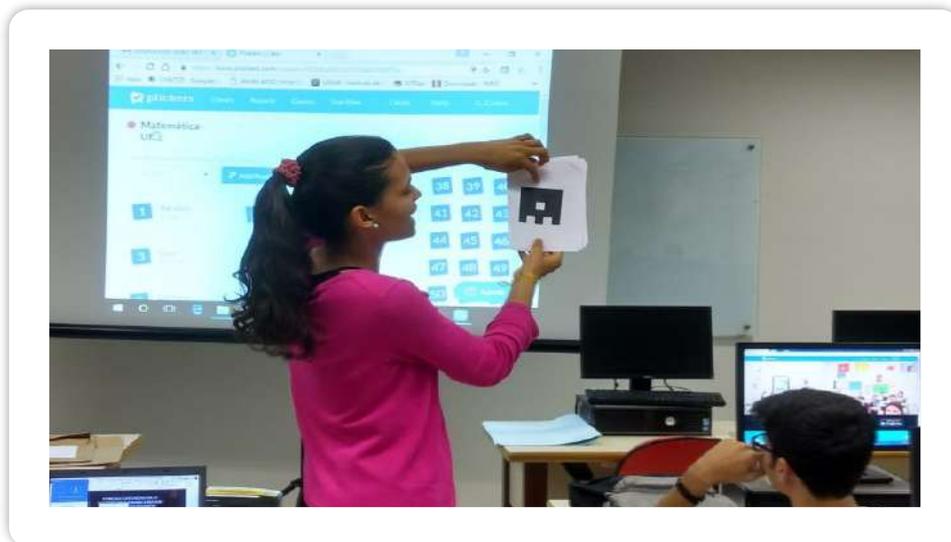
O *Kahoot* é um aplicativo que funciona online, sendo estruturado em forma de aplicação de *quizes*, ou seja, de perguntas. O seu uso pressupõe que todos os alunos estejam com acesso à internet em seus dispositivos móveis; cada aluno cria um *login* com um nome; o professor oferece instrumental para projetar as questões (*datashow*). O aplicativo disponibiliza um tempo para que os alunos escolham as opções e o resultado é instantâneo, podendo ser observado em cada móvel individual suas respostas, como destaca Berwanger et. al (2018). “Na sequência da exibição das respostas é exibido o *ranking* com os nomes dos respondentes com melhor pontuação (são consideradas as respostas corretas e também a rapidez de cada resposta). Tal resultado costuma gerar grande euforia entre os participantes do teste (ibid p. 799). Ilustração do aplicativo em figura 5:



O citado aplicativo, no contexto da educação de surdos, permitirá a participação ativa, ao mesmo tempo que os demais alunos e, considerando-se que a comunicação dos surdos se dá por intermédio do intérprete-tradutor, no caso do uso do *kahoot*, estarão em tempo igual aos demais. Esta concepção corrobora com o pensamento de (SASSAKI 1997, p.18): “Representa um passo muito concreto e manejável que pode ser dado em nossos sistemas escolares para assegurar que todos os estudantes comecem a aprender que pertencer é um direito e não um status privilegiado que deva ser conquistado”.

Outro aplicativo que tem sido destacado nas salas de aulas, nesse contexto de tecnologias na educação, é o aplicativo *Plickers*. Este funciona como um jogo de perguntas e respostas com múltiplas escolhas, no qual apenas o professor utiliza o aparelho móvel com internet, para lançar as perguntas e os alunos respondem, expondo cartões com um QR *code*, para a câmera do celular do docente. As perguntas podem ser projetadas em um quadro ou parede, a partir de um *datashow*, permitindo o acesso visual a todos. Observemos ilustração do aplicativo em imagem 6:

Figura 6



Fonte: <http://aulaincrivel.com/guiaplickers/>

A atividade permite mensurar instantaneamente, o nível de aprendizado e, contribui para uma avaliação mais dinâmica, permitindo que a turma aprenda uns com os outros, como afirmam Nunes e Couto (2017). Após a atividade, o aplicativo propicia um diagnóstico acerca do aprendizado dos alunos, logo, identificando as fragilidades; torna-se essencial revisar conteúdos que mostraram baixo rendimento.

No que tange ao aluno surdo, a atividade com o *plickers* favorece o treino da leitura, instiga maior participação nas aulas, propicia revisar conteúdos onde possam ter ficado dúvidas. Nessa visão, Nunes e Couto (2017) afirmam que o aplicativo colabora em mudança positiva no comportamento dos alunos, na socialização, participação assídua e no interesse as temáticas das aulas.

Considerações Finais

Com base na literatura estudada para composição do trabalho verificou-se que mesmo de maneira ainda inicial as tecnologias, assim como representam impacto significativo para os alunos ouvintes, representam também, para os alunos surdos. Ao longo do estudo ratificou-se as proposições de Lévy (2017) quando este destaca que não precisamos temer ou demonizar o ciberespaço, termo utilizado para nomear as sociedades conectadas da atualidade; segundo o autor ,a alternativa é simples, ou nos juntamos a essas tecnologias ou ela nos segregará, nos excluirá .

Nesse sentido, para o professor, sobretudo o que trabalha com educação inclusiva, torna-se essencial usar as tecnologias a favor de mais progresso no processo de ensino e de aprendizagem. (DUDENEY 2016, p.17) demarca que nós, professores “estamos preparando estudantes para um futuro cujos contornos são, na melhor das perspectivas, nebulosos”. Não sabemos quais novos caminhos teremos, mas é necessário preparar os sujeitos de uma possível nova sociedade.

Os resultados sugerem que o uso de tecnologia na educação de surdos é primordialmente uma forma de alcançar a construção intelectual desses alunos, bem como instigá-los a buscar aquisição de conhecimentos usando esses recursos fora da sala de aula também. Muitas dificuldades, demarcadas neste estudo, podem ser se não sanadas, melhoradas de maneira significativa. As políticas inclusivas estão há tempos exigindo a presença de alunos surdos em sala de aula comum, mas é na prática docente que o processo de ensino e de aprendizagem se materializa.

As práticas educacionais com tecnologias para surdos são ainda, incipientes, assim como muitas questões envolvendo, sudez, Libras e surdos. Considerando que, num panorama mundial temos o ano de 1960 com a descoberta das línguas sinalizadas e somente o ano de 2005 com o Decreto que assegura direitos diversos, entre eles o acesso à educação, ou seja, é tudo muito recente. Ainda se faz necessário buscar mais metodologias, repensar algumas práticas e investir em políticas inclusivas, que possam tornar concreta a escolarização desses sujeitos.

REFERÊNCIAS

AZZARI, Eliane fernandes; CUSTÓDIO, Melina Aparecida. Fanfics, google docs... a produção textual colaborativa. In: Adolfo Tanzi Neto et.al. (Org.). ROJO, Roxane.

Escola conectada: os multiletramentos e as TICs. 1 Ed. São Paulo: Parábola, 2013.

BRASIL, **Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei 10.436 de 24 de abril de 2002 que dispõe sobre a Libras. disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm Acesso em ago de 2019.

BERWANGER, Perla Maria; OLIVEIRA FILHO, Hamilton Lima; BOTTENTUIT, João Batista Junior. **educaplay e kahoot!:** uma experiência na sala de aula. Disponível em: https://lccp.ufra.edu.br/images/doc/Anais_Tecnologias_Digitais_na_Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf Acesso em Set. de 2019.

CASTELLS, Manuel. **Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

DUDENEY, Gavin. **Letramentos digitais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

GESUELI, Z. M. **Letramento e surdez: a visualização das palavras**. Revista Temática Digital. 2006. Disponível em: <http://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/etd/article/view/1634> Acesso em Ago 2019.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2007

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos**. Cadernos Cedes 46, Campinas: UNICAMP; Campinas: Papirus, v.46, p. 68-80, 1998.

LÈVY, Pierre. **O que é o virtual?** São Paulo: Editora 34, 2017.

MACIEL, C., BACKES, E. M. Objetos de aprendizagem, objetos educacionais, repositórios e critérios para a sua avaliação. In: Maciel, Cristiano (Org.). **Educação a Distância – Ambientes Virtuais de Aprendizagem**. Cuiabá: EdUFMT, 2013.

MARTINS, Livia Maria Ninci ; LINS, Heloísa Andreia de Matos. **Tecnologia e educação de surdos: possibilidades de intervenção**. Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 26, n. 2, p. 188-206, maio/ago. 2015.

MINAYO, M.C.S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAN. José Emanuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

NUNES, Vicente Willians do Nascimento; COUTO, Rosimar dos Reis. **Uso do aplicativo plickers dentro da proposta de metodologia ativa**. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2017/trabalhos/pdf/243.pdf> Acesso em: Ago. de 2019.

OLIVEIRA, Sara. **Texto visual e leitura crítica: o dito, o omitido, o sugerido**. Linguagem & Ensino, Pelotas, v. 9, n. 1, p. 15-39, jan./jun., 2006

ONLINEPHD.ORG (2011). **How Facebook is Enriching the College Experience**. Disponível em: <http://onlinephd.org/fb-university/> 2011 Acesso em Ago de 2019.

PAIVA, Luiz Fernando; FERREIRA, Ana Carolina C; CORLETT, Emilayne Feitosa . **A utilização do WhatsApp como ferramenta para comunicação didática pedagógica no ensino superior** . Disponível em:

<https://br-ie.org/pub/index.php/wcbie/article/view/6998/4872> Acesso em Ago 2019.
acesso em jul de 2019.

PANTELI, N. **Virtual Social Networks: Mediated, Massive and Multiplayer Sites**, Palgrave-Macmillan, Hampshire, UK, 2009.

SASSAKI, R.K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. Tradução: Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blinkstein. 32ª edição. São Paulo: Editora Cultrix, 2010.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa: a educação presencial e a distância em sintonia com a era digital e com a cidadania**. In. CONGRESSO BRASILEIRO DA COMUNICAÇÃO. Campo Grande. CBC, 2001.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Ed. UFSC, 2009.

VALENTINI, Carla Beatris; BISOL, Cláudia Alquati. **Inclusão no Ensino superior: especificidades da prática docente com estudantes surdos**. Caxias do sul, RS: Educs, 2012.

ANÁLISE DOS GÊNEROS MULTIMODAIS EM PARALELO COM SUAS CONTRAPARTES: A IMPORTÂNCIA DO MULTILETRAMENTO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA¹³⁰

Wilson Castro Santos¹³¹

Alex de Castro da costa¹³²

RESUMO: Este trabalho visa a analisar o modo como os gêneros multimodais e suas contrapartes se relacionam e se transformam, tendo em vista a presença dos multiletramentos que auxiliam o ensino de Língua Portuguesa. Além disso, será feita a aplicação de um formulário na escola Nazaré Ramos, no município de São Luiz Gonzaga-Ma para buscar dados de como os alunos se comportam diante das várias possibilidades de letramento, por meio dos gêneros, propiciadas pelo avanço tecnológico em relação à sua contraparte. Contemplar-se-á os gêneros textuais multimodais, como o bate-papo virtual, e-mail etc; e as contrapartes, como a conversa face a face, os bilhetes, cartas etc. que dão origem aos gêneros chamados de emergentes por Marcuschi. Além disso, cabe destacar a intervenção pedagógica na sala de sala, já que os dados coletados serão de fundamental importância para a compreensão da transformação dos gêneros multimodais e até que ponto eles constituem novos gêneros como também a concepção de multiletramentos. Deste modo, será aplicado um questionário que trará como exemplo as características do gênero bate-papo virtual (chat privado) e sua contraparte, a conversa face a face, para que se possa notar as dimensões e aspectos do surgimento dos novos gêneros virtuais. Devido ao surgimento das novas tecnologias e o uso intenso da escrita, surgiram novos gêneros textuais no meio digital, com características próprias que impactam a linguagem. Para fundamentar este trabalho teórico-prático, contar-se-á com o subsídio de Marcuschi (2004), principalmente em relação a concepção de gênero emergente e novas práticas sociais. Além disso, será importante neste estudo o embasamento teórico de Roxane Rojo (2002), para trazer a ideia de multiletramentos. Cabe destacar também que este trabalho se baseou em dois tipos de pesquisa: de campo e bibliográfica. Portanto, pretende-se obter a compreensão da importância da aquisição da escrita digital no ensino de Língua Portuguesa, tendo em vista que o modo como as pessoas se relacionam muda a cada dia.

Palavras-chave: Gêneros multimodais; meio digital; multiletramento; gêneros textuais

INTRODUÇÃO

Conforme os tempos vão passando, surgem novas formas de interação entre os seres humanos, principalmente em se tratando da importância dos gêneros textuais, uma vez que todos os indivíduos se expressam, tanto na escrita quanto na fala, por meio deles. Com o surgimento da internet, os gêneros textuais foram moldados aos novos

¹³⁰ Trabalho orientado pelo professor Dr. Paulo da Silva Lima (UFMA)

¹³¹ Graduando em Letras/Português pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

¹³² Graduando em Letras/Português pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

recursos que o meio digital trouxe, com especial destaque à linguagem não-verbal, que não era usada nos gêneros mais básicos. Salienta-se que estes gêneros mais básicos, chamados aqui de contrapartes, segundo Marcuschi, terá uma função reflexiva neste trabalho, buscando a compreensão de como ocorre a transformação dos gêneros até chegar aos gêneros multimodais. Marcuschi comenta este contexto:

O fato incontestado é que a internet e todos os gêneros a ela ligados são eventos textuais fundamentalmente baseados na escrita. Na internet, a escrita continua essencial apesar da integração de imagens e de sons. Por outro lado, a ideia que hoje prolifera, quanto a haver uma “fala por escrito” deve ser vista com cautela, pois o que se nota é um hibridismo mais acentuado, algo nunca visto antes, inclusive com o acúmulo de representações semióticas. (Marcuschi, 2004, p.19)

Como destaca Marcuschi, nota-se que há um completo “hibridismo” na linguagem dos novos gêneros textuais, tendendo a várias representações gráficas, como os emoticons, figurinhas, gifs etc. Essa mudança influencia diretamente na questão do letramento, uma vez que a transmutação do texto implica o surgimento de outras linguagens e, finalmente, chega-se a outras formas de aquisição dessa linguagem específica vinda do meio digital. Emerge daí a noção de múltiplos letramento ou multiletramento, como a definição abaixo mostra.

Em qualquer dos sentidos da palavra “multiletramentos” – no sentido da diversidade cultural de produção e circulação dos textos ou no sentido da diversidade de linguagens que os constituem -, os estudos são unânimes em apontar algumas características importantes: (a) Eles são interativos, mais que isso, colaborativos. (b) Eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas (...). (c) Eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagem, modos, mídias e cultura). (Rojo, 2002, p. 25)

No tocante aos multiletramentos, este artigo pretende trazer a ideia de diversidade, tanto linguística como cultural, presente nas novas formas de comunicação humana, no caso, a internet. Desse modo, a pesquisa de campo que será feita buscará levar a alunos do ensino fundamental II textos de gêneros que surgem no meio digital, para que possa associar toda a diversidade presente neste que não eram encontradas em suas contrapartes. Assim sendo, após um exercício comparativo, ele perceberia a transformação dos gêneros textuais e como os multimodais são importantes na atualidade.

JUSTIFICATIVA

Não é redundante afirmar que o surgimento das novas tecnologias tem propiciado diferentes maneiras de nos comunicarmos, acarretando numa hibridização do texto que circula pelos discursos eletrônicos. A transformação tecnológica na qual vive o mundo é bastante visível, principalmente quando se nota o forte impacto que os textos vêm sofrendo no meio digital, como destaca Marcuschi.

Como se percebe, Marcuschi (2004) chamou atenção principalmente para a transformação da linguagem no meio virtual que, devido aos novos rumos tecnológicos, transforma-se de uma forma nunca vista antes. Portanto, é de extrema importância chamar atenção para os gêneros textuais que dão origem a esses novos gêneros digitais que, entretanto, apresentam uma antiga base já existentes a esses gêneros primitivos se dará o nome de contrapartes, segundo Marcuschi (2004).

Além disso, cabe destacar que, como o trabalho foi aplicado na sala de aulas, há outros objetivos que complementam os já citados, mas que dizem respeito apenas ao que se pretende com a intervenção pedagógica. Assim, podemos enumerá-los dessa forma:

- A) Provocar nos alunos reflexão crítica sobre a necessidade de aquisição dos gêneros digitais como forma alternativa de outros letramentos;
- B) Esclarecer que, embora os gêneros textuais que são contrapartes dos multimodais sejam extremamente importantes, não é necessário desprezar aqueles que surgem no meio digital;
- C) Desmembrar as características e dimensões dos dois tipos de gêneros;
- D) Fazê-los chegar a conclusão de que os gêneros multimodais são novos, mas com uma base velha.

METODOLOGIA

A aplicação das atividades foi feita na Escola Municipal Nazaré Ramos, no terceiro ano do ensino médio. No primeiro momento do processo, foi dado aos alunos um texto que tinha como título “O Texto na Era Digital” (figura 1). A partir deste texto, seria

apresentado aos alunos as transformações dos textos acarretadas pelo uso intenso das novas tecnologias.

Além disso, após a leitura e análise do texto, foi aplicada uma atividade para que alunos percebessem mais claramente o processo que ocorre para o surgimento dos novos gêneros, quais características eles apresentam que os fazem ser considerados novos, quais os recursos verbais e não verbais etc. Para isso, usou-se como exemplo dois textos: uma transcrição de conversação face a face e uma imagem de *print* tirado de um chat privado, chamado de *bate-papo*.

Nome: _____
Escola: _____
Turma: _____
Data: __/__/__

Texto I
O texto na era digital

Com cada vez mais usuários – o acesso à rede aumentou 35% entre 2008 e 2009 – a internet está criando novos hábitos entre as pessoas, que acabam se adaptando às facilidades das novas tecnologias. O que já havia sido deflagrado nos anos 90 pela comunicação via e-mail, mensageiros eletrônicos e pela cultura escrita dos blogs, as redes sociais elevaram à enésima potência ao garantir interatividade e visibilidade às pessoas em torno de interesses em comum.

Para além do modismo que nascem e morrem na rede mundial, o advento do microblog Twitter estrepou essa esfera para cair na boca de grandes homens de letras, muitas vezes avessos a novidades tecnológicas, como o escritor José Saramago, que chegou a declarar: "Os tais 140 caracteres refletem algo que já conhecíamos: a tendência para o monossílabo como forma de comunicação. De degrau em degrau, vamos descendo até o grunhido".

Embora não se possa afirmar categoricamente que a internet favoreceu o desenvolvimento de uma "cultura letrada", com ênfases em informações profundas e relevantes, ela reforçou o peso da escrita no cotidiano das pessoas. Mais do que gírias e jargões, como o famigerado "internetês", as transformações pelas passamos a escrita e a leitura estão por ser dimensionadas.

<http://revistalingua.uol.com.br/textos/64/artigo249031-1.asp>

O questionário (figura 2) contempla as características e dimensões dos gêneros textuais, ou seja, como se dá a sua relação com tempo, espaço, aspectos linguísticos e contextuais etc., para que os alunos pudessem perceber que os dois gêneros textuais

Características	Aspecto	Conversa face a face	Chat privado
Tempo	Ao Mesmo tempo		
	Em tempo diferente		
Canal/meio	Oral		
	Virtual		
Linguagem	Verbal		
	Verbal e não-verbal		
expressão Extralinguística	Existente		
	Inexistente		
Modalidade textual	Oral		
	escrito		
Troca de falantes	Alternadas		
	Inexistente		

apresentam características semelhantes e sobretudo diferentes, que os fazem uma continuidade um do outro, mas com suas características próprias. São estas, portanto, que devem chamar a atenção dos alunos, a fim de que ele percebam que o gênero textual multimodal, embora seja um novo gênero, tem uma base velha.

Mostrar aos alunos uma conversa aleatória de *bate-papo* foi bastante importante para o processo, principalmente para a percepção dos diferentes recursos que são usados, como o áudio, imagem, *emoticons*, figuras etc. que são importantes para a concepção de multiletramentos.

A pesquisa se baseia numa intervenção realizada por meio de uma oficina na escola municipal já citada, portanto, uma pesquisa de campo. Por meio dela, será possível a aplicação de um questionário que será necessário tanto aos alunos, por fazê-los pensar a transformação dos gêneros textuais, tanto para esta pesquisa, no que se refere à coleta de dados.

No início da oficina, foi feita uma leitura coletiva do texto “O Texto na Era Digital”, para introduzi-la com a ideia básica de que as novas tecnologias propiciam a transformações dos gêneros que circulam na grande rede mundial: a internet. Logo depois, foi apresentado aos alunos um exemplo de uma transcrição conversacional e a imagem de uma conversa entre dois interlocutores no chat privado. Para avaliar os

resultados, exigiu-se deles a resolução de um questionário que contempla as características presentes ou não nos dois gêneros: conversação face a face (contraparte) e bate-papo (multimodal).

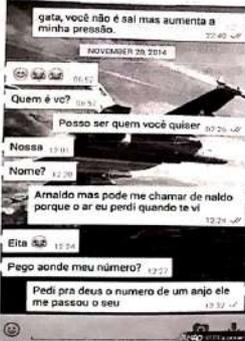
Atividade

1) Observe a transcrição de uma conversa face a face entre um garoto e uma garota e a imagem de um print tirado de uma conversa no bate-papo virtual.

Contexto: dois amigos se encontram depois de longo tempo: I1 é a garota e I2 o garoto

I1 – Oiii, quanto tempo”
I2 – Oi, tava com saudade
I1 – Eu também
I2 – Você engordou muito, em”
I1 – É porque eu casei
I2 – Ahhh (expressão de desapontamento)
I1 – Que foi”
I2 – achei que você não iria casar agora
I1 – Nem eu, mas aconteceu...

Bate-papo virtual



Análise dos dados

A atividade foi aplicada no 3º ano do ensino médio, composta por cerca de 30 alunos. No primeiro momento, foi feita uma leitura coletiva com os alunos e uma discussão sobre a influência que os textos recebem de sua circulação na internet e de um “moderno modo de se comunicar”.

Pôde-se perceber que, no momento de preencher o questionário, os alunos apresentaram certa dificuldade de comparação, característica ou mesmo produto do deficiente ensino de língua materna, que trata os gêneros textuais numa visão unilateral.

Ao contrário do que é predominante no ensino da língua materna, quando se trata dos gêneros textuais, este trabalho e sua aplicação não aderiu a visão unilateral, ou seja, olhar os gêneros textuais apenas nas suas contrapartes, mas tentou-se verificar como estes funcionam como origem dos gêneros multimodais. Isto é, mostrar os

gêneros digitais e os gêneros que deram origem a ele é de fundamental importância para o ensino de língua materna, como destaca Roxane Rojo.

Sugerimos que o professor aborde trabalhos com os gêneros digitais em sua sala de aula, ampliando os trabalhos já desenvolvidos para outras que envolvam gêneros digitais que, muitas vezes, são esquecidos ou desvalorizados. É preciso haver uma ‘descoleção’ das práticas escolares canonizadas. (ROJO. 2002, p. 99)

Dessa forma, percebe-se que Roxane chama atenção para o ensino da língua materna, que trata o gêneros digitais de forma desprezível. Assim sendo, durante o desenvolvimento do trabalho, os alunos demonstraram que, mesmo a internet e redes sociais fazendo parte do seu dia a dia, ainda há dificuldade de analisar de forma

Características	Aspecto	Conversa face a face	Chat privado
Tempo	Ao Mesmo tempo	✓	✓ / ✗
	Em tempo diferente	✗	✓
Canal/meio	Oral	✓	✗
	Virtual	✗	✓
Linguagem	Verbal	✓	✓
	Verbal e não-verbal	✗	✓
expressão	Existente	✓	✓
Extralinguística	Inexistente	✓	✗
Modalidade textual	Oral	✓	✗
	escrito	✗	✓
Troca de falantes	Alternadas	✓	✓
	Inexistente	✓	✓

conjugada as contrapartes e os gêneros multimodais.

Por meio de uma análise do questionário de um aluno, é possível perceber que ele teve cuidado que é possível haver conversa em tempos diferentes no chat privado, embora isto não aconteça na conversa face a face. Também, é possível perceber que ele

não considerou a linguagem não verbal na conversa face a face, embora ela esteja presente principalmente em gestos, expressões faciais etc.

Além disso, o aluno entrou em contradição em alguns momentos, por exemplo quando ele afirma que a troca de falantes não existe e ao mesmo tempo diz que ela é alternada. Ele também desconsiderou um recurso importante do bate-papo virtual, o áudio, que é importante à medida que retoma as características principais da conversa face a face. Outra coisa que merece destaque é que muitos alunos não conheciam a palavra “extralinguístico”, o que fez com que o aluno em questão desconsiderasse os aspectos extralinguísticos do bate-papo, que apresenta vários recursos não-verbais, como o emoticons, figurinhas, gifs, imagens etc.

Entretanto, houve também alunos que conseguiram preencher de forma cuidadosa o questionário. Neste caso, o importante foi perceber que alguns alunos conseguiram entender que os gêneros digitais, tomando como exemplo o bate-papo virtual, apresentam características próprias, mas que retoma às vezes detalhes do gênero original, no caso, a conversa face a face.

Características	Aspecto	Conversa face a face	Chat privado
Tempo	Ao Mesmo tempo	✓	✓/x
	Em tempo diferente	x	✓
Canal/meio	Oral	✓	✓
	Virtual	✓	✓
Linguagem	Verbal	✓	✓
	Verbal e não-verbal	✓	✓
expressão Extralinguística	Existente	✓	x
	Inexistente	x	✓
Modalidade textual	Oral	✗	✓
	escrito	x	✓
Troca de falantes	Alternadas	✓	✓
	Inexistente	x	x

Já este aluno, ao contrário do outro, não entrou em contradição, mas cometeu algumas irregularidades. Entretanto, ele também teve cuidado com o tempo dos dois

gêneros textuais e considerou o aspecto assíncrono do chat privado, assim como levou em conta a presença de texto falado no bate-papo virtual.

Além disso, é possível perceber que o aluno não levou em conta o aspecto extralinguístico do gênero digital. Neste caso, isto é um grande problema, pois ele se descuidou a respeito da diversidade de recursos presentes no chat privado que vão além da linguagem.

Do ponto de vista da natureza enunciativa dessa linguagem, integram-se mais semioses do que usualmente, tendo em vista a natureza do meio com participação mais intensa e menos pessoal, sugerindo a hiperpessoalidade. (Marcuschi, 2004, p. 19)

Segundo Marcuschi, o texto digital se apresenta com o uso de mais semioses, ou seja, imagens, vídeos, sons, desenhos etc, do que o normal. Assim, é indispensável levar em conta o hibridismo, pois é ele que constitui os diversos letramentos existentes.

Considerações finais

Pretendeu-se neste trabalho levantar questões importantes sobre o ensino de gêneros textuais na aula de Língua Portuguesa, principalmente no que se refere à análise dos gêneros multimodais e nos que dão origem a eles, que seriam as contrapartes. Desse modo, para concretizar esta tarefa, realizou-se uma pesquisa de campo acompanhada de uma bibliográfica, para a análise da transformação dos gêneros multimodais em paralelo com suas contrapartes.

Segundo Dionísio (2005; 2011), a multimodalidade se refere às diferentes formas de representação utilizadas na construção linguística de uma mensagem, dentre essas formas, temos: palavra, imagens, cores, formatos, disposição da grafia, gestos etc. Ou seja, a multimodalidade é uma categoria indispensável para o ensino de língua materna, pois trabalha a diversidade dos gêneros textuais.

O estudo desses gêneros textuais emergentes nos faz lembrar de letramento, prática de aquisição linguística num dado contexto sociocomunicativo; entretanto, a diversidade linguística encontrada nos gêneros multimodais faz surgir a teoria do multiletramentos, segundo Roxane (2012), que é responsável por trazer uma perspectiva no ensino de Língua Portuguesa.

Referências

MARCUSCHI, L, A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. Em: MARCUSCHI, L.A E XAVIER, A, C (Orgs). **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro. Editora Lucerna, 2004.

ROJO, Roxane; ALMEIDA, Eduardo de Moura (Orgs). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola editorial, 2012.

MARCUSCHI, L, A: DIONISIO, A, P (Orgs). **Fala e Escrita**. Belo Horizonte: autêntica, 2005.

A FORÇA DA LITERATURA QUE (RE)CONSTRÓI EM “A SOCIEDADE LITERÁRIA E A TORTA DE CASCA DE BATATAS” E A REALIDADE LEITORA DO BRASIL

Vanessa Maciel Silva¹³³

Resumo: Para este artigo foi escolhido o livro: *A sociedade literária e a torta de casca de batata* de Mary Ann Shaffer e Annie Barrows para a discussão sobre questões em torno do valor dos livros e como eles impactaram a vida dos habitantes da ilha de Guernsey. A narrativa serve de compreensão da realidade levando em conta a força da literatura na vida dos leitores e a significância da sua prática em meio a grupos oprimidos ou marginalizados. Ao longo da narrativa é possível perceber o processo de amadurecimento desses leitores e a força da literatura na reconstituição do ser e suas subjetividades. Assim o romance serve de reflexão nesse trabalho para se repensar o ensino de literatura na escola pública levando em consideração o seu público em sua maioria que vivem à margem da sociedade. Além disso, serão levantadas algumas das razões que ainda dificulta a formação de leitores, analisado o perfil da geração leitora brasileira conforme a pesquisa “Retratos da leitura no Brasil” de 2016 e a importância da leitura e escrita para uma nação mais livre e crítica. Alguns dos teóricos acionados para esse trabalho foram Alves (2013), Cosson (2014), Lajolo(1993) e Petit(2008). Não se pretende esgotar o assunto e muito menos se fazer uma profunda análise literária sobre o livro, mas trazer conexões em torno da força da literatura na sociedade e sua grande relevância na formação dela – dando destaque aos grupos sociais oprimidos/marginalizado. Nesse sentido, o poder da literatura, o ensino escolar e o contato com obras literárias devem ser repensados.

Palavras-Chave: perfil da geração leitora, força da literatura, grupos oprimidos/marginalizados.

Abstract: For this article was chosen the book: *The guernsey literary and potato peel pie society* of Mary Ann Shaffer and Annie Barrows. It was used to this discussion about question around the books value and how they impacted the lives of the Guernsey island population. The narrative is a comprehension of reality taking the power of

¹³³ Orientanda da professora Dra. Eliana Cristina Testa no Programa de Pós-Graduação em Letras da UFT.

literary into account in readers lives and the meaningfulness of its practice among oppressed or marginalized groups. Throughout the narrative is possible to note the maturing process of these readers and the power of literary in reconstitution of being and its subjectivities. Thus the novel serves as a reflection in this work to rethink the literary teaching in public school taking into account its audience mostly living on the fringes of society. Besides that it will be raised some of the reasons that still difficult the readers formation of readers analyzing the profile of brazilian reader generation as the research “Retratos da leitura no Brasil” in 2016 and the importance of reading and writing for a freer and more critical nation. Some of the theorists who were active in this work Alves (2013), Cosson (2014), Lajolo (1993) e Petit (2008). It is not intended to exhaust the subject and it does not intend to make a profound literary analysis of the book, but brings connections around the power of literature in society and its great relevance in its formation - highlighting the oppressed / marginalized groups. In this sense, the power of literature, school teaching and contact with literary works must be rethought.

Keywords: Reading generation profile, literature strength, oppressed / marginalized groups

1. Introdução

A sociedade contemporânea caminha na mesma rapidez que suas tecnologias propõem. Os jovens buscam entretenimento nas mídias sociais compostas além do visual o audível. Inevitavelmente, caminha-se para um futuro, no qual o célere é o quesito essencial, sendo assim o silêncio e a reflexão profunda fica mais difícil. Quesitos valiosos para quem lê.

A prática do leitor vai num ritmo contrário a todo esse dinamismo atual. A leitura requer um espaço - no mínimo – de tempo em meio às obrigações diárias do indivíduo. Existem várias razões que são dadas para o impedimento de ser leitor e entre elas está a suposta falta de tempo, de recursos e muitas vezes de interesse. Resta refletir a importância da leitura na vida de uma pessoa, como se tornar leitor e as causas que impedem alguém de ser um leitor proficiente.

Diferentemente do pressuposto da leitura ser um ato solitário, Rildo Cosson(2014) a define como, acima disso, um ato solidário, pois sua interpretação seria um compartilhamento de visões entre aquele que lê o texto e o escritor. A reflexão é exigida e o leitor tem necessidade de acionar suas vivências para compreender o mundo que lhe é posto: o aceitando ou o rejeitando; se identificando ou não reconhecendo como pertencente a ele.

Além disso, a leitura de um livro atinge seu leitor além da relação primária com o autor - atingindo a sociedade em que está inserido. O ato de ler seria um ato de compartilhar sentidos, para o autor “os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço.” (COSSON, 2014, p.27)

Nos livros há o conhecimento que enriquece o leitor, levando-o ao processo de autorreflexão e conseqüentemente falar por si. No caso do texto literário, ele não se limita, pelo contrário vai além da informação. Ele exige mergulho e empenho em desvendar seus enigmas. Muito diferente daquele texto literal que expõem sua intenção ao primeiro olhar, o texto literário conquista, envolve e reclama do seu leitor que se pergunte e descubra seus sentidos.

Ele dificilmente vem explícito, pois diferente das demais áreas que envolvem o pensar humano, a condição humana e a sociedade; a Literatura revela de maneira aprofundada o ser humano ao ponto de incomodar aquilo que há no íntimo de seu leitor. Aquele que ler se altera a cada encontro que faz com o texto literário. A reflexão faz parte desse encontro. Isso é reconhecer as diferenças e pensar sobre elas. Ler é alteridade, como explica Harold Bloom “seja à nossa própria ou à de nossos amigos, presentes ou futuros” (BLOOM, 2001, p. 5).

Quando a leitura é vista como conhecimento compartilhado, ela consegue caminhar para uma de suas finalidades: a modificação por meio do olhar do outro. Aquele que foi visto no texto marca quem o olhou - seu leitor. Trazer essa reflexão para o ensino de literatura nas escolas poderá modificar toda uma realidade que caminha, há certo tempo, equivocadamente.

Tradicionalmente, se estuda literatura com foco na estrutura, nos conceitos e na história. Isso abafa o poder de modificação do ato de ler. Logo, o desinteresse ganha e a aversão aos mundos dos livros se estabelece. Sem uma mediação ideal entre aluno e

literatura dificilmente surgirá um leitor. E a escola brasileira padece desse mal. Família, escola e biblioteca podem ser agentes potenciadores no processo de formação de leitores.

Observa-se que a escrita é resultado, quase consequência, daqueles que são leitores. Seja da simples reprodução de versos, a paráfrase ou criação inédita. O encontro do eu na leitura transcende ao ponto dele desejar reproduzir a outro aquilo que o tocou. O texto literário é uma forma de expressão da subjetividade de quem o escreveu, assim é perceptível a vontade de compartilhamento - daqueles que leem - dos seus incômodos ou emoções.

Michèle Petit em a “Arte de ler ou como resistir à adversidade” fala da experiência feita com menores detidos do sexo masculino que voluntariamente desejaram reproduzir ou plagiar poemas para seus familiares. Eles tentam revelar suas descobertas aos seus queridos, evidenciando que a literatura, a poesia e a arte impelem ao compartilhamento, abrem ao outro. Tanto, na leitura como na escrita.

Por isso ao observar o romance “A sociedade literária e a torta de casca de batatas” chamou-se a atenção personagens que representam vários tipos de leitores: iniciantes, desinteressados, em construção, bem como o processo que levou essas pessoas a serem leitoras dentro de um contexto de 2º Guerra Mundial. Eles moravam na Ilha de Guensey, local que serviu de ocupação alemã.

Juliet, a protagonista, pede para que escrevam a ela contando sobre suas experiências com a leitura. A partir daí, percebe-se como se deu o encontro e como a leitura ajudou essa comunidade. “Passei a gostar muito das nossas reuniões literárias elas me ajudaram a suportar a Ocupação”. Por meio do grupo e das reuniões, pessoas que nunca leram, outras que pouco leram e algumas que abandonaram os livros retornam ou iniciam seu contato com a leitura.

Ao longo da narrativa é possível perceber o processo de amadurecimento desses leitores e a força da literatura na reconstituição do ser e suas subjetividades. Bem como alguns que resultaram em criadores de textos após um tempo de participação nas reuniões literárias. A narrativa serve de compreensão da realidade levando em conta a força da literatura na vida dos leitores e a significância da sua prática em meio a grupos oprimidos ou marginalizados.

2. Geração leitora?

Levando em consideração que os jovens interagem constantemente por meio de redes sociais a leitura e a escrita são práticas comuns do dia a dia deles. Sendo assim, não é coerente a afirmativa de que esta geração não lê. Quando se conversa com adolescentes sobre livros muitos afirmam ler e gostar de ler livros de aventura, romance e mistério. E ao observar o mercado editorial percebe-se que determinados livros se destacam e ganham reedições.

Além dessas evidências, se afirmam uma geração escritora e leitora, conhecidos por digital *influencer*. Eles produzem conteúdos para um determinado público, seja em *blogs*, por meio de textos ou em canais, por meio de vídeos. “A internet tem permitido a auto publicação de novos escritores, mas não modificou substancialmente seus procedimentos estilísticos.”(PERRONE-MOISÉS, 2016 p.46).

Os escritores encontram nos blogs um valioso espaço de expressão. A produção literária, antes restrita ao impresso, em livros principalmente, tem agora nas interfaces digitais um canal autônomo, livre das coerções próprias do universo tradicional. Tal fator implica um efeito característico ao mundo da web. (RETTENMAIER, 2009, p. 85)

Trazendo em específico para o canal de vídeos *Youtuber*, é possível observar a forte dinâmica entre os chamados *booktubers*, aqueles que produzem conteúdos voltados para leitores. Essas pessoas têm ganhado notoriedade nas redes sociais e de fato influenciado a ler mais. São inúmeras pessoas que procuram indicações de leituras e encontram de forma descompromissada e criativa uma pessoa que constantemente dá dicas de leitura.

Dentro dessa “rede de leitores contemporâneos” está às editoras e livrarias que aproveitam os *influencer* enviando-lhes exemplares gratuitos mensalmente na espera que eles façam a propaganda tanto do livro quanto da livraria/editora. O fato é que com tantas vias citadas - e outras não ditas - não é mais possível afirmar que o brasileiro não leia, mas questionar o que ele vem lendo ao longo dessa época. A qualidade do que se lê.

Há vários públicos leitores específicos no Brasil. Um dos livros que mais vende, depois da Bíblia, é *Minutos de Sabedoria*, de Pastorino. O público de *bestseller* é um dos maiores, mas não o maior, que é o escolar. Foi o público escolar que fez a fortuna de *Meu pé de laranja lima*, de Vasconcelos (hoje quase desconhecido)(...)(SAMUEL, 2002, p.108).

Ao falar sobre *Best-seller*, cinema e TV Samuel (2002) comenta que há uma confluência para a evidência de um livro no mercado e conseqüentemente leitores interessados por esse título em específico, “Destá forma se fecha o círculo: quanto mais o livro vende, mais é falado; e quanto mais falado é, mais vende.(SAMUEL, 2002, p. 107)”

Assim, mesmo com a clara crise das livrarias em 2018 que requereram recuperação judicial, levando em consideração que os municípios não possuem modernas bibliotecas e quando elas existem são pequenas, desconfortáveis e desajustadas é possível dizer que há um público, jovem e leitor que lê volumosos livros em busca de identificação, aventura e prazer.

Os livros vampirescos, os chamados romance *hot*, as distopias ou mesmo narrativas de fantasia com personagens bruxos prendem a atenção e o gosto dessa geração contemporânea leitora. São enredos leves, de rápida leitura e sem exigências. São livros que promovem uma leitura rápida e prazerosa. “As novas tecnologias, por enquanto, não modificaram muito a textualidade literária(...) No uso cotidiano informativo e prático, a computação habituou os leitores aos textos curtos.” (PERRONE-MOISÉS, 2016, p.46)

Em virtude disso, o livro passa a ser além de objeto de conhecimento um objeto mercadológico, sendo explorado por meio do sucesso que faz. “Algumas empresas chegam a lançar um pacote cultura: livro, filme, vídeo, disso, camisas, chaveiros, etc.”(SAMUEL, 2002, p.107). Cresce então a quantidade de gêneros e subgêneros literários.

Quando Juliet vai à primeira reunião da sociedade literária, ela se surpreende com a participação revoltosa e magoada de Jonas Skeeter. À convite do amigo Woodrow Cutter, ele conta sobre o livro “As meditações de Marco Aurélio”. Porém, segundo Woodrow o livro iria tornar o colega mais profundo “ele disse que gostaria que eu também o lesse(...) ele era muito profundo.”(p.186)

Essa sugestão ofende Skeeter que lê o livro, continua magoado e não percebe o mesmo valor, mas que dessa forma o amigo se fazia superior, alegando que com aquela leitura teriam o que conversar: “Se você o lesse, teríamos coisas melhores para conversar no Crazy Ida’s. Nós nos divertiríamos mais tomando uma cerveja.” (p. 186)

Nem todo leitor está pronto para mergulhar em textos profundos, refleti-los, senti-los e se deixar modificar por eles. Mesmo que – o leitor de massa - exista um contexto de leituras rasas, distantes da reflexão profunda que os livros de autores clássicos podem proporcionar é válido considerar que o gosto pela leitura deve ser criado de maneira leve e sem traumas.

Infelizmente, maior parte dos jovens tomam os seus primeiros contatos com os livros na escola e por meio de leituras obrigatórias ou atreladas a atividades avaliativas. Cria-se uma aversão aos clássicos que pode se tornar irrecuperável, caso esse futuro adulto não tenha a oportunidade de reexperimentá-los.

3. Leitor em construção

Quando o adolescente do Ensino Médio procura os *Best-seller* e os consomem abre-se uma porta para troca de sentidos. Ele vai de certa forma criar um gosto por ler, e desafiá-lo no tempo certo às leituras mais profundas não será difícil. O leitor principiante cresce ao longo das leituras do seu interesse pessoal e quando continua e busca desafios novos se consolida como leitor maduro. Jonh Booker diz que antes lia sobre uvas, Amélia comenta que muitos deles antes da sociedade “raramente tinham lido outra coisa além da Bíblia, de catálogos de sementes e de *Te Pigman’s Gazette* descobriram um tipo diferente de leitura”.(p. 62)

Um membro da sociedade literária Clovis Fossey movido pela vontade de conquistar Hubert sai à procura de aprender poemas de amor. Recebe do dono de livraria Sr. Fox textos de Catullus, poeta romano frustrado com o amor. Entretanto foi por meio desse autor que Fossey conhece Wilfred Owen e como diz “(...)depois disso, achei que podia haver algo de bom nessa história de poesia. Comecei a frequentar as reuniões, estou contente por ter feito isso, senão não teria lido os poemas de William Wordsworth.”(p.85). O começo de cada leitor é marcado por aquilo que o desperta interesses, pois saciar a curiosidade e o desejo de conhecer o que se busca gera o prazer naquilo que se lê.

Quando Eben Ramsey comenta sua experiência com a leitura explica que a maioria dos membros não tinha mais o hábito de ler, que haviam parado na escola. Infelizmente, a realidade não é diferente da ficção, e muitos dos alunos que são iniciados na leitura de livros nas escolas saem delas declarando que não gostam de ler

ou que aquilo que lhes foi apresentado era chato ou desinteressante. Conquanto, Eben tem a oportunidade de reexperimentar a literatura.

Teve contato com autores como Shakespeare, Dickens e Wordsworth, mas conta que o livro “Seleções de Shakespeare” foi seu iniciador. Por meio dessa leitura ele se reconhece no texto e acontece a identificação, “compreendi que(...) estavam pensando em homens como eu quando escreveram suas palavras” e diz que “nem sempre entendo o que ele diz, é verdade, mas um dia vou entender. A impressão que tenho é que, quanto menos ele disse, mais beleza criou.” (p.75).

O exemplo revela a possibilidade de um leitor romper em suas leituras e aceitar os desafios do texto literário se permitindo mergulhar em sua profundidade. O texto:

Pede ao leitor que preencha toda uma série de lacunas. Afinal (como já escrevi) todo texto é uma máquina preguiçosa pedindo ao leitor que faça uma parte de seu trabalho. Que problema seria se um texto tivesse de dizer tudo que o receptor deve compreender - não terminaria nunca. (ECO, 1932, p.9)

Ser leitor é um processo que requer disposição de quem lê. As experiências literárias levam a conhecer os sentidos do outro e compartilhar de si e a despertar para conhecer mais do mundo da leitura. Assim, se permitir novos textos, novos autores é se permitir evoluir. Conforme Wolfgang Iser o jogo com o texto é infinito, porém se limita por conta dos seus leitores:

Apesar das limitações de cada jogo, suas possibilidades de jogo são inesgotáveis, e essa infinitude provoca a limitação dos jogadores. Esse texto que faz dos jogos o conteúdo do jogar encena a oposição entre limitação e interminabilidade, evidenciando, assim, que esse jogo não termina por si próprio, mas por seus jogadores. (ISER, 1999, p. 364)

O leitor proficiente cresce ao longo do tempo que se permite mergulhar em leituras mais profundas. Isola Priby falando sobre sua experiência diz: “não acredito que depois de ler uma escritora tão boa quanto Emily Bronte eu consiga voltar a ler *Used by Candlelight*, da *stra. Amanda Gilflower*. Ler bons livros não permite que você goste de livros ruins.”(p.64)

4. Retrato do leitor brasileiro

Conforme a pesquisa feita pelo instituto Pró-livro “Retratos da Leitura no Brasil” (2016) que analisa a leitura e os leitores no país desde 2007, Leitor seria “aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos um livro nos últimos três meses.” E não leitor seria “aquele, que mesmo que tenha lido um livro nos últimos doze meses declarou não

ter lido um livro nos últimos três meses”. Ao final foi constatado que 56% da população é leitora, porém são leituras com predomínio de partes e não de um livro inteiro.

Isto é, a frequência foi considerada e ler é um hábito que precisa ser desenvolvido. A leitura de revistas, *blogs*, jornais não foram considerados na definição de alguém como leitor, apenas a leitura de livros, os quais não se exigiu gênero específico deixando livre a preferência de quem lê. Sendo assim, quando questionados sobre as razões que os levam a ler, 25% disse ser por gostar, 19% por atualização cultural e 15% distração.

Sobre o critério de escolha do livro também teve relação com o gosto pessoal, isso entre os adultos. Ou seja, tema ou assunto costuma ser a maior razão no momento da escolha. Porém, entre os adolescentes, as capas são os maiores influenciadores na hora de decidir o que ler.

Entre os gêneros mais procurados pela garotada ganharam destaque os contos e romances. Os entrevistados citaram, em maior número, a “Bíblia”, “Diário de um banana”, “Casamento Blindado”, “A culpa é das estrelas” e “Cinquenta tons de cinza”, respectivamente, como sendo suas escolhas atuais de leitura.

O Brasil, um país de desigualdades sociais gritantes, ainda enfrenta muitas dificuldades em formar leitores. Para isso, a família, núcleo principal de vivências e educação dos que serão os futuros adultos serviria de maior influenciador do hábito de ler. Infelizmente, grande parte das famílias não possui renda suficiente para o sustento, quiçá para aquisição de livros.

Ademais, livros ainda custam muito caro e ainda tem caráter de objeto elitista. Adquirir com frequência exemplares novos ou mesmo usados requer dispor de uma renda razoável. Muitos moram em pequenos ambientes, muitas vezes expostos a conflitos, violências ou insalubridade. É sabido que escolas do Rio de Janeiro fecham suas portas várias vezes durante o ano letivo por conta de conflitos entre polícia e bandidos.

Os resultados de 2015 reforçam uma tendência percebida desde 2007: quanto maior a escolaridade e a renda, maior é o hábito de leitura de livros, assim como também é maior entre aqueles que ainda são estudantes. Estes últimos, sobretudo pela leitura de livros indicados pela escola, didáticos ou literatura. (RETRATOS DA LEITURA NO BRASIL, 2015)

Tal realidade evidencia que o silêncio que a leitura requer, as condições físicas e mentais não são encontrados em grande parte das famílias. Acaba restando à escola fazer o papel assistencialista, resgatando essas crianças e lhe oferecendo educação, alimentação e livros (conforme sua estrutura). Seria a “escola trasbordante”, aquela “que compensa as ausências da sociedade e das famílias, contribuindo para uma melhor integração das crianças e jovens”, segundo António Nóvoa no artigo “Educação 2021: Para uma história do futuro”. Não é o ideal, mas o que supre o momento.

Nesse sentido, a educação se torna tema importante para investimentos. Professores, bibliotecários e gestores devem estar preparados para atender com eficácia esses alunos que vão encontrar nas escolas uma oportunidade de vida diferente. A literatura ainda é tratada nas escolas como matéria menor, assim na infância ela aparece de forma apenas lúdica com uma moral da história no final do texto, infantilizando e subestimando as crianças. No ensino fundamental é seguida de roteiros para a “leitura” e práticas que tentam motivar o interesse dos alunos.

No Ensino Médio ganha *status* de disciplina, porém é estudada em sua estrutura e historicidade com a finalidade de aprender conceitos para seleções de vestibulares. Nessas funções e maneiras a literatura dificilmente conseguirá formar adultos leitores. Pois ela está fora da sua função, que é de compartilhamento e geração de sentidos entre leitores, escritores e comunidade. O objeto das aulas de literatura deve ser o texto literário e não a teoria sobre ele.

Talvez não se tenha refletido ainda o bastante sobre alguns traços que modernas pedagogias e certos modelos de escola renovada imprimiram à educação, principalmente ao ensino de literatura. Nesse sentido, urge discutir, por exemplo, o conceito de *motivação*, porque é em nome dele que a obra literária pode ser completamente desfigurada na prática escolar. Propor palavras cruzadas, sugerir identificação com uma ou outra personagem, dramatizar textos e similares atividades que manuais escolares propõem, é periférico ao ato da leitura, ao contato solitário e profundo que o texto literário pede. Ou o texto dá um sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum. E o mesmo se pode dizer de nossas aulas. (LAJOLO, 1993, p15)

O encantamento, a descoberta, os desafios devem fazer parte dos momentos de leitura. Nisso a reflexão pode ser trabalhada e a criticidade dessa criança ganha oportunidade de ser desenvolvida. Se o que se espera é um país com cidadãos conscientes de suas escolhas e decisões, a leitura, quando trabalhada em sua profundidade de construção, de conhecimento pode promover a independência do

pensar e agir. Ricardo Azevedo(2000) em palestra no Encontro Internacional de literaturas em Língua Portuguesa em Minas Gerais diz:

Entrar em contato com especulações e não lições. Abordar conflitos éticos, realidade, fantasia, paradoxos, transgredir a língua... São assuntos dos quais não se pode ensinar: adultos e crianças podem compartilhar impressões, sentimentos, dúvidas e experiências. (AZEVEDO, 2000)

Levando em consideração que todos possuem uma vida acelerada de obrigações e afazeres, a vida do cidadão comum tem uma carga diária dedicada ao trabalho, muitas vezes restando pouco tempo para prazeres pessoais ou familiares. Na pesquisa(2016), os entrevistados, tantos os que foram considerados leitores como os que não foram, responderam que não liam mais por não ter tempo.

No entanto, afirmaram que no tempo livre preferem escutar músicas, usar a *internet*, usar o *whatsapp* ou assistir à televisão. Ler, portanto, não está no topo das prioridades dos brasileiros. Mesmo na dinâmica do homem contemporâneo, aqueles que escolhem fazer da leitura um hábito definem dentro da sua rotina um momento diário para isso e não aguardam condições favoráveis para começar a ler.

O fomento à leitura é de extrema importância, escolas e bibliotecas precisam continuar a se esforçar nessa tarefa. Governantes também devem ter esse compromisso, atualmente há projetos governamentais nesse sentido em âmbito nacional como o PNLL que caminha na tentativa de mudar resultados insatisfatórios como os vistos em 2016 no “Retratos da Leitura no Brasil”.

Tornando em fato o valor de influência da família e da escola 43% dos respondentes disseram que gostam um pouco de ler, e quando questionados sobre a existência de uma influência que os levassem a ler 83% dos não leitores disseram não ter tido alguém que os inspirassem. Por conseguinte, entre os leitores; pessoas como a mãe, um professor, o pai ou algum parente foram, respectivamente, os seus espelhos.

É evidente que é na infância que o hábito da leitura deva começar. Assim há um papel importante para os pais, nesse caso, que sejam leitores de fato, aqueles que com frequência leem livros; e não aqueles que exigem dos filhos a leitura, mas leem esporadicamente. Da mesma maneira, a escola é a segunda influenciadora de leitores, com isso professores de literatura devem, também, serem leitores dedicados, só assim fará sentido e terá credibilidade o esforço em formar leitores proficientes.

5. A força da Literatura

Em meio ao sofrimento da 2ª guerra mundial, a ilha de Guernsey serviu de ocupação para os soldados alemães. A população ficou sem notícias de fora, pois foram proibidos de usar os rádios. Após a desocupação, Dawsey Adams conta que tenta entender o que mudou por meio dos jornais e páginas de revistas que embrulham coisas que são trazidas da Inglaterra para abastecimento do local.

Uma forma de dominar algo ou alguém é privá-lo de conhecer sobre si e sobre o mundo. O conhecimento ilumina e permite deixar livre da ignorância. É possível se autodesenvolver, modificando a maneira de agir e pensar, sensibilizar-se com povos e causas por meio do contato mesmo “indireto” com sua cultura, situações e contexto revelados em um livro.

Por isso, ler vai além da aparente leitura silenciosa e atinge o questionamento por meio do que fora exposto. É um entrelaçar de ideias que levam o leitor a reflexão da sua condição e comunidade. É o compartilhar do mundo do autor com o mundo do leitor, a obra não termina quando o autor para, ela continua a cada leitura que se faz dela.

É sempre na intersubjetividade que os seres humanos se constituem que o leitor não é uma página em branco onde se imprime o texto: desliza sua fantasia entre as linhas, a entremeia com a do autor. As palavras do autor fazem surgir suas próprias palavras, seu próprio texto. (PETIT, 2008 p.32)

A leitura literária ergue o braço para romper com o tempo e o espaço tornando as pessoas participantes de um grupo em comum. Mesmo diferentes em épocas e geograficamente, são humanos e cada narrativa ou verso move o outro que o lê, que o descobre. A literatura revela quem a lê, ela incomoda, cobra, mas também pode acalmar, relaxar e alentar aquele que a lê. Ao longo do romance há vários depoimentos de leitores e dentre eles Jhon Booker ilustra bem a força que a leitura trouxe para sua vida:

Sêneca e a sociedade, os dois juntos, me livraram da triste vida de bêbado (...) tinha a sensação de que ele estava falando comigo – do seu jeito engraçado e mordaz – mas falando só comigo. As cartas dele me ajudaram a continuar vivo durante o que aconteceu mais tarde”. (SHAFFER, BARROWS, 2009)

Não é à toa que muitos que fazem da literatura um meio de refúgio, também aprendam a fazer da sua forma escrita uma maneira de se expressar. Sejam por meio de paráfrases, de cópias, de recriação, as maneiras mais amadoras, talvez, de contar aquilo que inquieta a alma de quem antes somente lia. No romance Winslow Daubbs e Mary

Minor são exemplos de leitores que passam a produzir textos e os expõem nas reuniões literárias.

Sem deixar de considerar que Juliet, era uma escritora profissional e se encantou com a história da sociedade literária ao ponto de querer escrever sobre eles. Ela recebe a influência quando nova de seu responsável, Sidney que a recebe, para o mundo dos livros. Porém, na infância, Juliet, filha de humildes fazendeiros, fica órfã e passa por muitas circunstâncias até ter a oportunidade de mudar de vida. Seu primeiro trabalho é numa livraria, atendendo clientes e lendo livros.

O leitor e o escritor têm algo em comum: os dois buscam refúgio em suas práticas. Elas revelam e traduzem a humanidade em seus mistérios, delírios, desejos e questionamentos. A leitura e a escrita são vias de (re)existência como define Ana Lúcia Souza Silva (2009), ou mesmo de reconstrução em muitos ambientes de opressão ou marginalidade. Logo, é possível tocar a subjetividade de alunos, pacientes em hospitais e mulheres violentadas por meio da proposta de escrita de temas que são parte do seu contexto.

Carlos me escreve: “Creio que a escrita – assim como a leitura -, sobretudo em ambientes terríveis, marginalizados e oprimidos, como aqueles onde vivem tantas pessoas na Colômbia, pode ser uma bóia de salva-vidas para evitar a desintegração total, a loucura e o suicídio”. Ele e seu colega, interessados pelos textos que circulam sob as carteiras... ficaram surpresos ao descobrir que esses jovens escreviam frequentemente sobre “temas que tocavam a sua subjetividade”. (PETIT, 2009, p. 222)

A escrita, uma forma de linguagem, comunica aquilo que muitas vezes a voz não teve oportunidade de expressar. É comum a escrita de poemas que conduzem seu produtor a purificação, como diz Carlos e Uriel(2009): Eles “constituem uma espécie de catarse, um ato libertador”. Ademais, literalmente a voz do poeta pode ser escutada, quando alguém declama poemas.

Na sala de aula os professores, quando trabalham a escrita de poemas devem oportunizar que as palavras de seus alunos ganhem voz. É nesse momento que acontece a validação do discurso de quem se manifestou. Conseqüentemente, a segurança e autenticidade darão azas aos neófitos. Entretanto, se diferente disso os escritos serem guardados ou devolvidos, as vozes interiores podem também se calar, logo não foram validados.

Portanto, o processo de escrita é importante, também, dentro do universo de quem é leitor. O encorajamento e a afirmação de quem expõem suas subjetividades devem ser valorizados. Grupos como de sertanejos que produzem o folheto de cordel e grupos que participam do movimento *hip hop* são exemplos de pessoas que (re)produzem e dão voz as suas queixas, cultura e singularidades.

Se a literatura de cordel traz uma vivência peculiar de determinados grupos sociais, se traz questões humanas que interessam não apenas ao grupo a que esteve ligado em seu nascedouro, certamente ela poderá ter um significado para outros leitores, uma vez que apresenta uma experiência humana de pessoas simples, mas nem por isso desprovidas de vivências interiores, de percepção muitas vezes aguda sobre a condição humana, sobre determinadas instituições ou sobre fenômenos da natureza. (ALVES, 2013, p.38)

A partir dessa atitude trazem à vida aqueles que se encontram à margem da sociedade passando a existir e resistir a toda atitude de preconceito e silenciamento. O *rap* “é uma brincadeira com a palavra ele sustenta um dizer que é autônomo, contestador, contra-hegemônico e promotor de um conhecimento mobilizador.”

A sociedade literária da ilha de Guernsey viveu sob regime de opressão tendo de ser ponto de amparo para soldados alemães. Já Juliet se identifica com o grupo devido o amor em comum pela leitura e por também ter sido afetada pela guerra – ela perdeu tudo num bombardeio. As reuniões permitiram a reconstituição da futura sociedade que iria após a ocupação reconstruir o local. Eben declara:

Ficou difícil achar comida e depois não havia mais lenha. Os dias eram cinzentos de trabalho, e as noites, negras de tédio. Todo mundo estava enfraquecido pela falta de comida e desanimado por achar que aquilo nunca iria terminar. Nós nos agarramos aos livros e aos nossos amigos; eles nos faziam lembrar que havia um outro lado em nós.”(SHAFFER E BARROWS, 2009)

Os livros uniram pessoas que não se conheciam e juntos por meio das experiências literárias que tiveram, poemas e narrativas a esperança de que um dia a opressão da guerra passaria. Como também alívio nos dias sombrios e sem graça. Encontraram nas palavras dos autores identidade e respostas, reflexão e alegria.

6. Considerações finais

Este trabalho procurou evidenciar fatos da realidade leitora do Brasil. Chamou-se a atenção para uma das mais relevantes pesquisas sobre leitores feita pelo instituto Pró-Livro “Retratos da Leitura no Brasil”. Convidam-se os interessados no assunto a refletir sobre as razões que levam as pessoas a não se tornarem leitoras, as

problemáticas e, por conseguinte despertar os profissionais da área ao trabalho para a mudança dessa realidade.

Observou-se que apesar da crise dos livreiros acentuada em 2018, continua-se a vender livros e se ter um público leitor, porém com características diferentes de antigamente. A geração leitora, em especial os adolescentes e jovens buscam leituras cada vez mais dinâmicas e que supra seus anseios de aventura, romance e entretenimento. Não é possível afirmar que não há leitores – segundo a pesquisa anteriormente mencionada 56% dos entrevistados dizem ler.

Entretanto o que se notou, por meio dos livros mencionados é que seria ponto de discussão a qualidade do que é lido. Como também, o perfil do leitor que se tem atualmente, leitores apreciadores, apenas, de textos rápidos e sem profundidade. O leitor que se objetiva formar é aquele que busca conhecer autores e textos que exijam dele maior empenho no jogo da leitura. Textos que levantem temáticas relevantes e o façam refletir sobre sua realidade e sociedade, um texto que não se limite apenas ao entretenimento ou prazer. O leitor definido por Ricardo Azevedo (2001):

Gente que sabe diferenciar uma obra literária de um texto informativo; gente que leia jornais, mas também leia poesia; gente, enfim, que saiba utilizar em benefício próprio, seja para receber informações, seja por motivação estética, seja como instrumento para ampliar sua visão de mundo, seja por puro e simples entretenimento. (AZEVEDO, 2001)

Ademais, fatores socioeconômicos ainda são causas que influenciam na formação de leitores no país, logo, livro custa caro. A infância é fase mais indicada para se começar a ler, porém pais analfabetos ou semianalfabetos, crianças que ainda precisam ajudar no sustento familiar, além das várias famílias que vivenciam conflitos de violência dificilmente possibilitarão essa iniciação na leitura aos seus filhos.

Resta ao Estado proporcionar uma educação de qualidade e atenta ao fomento à leitura, pois um país composto por uma população leitora será um país livre em pensamento. As escolas e bibliotecas são locais que em segunda instância servem de influenciadores na formação de leitores. Por isso, professores, bibliotecários e gestores devem repensar a importância que se vem dando a leitura. Os currículos e práticas precisam se renovar e antes de formar leitores cada um precisa se preocupar em ser um leitor de fato.

Ao longo do trabalho foi mencionado a experiência dos leitores que se formaram por meio da sociedade literária de Guensey. O contato que tiveram com a leitura e como os livros modificaram suas vidas, pessoas que viviam sob opressão da guerra. A leitura e a escrita possuem a força de representar e compartilhar sobre quem lê e quem escreve, por isso é um ato solidário.

A preocupação desse trabalho foi trazer à reflexão, de forma sucinta, qual leitor está se formando no país e suas possíveis preferências, bem como o que ainda pode ser motivo de dificuldade para uma população leitora. Nesse sentido, a falta de tempo e o não gostar de ler ainda são razões do insucesso, segundo a pesquisa feita em 2015. Isto é, há uma realidade que precisa ser mudada, levar o brasileiro a gostar de ler e assim dar prioridade a leitura dentro do seu dia atarefado.

Foi pontuada a importância de profissionais e escola procurarem renovar suas práticas e caminharem para olhar a literatura como uma possível força de modificação da realidade de jovens e adultos. Levando em consideração um país que ainda luta contra o analfabetismo. Portanto, uma nação que ainda não é livre em pensamento ao desenvolver o senso crítico, algo possível por meio da leitura, poderá como cidadã em suas escolhas fazer uma história diferente para si.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Ricardo. Mesa Redonda sobre Literatura Infantil. Publicada na Revista Releitura. Nº 15. Belo Horizonte. Biblioteca Infantil de Belo Horizonte. Abril de 2001, s/ ISBN.

ALVES, José Hélder Pinheiro. O que ler? Por quê? A literatura e seu ensino. In: **Leitura de Literatura na escola**. São Paulo, SP: Parábola, 2013.

BLOOM, Haroldo. **Como e por que ler**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva LTDA. 2001.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: teoria e prática. 2º ed., 3º reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

ECO, Umberto. **Seis passeios pelo bosque da ficção**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. Definição de leitor

ISER, Wolfgang. O fictício e o imaginário: perspectivas de uma antropologia literária. Rio de Janeiro: Editora EDUERJ, 2013

Instituto pró-Livro. Retratos da leitura no Brasil. Brasília-DF: Março, 2016, disponível: <http://prolivro.org.br/home/images/2016/pesquisa_Retratos_da_Leitura_Brasil_-_2015.pdf>

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Editora Ática S. A, 1993.

NÓVOA. António. Educação 2021: Para uma História do futuro. Portugal.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Mutações da literatura no século XXI**. 1º ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. Tradução Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.

_____. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Editora 34, 2009.

SANTOS, Fabiano do; NETO, José Castilho Marques Neto; ROSING, Tania M. K. **Mediação da leitura: discussão e alternativas para a formação de leitores**. 1. Ed. São Paulo: Global, 2009.

SAMUEL, Rogel. **Novo manual de teoria literária**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SHAFFER, Mary Ann; BARROWS, Annie. **A sociedade literária e a torta de casca de batata**. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de Reexistência: culturas e identidades no movimento hip-hop**. (Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Linguagem. 2009.

MICROTOPONÍMIA IMPERATRIZENSE: OS TOPÔNIMOS COMO FERRAMENTA LINGUÍSTICA DE RESGATE E PRESERVAÇÃO DA IDENTIDADE DE UM POVO¹³⁴

Luana Gonçalves da Silva¹³⁵

Raquel de Oliveira Lima¹³⁶

RESUMO

A Toponímia, subárea da Onomástica, é a ciência responsável por estudar o nome dos lugares (os topônimos), buscando compreender as motivações dos processos denominativos. Dessa forma, os estudos toponímicos se apresentam como um meio de importância indiscutível capaz de descobrir a relação que existe entre o homem e a sua localidade. Os nomes de cidades, bairros ou ruas, por exemplo, carregam em si traços da história local que, a partir de fatores motivacionais diversos, impulsionaram o ato da nomeação. Esta pesquisa, nesse sentido, tem por objetivo estudar os fatores motivacionais do processo de nomeação dos bairros de Imperatriz/MA, por meio do fichamento dos topônimos imperatrizenses de acordo com o ATB - Atlas Toponímico do Brasil. Para tanto, foram realizadas pesquisas bibliográficas na área da Toponímia, tendo como aporte teórico: Bastiani (2016), Carvalhinhos (2002-2003), Dick (1992), Curvelo-Matos (2014), Pereira (2017) e Siqueira (2011), além de levantamento documental. Identificou-se que grande parte dos topônimos imperatrizenses pertence às taxonomias de natureza antropocultural. Esse dado permite inferir que foram os fatores socioculturais os maiores influenciadores do processo de nomeação do local estudado. Entende-se, portanto, que, a partir desses dados, possa-se colaborar para preservação da memória local, bem como oportunizar esse conhecimento a mais pessoas.

Palavras-chave: Toponímia. Identidade. Memória.

Introdução

A atividade de nomeação é, desde os primórdios, exercida pelo homem, pois ao nomear os seres (animais, plantas, rios, objetos, lugares), ele buscava dar sentido ao que lhe cercava, assim, trazendo significado a sua realidade. O ser humano, ao designar às

¹³⁴ Orientadora: [Márcia Suany Dias Cavalcante](#) – Doutora em Letras: Ensino de Língua e Literatura – UFT/TO; Professora de Língua Portuguesa e Linguística da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL. Email: marciasuany@gmail.com.

¹³⁵ Acadêmica do curso de Letras Licenciatura: Língua Portuguesa e Literaturas da Língua Portuguesa da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão- UEMASUL. Email: luana.gesc@gmail.com.

¹³⁶ Acadêmica do curso de Letras Licenciatura: Língua Portuguesa e Literaturas da Língua Portuguesa da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão- UEMASUL. Email: rackellimal16@gmail.com.

coisas, não faz isso de forma aleatória: o nomeador representa aspectos da realidade que deseja simbolizar, conservar, homenagear e eternizar.

Os estudos realizados na área da toponímia tornam-se uma ferramenta de preservação e resgate histórico sobre a identidade de um lugar e, principalmente, de um povo, uma vez que se pode obter informações sobre a cultura, língua, religião e costumes de determinada localidade. Dessa forma, é de fundamental importância obter dados microtoponímicos sobre os nomes dos bairros de Imperatriz/MA, pois dessa maneira é possível resgatar a memória das gerações passadas que foram responsáveis pelo processo de nomeação desses bairros.

O trabalho propõe-se, portanto, em estudar os fatores motivacionais do processo de nomeação dos bairros de Imperatriz/MA, por meio do fichamento dos topônimos imperatrizenses, tendo como principal subsídio o modelo de classificação proposto pela pesquisadora Maria Vicentina de Paula do Amaral Dick.

Estudos Toponímicos: resgate e preservação da identidade de um povo

Assim como as pessoas, os lugares possuem sua identidade e história e, na maioria das vezes, esses aspectos estão presentes nos nomes que esses lugares recebem. No Brasil, os estudos onomásticos estão fortemente ligados ao resgate histórico e social existente no nome de uma dada região e possuem o importante papel de preservação da memória local (CARVALHINHOS, 2002-2003, p. 172).

A Toponímia é, portanto, um ramo da Onomástica que se dedica ao estudo dos nomes dos lugares, buscando compreender as motivações dessas denominações. Santos (2018, p. 803) esclarece que “concebe-se como topônimos os nomes destinados a deliberados locais, a exemplo de países, estados, cidades, bairros, ruas, praças, fluxos de água, arquipélagos, ilhas, dentre demais logradouros ou acidentes geográficos”.

São várias as cidades, bairros, ruas e diversas outras localidades que possuem nomes que relembram algum fato histórico, homenageiam alguém que foi importante em determinado período ou algum santo de uma dada religião. De acordo com Curvelo-Matos (2014, p. 19), o nome escolhido para um local ou para um acidente geográfico traz a possibilidade de esclarecer as linhas sociais, políticas ou religiosas dos colonizadores e da época em que ocorreu a nomeação.

O estudo toponímico possibilita a recuperação de fatos de diversas ordens: históricos, culturais, geográfico-descritivos, etnológicos e sociais das regiões pesquisadas, pois ao estudar as origens das denominações dos nomes dos lugares pode-se resgatar a importância do modo de viver de um grupo (BASTIANI, 2016, p.30). Nesse sentido, Dick (1992, p. 6) afirma:

Observando os diferentes sistemas culturais, em que topônimos, ou nomes próprios de lugares, se inscrevem como instrumentos hábeis de pesquisa, verifica-se que o sentido desses denominativos é o ponto de partida para investigações que, se, antes, se definiam apenas como linguísticas, hoje se inscrevem, também, nos campos da geografia, da antropologia, da psicologia, enfim, da cultura em geral para, num aprofundamento, procurar compreender a própria mentalidade do denominador não só como elemento isolado, mas como projeção de seu grupo social.

Logo, pode-se considerar a Toponímia como uma ciência de caráter interdisciplinar, pois é possível englobar várias possibilidades de estudo, sendo que o que vai determinar o campo de pesquisa será a formação e o interesse do pesquisador. Os signos linguísticos carregam traços de variadas ordens, que podem revelar as motivações dos processos denominativos não só de um indivíduo em particular, mas também, do grupo ao qual fazia parte.

Dessa forma, fica evidente a relevância que os estudos toponímicos possuem, pois sua função não se limita apenas na compreensão do significado dos nomes de uma dada região, mas inclui o seu resgate histórico, social, cultural e linguístico, proporcionando a preservação da identidade local. Siqueira (2011, p. 194) afirma que “os topônimos podem representar valores, podem revelar traços culturais da memória e da identidade de um povo mediante as particularidades cristalizadas no termo toponímico”.

Classificações toponímicas de Dick (1992) e Curvelo-Matos (2014)

A terminologia taxionômica que é usada no Brasil atualmente foi sugerida por Dick (1992, p. 31-34), que propôs um modelo de classificação conceitual das taxionomias toponímicas, levando em consideração o conteúdo semântico do nome, com o intuito de facilitar o processo de descoberta dos topônimos, sendo composto por

27 taxinomias, 11 de natureza física e 16 de natureza antropocultural. Por meio dessas *taxes*, é possível classificar os topônimos de acordo com sua motivação toponímica.

No modelo taxionômico proposto por Dick, às *taxes* de natureza física tratam dos elementos terrestres, dos animais, dos vegetais e dos rios; já os de natureza antropocultural, os elementos referem-se aos fatos culturais, sociais e históricos, como por exemplo, aos nomes próprios, profissões, figuras sagradas, elementos étnicos e até mesmo números. . “Torna-se evidente que uma série de estratos das mais diversas naturezas são fontes motivadoras dos topônimos e, por meio da consideração das *taxes* apresentadas, é possível classificá-los de acordo com essas motivações.” (BASTIANI, 2016, p.35).

Pereira (2017, p. 232), afirma que embora as 27 *taxes* de Dick sejam amplas, existem topônimos que necessitam de uma taxionomia mais adequada. Assim, além das 27 *taxes* propostas por Dick (1992), Curvelo-Matos (2014) propõe uma nova *taxe*, os Siglatopônimos, que são topônimos que se originaram de siglas de nomes de variadas ordens (empresas, marcas, instituições e afins). Os Siglatopônimos podem ser obtidos por: letra(s) inicial(is); justaposição de sílabas; justaposição arbitrárias de componentes dos nomes, expressões ou frases.

A autora viu a necessidade de uma nova *taxe*, uma vez que em sua pesquisa havia uma incidência significativa de topônimos formados por siglas que não se encaixavam nos modelos taxionômicos já propostos e também eram vistas como “siglas que se esvaziaram semanticamente, isto é, não são reconhecidas nem na ortografia e nem usualmente como tal” (CURVELO-MATOS, 2014, p.59).

A nova taxionomia proposta por Curvelo-Matos (2014) é de extrema importância, visto que a motivação denominativa dos lugares altera-se constantemente de acordo com o momento vivenciado pelo nomeador. Assim, a ampliação das *taxes* torna-se necessária, pois, anos atrás, quando Dick propôs os modelos taxionômicos, os processos habitacionais eram outros, assim como no futuro, possivelmente, novas taxinomias precisarão ser propostas, uma vez que os processos habitacionais serão outros.

Assim, utilizamos nesta pesquisa, o modelo taxionômico toponímico proposto por Dick (1992) e a classe dos Siglatopônimos proposto por Curvelo-Matos (2014). Portanto, o modelo que segue contém 28 taxes: 11 físicas e 17 antropoculturais.

QUADRO 1 - Taxionomias de natureza física

CLASSIFICAÇÕES	DEFINIÇÕES
Astrotopônimos	Topônimos referentes aos nomes dos corpos celestes.
Cardinotopônimos	Topônimos referentes às posições geográficas.
Cromotopônimos	Topônimos referentes à escala cromática.
Dirrematopônimos	Topônimos constituídos de frases ou expressões linguísticas.
Dimensiotopônimos	Topônimos referentes às características dimensionais do acidente geográfico, como extensão, comprimento, largura, grossura, altura, profundidade.
Fitotopônimos	Topônimos referentes aos nomes de vegetais.
Geomorfotopônimos	Topônimos referentes às formas topográficas.
Hidrotopônimos	Topônimos referentes aos acidentes hidrográficos.
Litotopônimos	Topônimos referentes aos nomes de minerais.
Meteorotopônimos	Topônimos referentes aos fenômenos atmosférico.
Morfotopônimos	Topônimos referentes às formas geométricas em geral.
Zootopônimos	Topônimos referentes aos nomes de animais em geral.

Fonte: DICK (1992) e CURVELO-MATOS (2014)

QUADRO 2 - Taxionomias de natureza antropocultural

CLASSIFICAÇÃO	DEFINIÇÃO
Animatopônimos	Topônimos referentes à vida psíquica, cultura e espiritual.
Antrotopônimos	Topônimos referentes aos nomes próprios individuais.
Axiotopônimos	Topônimos referentes aos títulos e dignidades de que se fazem acompanhar aos nomes individuais.
Corotopônimos	Topônimos referentes aos nomes de cidades países, regiões ou continentes.
Cronotopônimos	Topônimos referentes às indicações cronológicas.

Ecotopônimos	Topônimos referentes às habitações em geral.
Ergotopônimos	Topônimos referentes aos elementos da cultura.
Etnotopônimos	Topônimos referentes aos elementos étnicos isolados ou não
Dirrematopônimos	Topônimos constituídos de frases ou expressões linguísticas.
Hagiotopônimos	Topônimos referentes aos nomes sagrados do hagiológico romano.
Hierotopônimos	Topônimos referentes aos nomes sagrados de diferentes crenças.
Histotiotopônimos	Topônimos referentes aos movimentos histórico-sociais, às suas datas e seus membros.
Hodotopônimos	Topônimos referentes às vias de comunicação rural ou urbana.
Mitotopônimos	Topônimos referentes às entidades mitológicas.
Numerotopônimos	Topônimos referentes aos adjetivos numerais.
Poliotopônimos	Topônimos constituídos pelos vocábulos.
Sigmatopônimos	Topônimos constituídos de siglas de nomes instituições, empresas, casas, comerciais, indústrias, marcas de fábrica, de propaganda e afins.
Sociotopônimos	Topônimos referentes às atividades profissionais, aos locais de trabalho e aos pontos de encontro dos moradores de uma comunidade.
Somatopônimos	Topônimos referentes às relações metafóricas das partes do corpo humano ou animal.

Fonte: DICK (1992) e CURVELO-MATOS (2014)

Microtoponímia Imperatrizense

Localizada às margens do Rio Tocantins e distante 629,5 km da capital, São Luís, Imperatriz é a segunda maior cidade do Estado do Maranhão e possui aproximadamente 160 bairros. Dentre estes bairros, apenas 87 (oitenta e sete) foram utilizados nesta pesquisa. Os topônimos estudados foram recolhidos e classificados de acordo com sua respectiva taxionomia e registrados em quadros que se estruturam da

seguinte maneira: 1. Topônimos: nome do lugar; 2. Taxionomias: taxes de natureza física ou antropocultural; 3. Número: quantidade de topônimos que se enquadram nas respectivas taxionomias.

Dentre as taxionomias de natureza física, foram utilizadas as *taxes* dos Astrotopônimos, Cardinotopônimos, Cromotopônimos, Fitotopônimos, Geomorfotopônimos, Hidrotopônimos, Litotopônimos e os Zootopônimos. Enquanto nas taxionomias de natureza antropocultural, foram utilizadas as *taxes* dos Animatopônimos, Antropotopônimos, Axiotopônimos, Corotopônimos, Cronotopônimos, Dirrematopônimos, Etnotopônimos, Hierotopônimos (hagiotopônimos), Historiotopônimos, Poliotopônimo, Siglatopônimos, Sociotopônimos e Somatopônimos.

QUADRO 3 -Taxionomias de Natureza Física

TAXIONOMIAS	TOPÔNIMOS	Nº
Astrotopônimos	Lot. Estrela da Manhã; Vale do Sol; Res. 5 Estrelas.	3
Cardinotopônimo	Boca da Mata.	1
Cromotopônimos	Mata Verde; Ouro verde.	2
Fitotopônimos	Boca da Mata; Camaçari; Coco Grande; Jd. das Oliveiras; Mata Verde; Laranjeiras; Lot. Lírios do Campo; Pq. das Mangueiras; Pq. das Palmeiras; Pq. do Buriti; Pq. Sumaré.	11
Geomorfotopônimos	Colina Park; Conj. Planalto. Pq. Planalto; Jd. Planalto; Res. Canto da Serra.	5
Hidrotopônimos	Jd. Lagoa; Pq. Lagoa.	2
Litotopônimos	Vila Esmeralda; Jardim Sabiá.	2
Zootopônimos	Alto Bonito do Saibá.	1

Fonte: dados obtidos pelas pesquisadoras

QUADRO 4 -Taxionomias de Natureza Antropocultural

TAXIONOMIAS	TOPÔNIMOS	Nº
--------------------	------------------	-----------

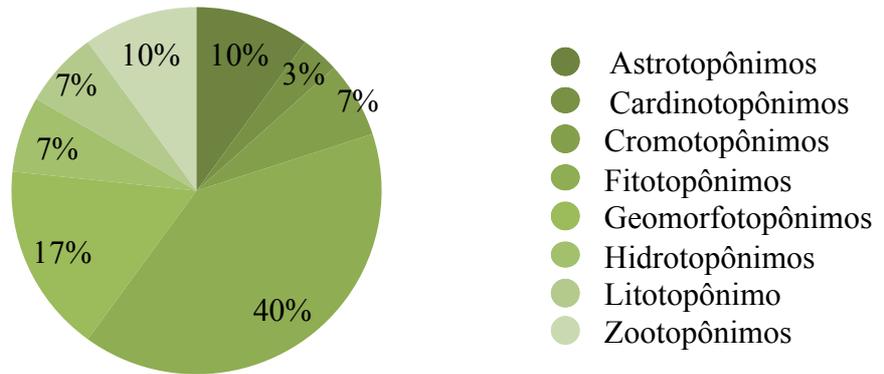
Animatopônimos	Alto da Boa Vista; Vila Redenção; Vila Redenção II.	3
Antropotopônimos	Jd. Andreia; Jd. Lopes; Jd. Vitória; Res. Sebastião Régis; Res. Teotônio Vilela; Res. Verona; Res. Verona II; Vila Ayrton Sena; Vila Fiquene; Vila João Castelo; Vila João XXIII; Vila Lamark; Vila Leandra; Vila Macedo; Vila Maria; Vila Mariana Vila Osvaldo Cruz; Vila Vitória; Vila Zenira.	19
Axiotopônimo	Jardim Imperador.	1
Corotopônimos	Califórnia; Camaçari; Fortaleza; Habitar Brasil; Jd. América; Jd. Europa; Jd. São Luís; Res. Califórnia; Pq. Amazonas; Pq. Tocantins; Res. Acapulco; Res. Del Madri.	12
Cronotopônimo	Brasil Novo, Novo Horizonte, Parque Alvorada I e Parque Alvorada II.	4
Dirrematopônimo	Bom Sucesso.	1
Etnotopônimos	Camaçari; Pq. Sanharó; Pq. Sanharol; Pq. Sumaré; Res. Jandaia; Vila Parati.	6
Hierotopônimos (hagiotopônimos)	Jd. São Luís; Jd. São Pedro; João Paulo II; Pq. Santa Lúcia; Pq. Santo Antônio; Pq. São José; Pq. São José II; Pq. São José III; San Serafim; Santa Rita; Santo Amaro; São José do Egito; Vila Santa Luzia.	13
Historiotopônimos	Pq. Independência; Res. Império Romano.	2
Poliotopônimos	Vila Ayrton Sena; Vila Esmeralda; Vila Fiquene; Vila João Castelo; Vila João XXIII; Vila Lamark, Vila Leandra; Vila Macedo; Vila Maria; Vila Mariana; Vila Osvaldo Cruz; Vila Vitória; Vila Zenira; Cidade Nova; Cidade Nova 2.	15
Siglatopônimos	CAEMA.	1
Sociotopônimos	Conj. Planalto; Multirão; Jd. Planalto; Pq. Planalto; Recanto Universitário.	5
Somatopônimos	Asa Norte.	1

Fonte: dados obtidos pelas pesquisadoras

De acordo com os quadros apresentados anteriormente e levando em consideração as taxionomias utilizadas para a classificação dos topônimos, foi possível

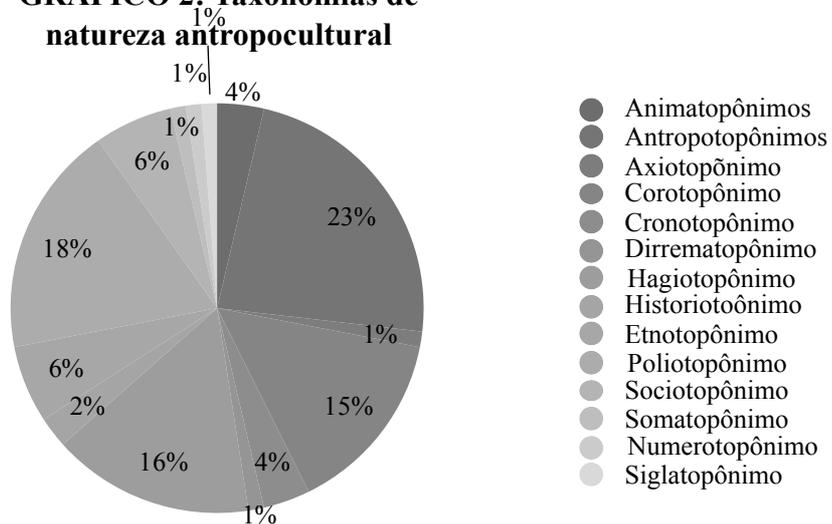
elaborar dois gráficos toponímicos dos bairros imperatrizenses, um de natureza física e outro de natureza antropocultural, que se estabelecem da seguinte forma:

GRÁFICO 1: Taxionomias de natureza física



Fonte: dados obtidos pelas pesquisadoras

GRÁFICO 2: Taxonomias de natureza antropocultural



Fonte: dados obtidos pelas pesquisadoras

Observando os quadros e gráficos apresentados acima, nota-se que algumas

taxionomias predominam em relação às demais. Dentro das taxionomias de natureza física (Gráfico 1) os fitotopônimos dispõem de 40% do total das *taxes* utilizadas para neste grupo de classificação, e nas taxionomias de natureza antropocultural (Gráfico 2), os antropotopônimos apresentam um total de 23% de topônimos.

Vale ressaltar que todos os Poliotopônimos e os topônimos Camaçari, Conj. Planalto, Mata Verde, Pq. Planalto, Jd. Planalto, Conj. Planalto, Vila Esmeralda são de natureza mista, ou seja, podem pertencer a *duas* *taxes* ou mais. No caso desta pesquisa, os Poliotopônimos também podem ser classificados como Antropotopônimos, pois são topônimos formados pelo vocábulo (Vila) + nomes próprios individuais. Já os topônimos Parque. Planalto, Jardim Planalto e Conjunto Planalto pertencem tanto à *taxe* dos Geomorfotopônimos, quanto à *taxe* dos Sociotopônimos.

Após a classificação, alguns bairros foram organizados em fichas lexicográfico-toponímicas. Cada ficha possui os seguintes itens: topônimo – nome do bairro; taxionomia – classificação taxonômica de natureza física ou antropocultural; verbete – conceito do topônimo com base no dicionário ou enciclopédia; nota histórica/informativa – informações históricas e contemporâneas sobre o bairro pesquisado. Assim, seguem os modelos das fichas com alguns dos bairros estudados:

QUADRO 5 – Ficha lexicográfico-toponímica

Topônimo	Vila Lamark
Taxionomia	Antropotopônimo, Poliotopônimo
Verbetes	Referência a um ex-político da cidade
Nota histórica / informativa	Referência a José Lamarck de Andrade Lima, ex-vereador e ex-presidente da Câmara Municipal de Imperatriz.

Fonte: elaborada pela pesquisadora com base em DICK (1992) e SANCHES (2003)

QUADRO 6 – Ficha Lexicográfico-toponímica

Topônimo	Vila Macedo
Taxonomia	Antropotopônimo, Poliotopônimo
Verbetes	Referência a um ex-político da cidade

Nota histórica / informativa	Referência a João Macedo da Silva, ex-vereador e deputado estadual de Imperatriz.
---	---

Fonte: elaborada pela pesquisadora com base em DICK (1992) e SANCHES (2003)

QUADRO 7 – Ficha Lexicográfico-toponímica

Topônimo	Parque Planalto
Taxonomia	Geomorfotopônimo/Sociotopônimo
Verbetes	Superfície elevada e plana
Nota Histórica / Informativa	Bairro localizado na região Norte de Imperatriz. “Planalto” lembra tanto a superfície plana e alta de uma área quanto o palácio onde despacha o presidente da República em Brasília.

Fonte: elaborada pela pesquisadora com base em DICK (1992) E SANCHES (2003)

QUADRO 8 – Ficha Lexicográfico-toponímica

Topônimo	Parque Independência
Taxonomia	Historiotopônimo
Verbetes	Estado, condição, caráter do que ou de quem goza de autonomia, de liberdade com relação a alguém ou algo.
Nota histórica/ Infomativa	Bairro de Imperatriz. “Independência” lembra a separação do Brasil de Portugal, feita por dom Pedro 1º, em 1822.

Fonte: elaborada pela pesquisadora com base em DICK (1992) E SANCHES (2003)

Considerações Finais

Por meio dos estudos realizados, foi possível perceber a variedade toponímica que há em Imperatriz, haja vista que diversas classificações foram utilizadas para identificação dos bairros, seja nas *taxes* de natureza física ou nas *taxes* de natureza antropocultural. Entretanto, foram registradas predominâncias consideráveis nas

taxionomias de natureza antropocultural, com destaque aos antropotopônimos que englobam 19 (dezenove) topônimos.

Entende-se que os topônimos são registros históricos de fatos e ocorrências que podem revelar diferentes momentos da história. Dessa forma, o que essas informações podem revelar sobre a história do povo imperatrizense? Pode-se inferir que os fatores socioculturais, de algum modo, contribuíram na escolha dos topônimos imperatrizenses? De que maneira esses dados contribuem para a reconstrução histórica da cidade? Esses questionamentos, bem como o aperfeiçoamento das fichas lexicográfico-toponímicas, serão objeto de estudo em continuação futura da pesquisa.

Em suma, ainda há muito que se explorar sobre a microtoponímia imperatrizense, pois pesquisas como essa ainda são escassas. Vale ressaltar, também, a relevância que os estudos toponímicos possuem, pois, além de se aprender a etimologia dos nomes, é possível explorar a história, cultura e costumes de um povo. Para Imperatriz, possuir dados dessa natureza, traz notoriedade para a cidade, além de resgatar a memória das gerações responsáveis pelo processo de nomeação desses bairros.

Referências

- BASTIANI, C. **Relações entre nome e lugar:** estudo dos nomes das escolas públicas de porto nacional em uma perspectiva interdisciplinar da geografia e da toponímia. Dissertação (Mestrado em Letras: Ensino de Língua e Literatura – MELL) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2016.
- CARVALHINHOS, P. de J. **Onomástica e lexicologia:** o léxico toponímico como catalisador e fundo de memória. Estudo de caso. 2002-2003. São Paulo: Revista USP, n. 56, p.172-179, dez./fev.
- DICK, M. V. de P. do A. **Toponímia e Antroponímia no Brasil:** Coletânea de estudos. São Paulo: Arquivo do Estado, 1992, p. 31-34.
- CURVELO-MATOS, H. R. **Análise toponímica de 81 bairros de São Luís/MA.** Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2014.

PEREIRA, R. R. Taxionomias toponímicas e relações com a Terminologia. **Revista de Estudos da Língua**, Belo Horizonte, v. 25, n. 1, p. 232, 2017.

SANTOS, D. B.; SANTOS, A. M. A. Toponímia em destaque: um olhar para a história, a cultura e a língua de uma comunidade. **Cadernos do CNLF**, vol. XXII, n. 03, p. 803, 2018.

SIQUEIRA, K. M. de F. Estudo toponímico: âmbitos e perspectivas de análises. *Revel*, v. 9, n. 17, p. 194, 2011.

GÊNERO E ESTEREÓTIPOS: UM OLHAR SOBRE A MORTE E A MORTE DE QUINCAS BERRO DÁGUA¹³⁷

Belmina Pinherio Gomes Neta¹³⁸

Joabe Sousa de Andrade¹³⁹

RESUMO: O plasma que permeia este artigo é oriundo de uma reflexão analítica primando pelas representações de gêneros alocadas na obra supracitada. Destarte, as noções balizadoras utilizadas para os respectivos enfoques foram ancoradas em teóricos como: Bourdieu (2012), Beauvoir (1949), Zolin (2005). A partir dos personagens da narrativa de Jorge Amado empreende-se reflexões inerentes aos estereótipos alusivos aos gêneros masculino e feminino, considerando os papéis que desempenham no contexto social e histórico vigente na obra ao passo que os transpõe para uma visão contemporânea, haja vista que a intenção desse artigo é proporcionar uma análise, sob os auspícios do autor, que de forma velada oferta uma obra com cerne crítico possibilitando assim ao leitor apreciar certa equidade na relação entre os gêneros ao se valer de personagens imbuídos de ações nobres e humanas, em uma sociedade que comumente os execra e violenta por ser elitista e alienada e visar apenas a perpetuar seu poder e segregar quem aos seus valores se opõe. Através de uma pesquisa bibliográfica observa-se não as chagas e as depreciações dos personagens, mas suas qualidades humanas subjacentes às suas ações. Constata-se uma homogeneização entre os gêneros, um amor livre e subalterno, uma luta clarificada contra as amarras patriarcais vigentes, um herói marginalizado, mas digno de atitudes nobres. Graças à crítica feminista e à ponderação acerca da dominação masculina pode-se observar os estereótipos representados e como estes estão presentes no meio social criado pela imaginação do autor, embora se saiba que a teoria de gênero alargar-se para além dos gêneros masculino e feminino, foram estes os aspectos eleitos para destrinchar a obra. A intenção é verdadeiramente proporcionar uma reflexão crítica e humana sobre a obra, e em consequência, fomentar uma desconstrução da alienação patriarcal. Quincas é tido não como um bebum imprestável, mas como um homem com sentimentos e atitudes sensíveis; Quitéria ensina a dor do luto, que mulher não está atrás e nem na frente, mas ao lado do seu homem e por meio dos segregados é possível caracterizar o homem como ser humano. Portanto, o cerne deste artigo é analisar as marcas sociais impostas e as representações de gênero de acordo com a Crítica Feminista.

Palavras-chave: Gênero. Representação. Estereótipos. Sociedade.

ABSTRACT: The plasma that permeates this article comes from an analytical reflection striving for the representations of genres allocated in the aforementioned work. Thus, the notions used for the respective approaches were anchored in theorists such as: Bourdieu (2012), Beauvoir (1949), Zolin (2005). From the characters of Jorge Amado's narrative, reflections inherent to stereotypes allusive to male and female gender are undertaken, considering the roles they play in the social and historical context prevailing in the work, while transposing them to a contemporary view, given

¹³⁷ Aldecina Costa: Orientadora/UEMA Campus Santa Inês.

¹³⁸ Autora /UEMA Campus Santa Inês/Email: rosabelmina@gmail.com

¹³⁹ Coautor/UEMA Campus Santa Inês/Email: joabesousadeandrade@yahoo.com.br

that The intention of this article is to provide an analysis, under the author's auspices, that in a veiled way I offer a work with a critical core, thus enabling the reader to appreciate a certain equity in the relationship between genres by using characters imbued with noble and human actions, in a society that commonly executes them and is violent because it is elitist and alienated and aims only to perpetuate their power and segregate those who oppose their values. Through a bibliographic search one observes not the wounds and the depreciation of the characters, but their human qualities underlying their actions. There is a homogenization between the genders, a free and subordinate love, a clarified struggle against the prevailing patriarchal bonds, a marginalized hero, but worthy of noble attitudes. Thanks to feminist criticism and the consideration of male domination one can observe the stereotypes represented and how they are present in the social environment created by the author's imagination, although it is known that gender theory extends beyond male and female gender. These were the aspects chosen to unravel the work. The intention is truly to provide a critical and human reflection on the work, and consequently, to foster a deconstruction of patriarchal alienation. Quincas is regarded not as a worthless drunk but as a man with sensitive feelings and attitudes; Quiteria teaches the pain of mourning that a woman is not behind or in front, but next to her man and through the segregated it is possible to characterize man as a human being. Therefore, the core of this paper is to analyze imposed social marks and gender representations according to Feminist Criticism.

Keywords: Gender. Representation. Stereotypes. Society.

INTRODUÇÃO

A morte e morte de Quincas Berro D'água é uma novela composta por XII capítulos que apresenta em sua narrativa temas social e morais, revelando conflitos internos dos personagens que refletem identidade e postura dúbias. Nesta construção Joaquim Soares de Cunha abandona a família rompendo com o padrão social da estrutura familiar calcada no patriarcalismo; devida à situação de componente meramente decorativo servindo apenas para manter a aparência da "família perfeita".

Contudo, esta abordagem volta-se para o conceito de gênero que segundo Zolin (2005) "é um termo emprestado da gramática tomado como uma relação entre os atributos culturais referentes a cada um dos sexos e à dimensão biológica dos seres humanos". Trata-se de uma categoria que implica diferença social e Cultura desenvolvida pelos teóricos do feminismo na perspectiva de compreender a situação de desigualdade entre os sexos que compõem conjecturas e relações de poder.

A crítica Literária Feminista é uma corrente pós-estruturalista, surgida em consequência dos movimentos feministas. Portanto torna-se necessário observar as correspondências entre a narrativa e o contexto social em que a obra foi escrita; sendo válido ressaltar a supremacia feminina em relação a Quincas e Leonardo, o que configura que as mulheres buscam efetivamente romper com a determinação biológica de nascer mulher de acordo com Simone de Beauvoir (1949).

Neste contexto, podemos conceber a obra como integrante da 2ª fase - feminista (1944 a 1990 aproximadamente): Que foi caracterizada pelo protesto e ruptura em relação ao modelo patriarcal. Então torna-se possível relacionar os estereótipos de gênero em relação aos padrões estabelecidos pela sociedade em sua representação masculina/feminina.

O GÊNERO FEMININO E SEUS ESTEREÓTIPOS DE PODER.

De acordo com a teoria feminista da teórica e escritora Ana Lúcia Zolin (2005), a principal contribuição do feminismo para a Literatura foi à visibilidade das obras de autoria feminina; contudo é possível identificar as representações femininas em obras de autoria masculina; percebendo suas diferentes abordagens. Esta forma de ler faculta não só uma interpretação de gênero, mas também a identificação das características nas personagens: Vanda e sua mãe Octacília que são evidenciadas como dominadoras em relação a Joaquim (Quincas) e Leonardo.

É nítida a concepção de Vanda como imagem (continuada) de sua mãe Otacília, calcada na insubordinação patriarcal, desconstruindo a imagem de submissão e passividade feminina e rompendo com a determinação natural de nascer mulher, tornando-se autêntica. Descrita no trecho: “Leonardo olhou-a suplicante. Sabia não adiantar discutir com Vanda, ela acabava sempre por impor suas opiniões e desejos. Também fora assim no tempo de Joaquim e Otacília.” (AMADO, 1959, p.08). Em contrapartida mantém a aparência esperada de uma mulher perante a sociedade do século XX; comportando-se publicamente como verdadeira dama, mulher religiosa, subordinada ao lar e dependente financeiramente do marido de acordo com as imposições sociais.

Padrão social destacado na obra em relação à supremacia masculina no mercado de trabalho descrito nas palavras: “chefe”, “investidores”, “dono de estabelecimento” e etc. Neste contexto Vanda é super preocupada com as aparências, considerando o pai “morto” por envergonhar a honra familiar e no episódio da sua verdadeira morte se vê obrigada a tratar das questões burocráticas do velório e até chorar, mantendo a aparência enlutada mesmo sentindo-se aliviada e feliz na ocasião, fato destacado no trecho: “capaz de chorar um pouco, como é obrigação de boa filha”; “Desconsideração para com a morte, sentia-se satisfeita” (AMADO, 1959, p.10).

Desta forma o autor evidencia e destaca suas aparências dúbias que torna-se necessário aos padrões que ditam as regras, moldando os comportamentos calcados socialmente, inibindo as ações de Vanda enquanto mulher emancipada, e obrigando-a a agir de acordo os padrões que são perspectivas que ainda mantém as mulheres em comodidade em relação à violência que lhes é imposta.

Objetificação da mulher.

Diferente da realidade da burguesia, participando da parte marginalizada da sociedade baiana, o autor apresenta as prostitutas da Ladeira do Tabuão, como mulheres independente financeiramente, porém consideradas mulheres-objeto na perspectiva de Zolin (1980).

No contexto da Crítica Literária Feminista a mulher- objeto é caracterizada pela submissão, pela resignação e pela falta de voz. Tal resignação é compreendida pelo fator social e hierarquização da dominação masculina; porém sua profissão (prostitutas) não é por si só determinante para tal conformidade e passividade, tendo em vista que o termo refere-se a todas as mulheres submissas; fato que independente da profissão; embora suas condições de trabalho (ato sexual) seja parâmetro para a dominação.

Ao fazer intervir o dinheiro, certo erotismo masculino associa a busca do gozo ao exercício brutal do poder sobre os corpos reduzidos ao estado de objeto e ao sacrilégio que consiste em transgredir a lei segundo qual o corpo não pode ser senão doado em um ato de oferta inteiramente gratuito que supõe a suspensão da violência. (BOURDIEU, 2002, p.24)

Características femininas internalizadas como viável neste contexto de projeção de idéias e pensamentos resignastes e aceitáveis em relação ao poder que a obrigam a exercer papéis dóceis, amáveis; compartilhando o que Bourdieu (2002) chama de Dominação masculina em relação ao segundo sexo: “Também naquelas casas pobres de mulheres baratas, onde vagabundos e malandros, pequenos contrabandistas... encontravam lar, família e o amor nas horas perdidas da noite” (AMADO,1959, p.14).

Beauvoir (1980) evidencia que: "A manifestação do poder exige o consentimento por parte do oprimido", o que acontece com as prostitutas e com Leonardo que segundo as teóricas aceitam as imposições consciente ou inconscientemente.

Já a figura de Quitéria funciona como uma feminista liberal, por não travar lutas por poder com seu amante Quincas, vivendo com ele uma relação de igualdade, respeito e tolerância, (traços do equacionamento que reluz como uma nova proposta relacionamento e visão contemporânea). Mesmo sendo respeitada, a objetificação também recai sobre Quitéria que no episódio da morte de seu amante Quincas é disputada por Pé-de-Vento, Negro Pastinha e Cabo Martin como se fosse um objeto a ser herdado.

No canto do quarto, Curió, Pé-de-Vento e Cabo Martim conversavam em voz baixa, numa discussão apaixonante: qual deles substituiria Quincas no coração e no leito de Quitéria do Olho Arregalado? Cabo Martim, revelando um egoísmo revoltante, não aceitava ser riscado da lista de herdeiros pelo fato de possuir o coração e o corpo esbelto da negrinha Carmela. (AMADO, 1959, p.22).

A relação de estereótipos femininos destacam a multiplicidade comportamentais que imprimem as teorias vigentes acerca do gênero que configuram-se nos atributos culturais em relação a dimensão biológica dos seres humanos, além do conceito homem/mulher; portanto a resistência social de conceber à mulher respeito e tolerância, torna esse movimento quase insuficiente por caminhar a passos lentos. E mesmo com toda a dificuldade é perceptível a desconstrução do pensamento patriarcal; onde as mulheres representadas por Vanda e Otacília rompem este conceito e tornam-se sujeitos de suas ações.

Conotação feminina positiva e negativa em relação ao leitor.

Dentro do âmbito da Literatura, com o desenvolvimento do pensamento feminista fora inserida a posição social da mulher e sua presença no universo literário, tanto como leitora, escritora quanto personagens autênticas e independentes.

Neste contexto Zolin (2005) destaca que a difusão literária e cinematográfica do estereótipo feminino negativo constitui um obstáculo na luta feminista que é permeado na obra primeiramente por meio da personagem Otacília, mulher autoritária, possivelmente infiel e omissa nos deveres femininos ditados na época. Em consonância com a mãe, Vanda é caracterizada como filha rebelde, insensível em relação à morte do pai e uma esposa à moda Otacília. O que configura comportamentos inaceitáveis para uma dama da sociedade.

As narrativas de autoria masculina, as convenções dão forma às aventuras e moldam as conquistas românticas segundo um direcionamento masculino. Além disso, são construídas como se seus leitores fossem sempre homens ou de modo a controlar a leitora para que ela leia inconscientemente como homem. (ZOLIN, 2005, p.190).

Desse modo o leitor é induzido pelo narrador-observador a tornar Joaquim Soares da Cunha uma vítima da subordinação e Quincas como modelo de insubordinação das circunstâncias e principalmente das mulheres citadas. Percebendo-se que mesmo calcada como mulher à frente do seu tempo, tais comportamentos os intitula megera e possuem conotações negativas em relação à interpretação da obra. Em contrapartida, as conotações positivas são incorporadas na figura das mulheres da Ladeira do Tabuão (prostitutas) e de Quitéria do Olho Arregalado caracterizadas como sensíveis, dóceis, amorosas e obedientes e submissas. Portanto a relação de gênero na representação literária aponta para as construções sociais, padrões edificadas, não pelo autor e sim pela cultura a que ele pertence; o que proporciona a dominação patriarcal sempre com conotações positivas.

OS ESTEREÓTIPOS DE DOMINAÇÃO MASCULINA.

Segundo Pierre Bourdieu (2002) o simples fato de nascer homem já é preponderante a exercer e ativar o círculo vicioso do ser dominador que é incorporado na sociedade e contempla a supremacia em relação à mulher. Desta forma é possível analisar como as construções literárias reproduzem o que é disseminado e hierarquizado no âmbito social dominante. Dentre os aspectos discutidos pelo Sociólogo fazem-se necessário enfatizar aspectos de dominação disponibilizado na obra: mercado de trabalho.

A dominação econômica

Como é sabido a sociedade gira em torno do eixo econômico que é evidenciado na obra de forma bem particular com relação a dominância masculina que abarca desde a antiguidade todas as esferas sociais: Família, Religião e Estado.

A divisão social do trabalho está inscrita, por um lado na divisão das atividades produtivas a que nós associamos a idéia de trabalho, assim como, mais amplamente na divisão do trabalho de manutenção do capital social e do capital simbólico que atribui aos homens o monopólio de todas as atividades oficiais, públicas, de representação e em particular todas as trocas de honra. (BURDIER, 2002, p. 59).

Diante desta perspectiva analisamos a notoriedade de Joaquim em relação ao espaço público (sociedade) que é caracterizado na obra enquanto um exímio funcionário das mesas de rendas estadual, de moral e digno de honrarias. Seu genro Eduardo também se mostra um exemplo de funcionário público mestre em economia, possuidor de um armazém e sempre pontual aos compromissos, o que representava o estereótipo masculino que toda mulher deveria casar-se, fato que imprime todos os privilégios que a dominação incorpora. Portanto Joaquim e Leonardo compõe o modelo de família tradicional que é enraizado no contexto patriarcal que segundo Zolin (2005) “É um termo utilizado para designar uma espécie de organização familiar originária dos povos antigos na qual toda instituição social concentrava-se na figura do chefe o patriarca cuja a autoridade era preponderante e incontestável”. Ainda em relação ao mercado de trabalho a obra esclarece que a diferença entre os estereótipos femininos são dissociáveis ao masculino, pois independente da camada social os homens possuem

aspectos dominadores neste contexto. “E não admitia insinuações sobre sua honestidade.

Como antigo militar, era particularmente sensível a qualquer murmúrio que envolvesse dúvidas sobre sua honradez”. (AMADO, 1959, p. 18), fragmento que caracteriza Martin que mesmo sendo um marginalizado (amigo de Quincas) mantinha sua postura ideológica de traços da dominação.

Além dos aspectos apresentados todas as instituições financeiras abordadas por Jorge Amado são administradas e de propriedade masculina. “Falo com o chefe...” (AMADO, 1959, p. 3); “O cadáver ficara entregue aos cuidados de uma empresa funerária, propriedade de um amigo do tio Eduardo”. (AMADO, 1959, p. 7).

“Os homens da empresa funerária haviam feito bom trabalho, eram competentes e treinados”. (AMADO, 1959, p.10).. Tais representações retratam a sociedade econômica que é contestada pelo feminismo e mesmo depois de tantas investidas para o equacionamento deste quadro, as sociedades ainda oferecem resistências na contemporaneidade.

Desconstruindo a opressão.

O postulado do desenvolvimento do pensamento feminista propiciou a "emancipação" feminina em oposição ao determinismo existencialista de nascer mulher, o que assegura a desconstrução da perpetuação do dogma arcaico de conceber ao homem o estereótipo de dominação em relação ao sexo oposto.

A obra do autor Jorge Amado é sem dúvidas uma crítica velada e pertinente contra o estereótipo de dominação masculina em sua indumentária patriarcal quando elenca Joaquim e Leonardo como homens dominados por suas esposas.

No entanto não concordando com a submissão o pai de Vanda sai de casa não suportando a ausência de voz e por não conseguir lidar com a subordinação que lhe recaia aos ombros. Segundo Bourdieu (2002)"a pior humilhação para um homem consiste em ser transformado em mulher", pois Joaquim de certa forma cedia o lugar de patriarca para sua esposa; marcas calcadas nos valores patriarcais submetidos a uma nova ordem totalmente ao revés do tradicionalismo patriarcal.

Recordava também a homenagem que amigos e colegas lhe prestaram, **ao ser Joaquim promovido na Mesa de Rendas**. A casa cheia de gente. Vanda era mocinha, começava a namorar. Nesse dia **quem estourava de contentamento era Otacília**, no meio do grupo formado na sala, com discursos, **cerveja e uma caneta-tinteiro oferecida ao funcionário entusiasmo**. **Como se aquilo o enfiasse e não lhe sobrasse coragem para dizê-lo. Parecia ela a homenageada**. Joaquim ouvia os discursos, **apertava as mãos, recebia a caneta sem demonstrar** (AMADO, 1959, p.11. grifo nosso).

Fica evidente no trecho descrito que Joaquim não mostrava-se satisfeito com as homenagens a ele oferecidas, mesmo sabendo que estas eram fatores de honra e conseqüentemente de dominação; pois sabia de sua condição de subordinado, fato destacado na obra sobre a ausência de lembrança de Vanda a respeito do pai:

Era curioso: não se recordava de muitos pormenores ligados ao pai. Como se ele não participasse ativamente da vida da casa. Poderia passar horas a lembrar-se de Otacília, cenas, fatos, frases, acontecimentos onde a mãe estava presente. A verdade é que Joaquim só começara a contar em suas vidas quando, naquele dia absurdo, depois de ter tachado Leonardo de bestalhão, fitou a ela e a Otacília e soltou-lhes na cara, inesperadamente: – Jararacas! (AMADO, 1959, p. 11).

Fato que o reduz a um mero coadjuvante na vida familiar, suas opiniões e vontades eram ignoradas por elas de forma opressora e incontestável, devido à única lembrança da filha se dá apenas depois de contestar sua vontade e no episódio que desempenhou papel feminino de cuidá-la enquanto estivera enferma.

Portanto tal situação o incomodava e devido essa clausura decide mudar completamente de status, pois abandona toda a comodidade de classe média e vai para a Ladeira de Tabuão, lugar onde embora não desempenha papel dominador sobre as mulheres pertencentes àquela classe, encontra respeito, amizade e admiração que o deixam satisfeito com a escolha de abdicar das garras da família.

E acaba criticando seu genro (Leonardo); chamando-lhe de "bestalhão" e "pobre coitado" por continuar a dinastia dos homens da família sendo subordinado pelas mulheres. Tais aspectos alocados por Jorge Amado demonstram que as mulheres mudam de status de objeto e assumem papel de sujeito que é um estereótipo de consciência aprovado pela crítica feminista.

ASPECTOS DE IGUALDADE DE GÊNERO.

Como podemos analisar; as questões de gênero na sociedade era sumariamente pautada no patriarcalismo que possuía o consentimento por parte das mulheres; a partir da segunda onda do feminismo o retrato social revela uma nova configuração que crítica veemente esse quadro. Dessa forma podemos destacar que o objetivo primário do feminismo foi promover a igualdade de direitos por meio do empoderamento feminino e conseqüentemente libertando-as dos padrões patriarcais, baseados nas normas de gênero. Analisando o aspecto de igualdade de gênero podemos destacar u novo contexto por meio dos personagens Quitéria e Quincas, que ao contrário do tradicional patriarcalismo vivem uma história de cumplicidade e equacionamento sem um se sobrepor sobre o outro apesar das imposições sociais; aspectos descritos no trecho:

“Ninguém sabe como Quincas se pôs de pé, encostado à vela menor. Quitéria não tirava os olhos apaixonados da figura do velho marinheiro, sorridente para as ondas a lavar o saveiro, para os raios a iluminar o negrume. Ela estava junto do seu homem na barra do leme”. (AMADO, 1959, p. 28).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A obra nos propicia compreender a realidade social em diversas esferas, quando o autor elenca no campo narrativo o contraste social entre a classe média e o subúrbio da Bahia, onde é possível identificar as diferentes vozes e representatividades masculinas e femininas que foram discutidas neste trabalho com a finalidade de compreender como são produzidos os contextos de dominação, submissão e desconstrução da hierarquização de poder.

O mix de estereótipos apresentados compreende o modelo de família patriarcal de classe média que preza pelas aparências; as condições de submissão na periferia e a relação de igualdade entre os gêneros que embora ficcional; retrata a sociedade em meio às lutas por poder entre homens e mulheres, tornando-se válido ressaltar a resistência em conceber às mulheres direitos iguais, fato que mascara a dominação masculina na contemporaneidade, por serem praticas difíceis de serem superados e apagados.

Os estudos aqui pautados a respeito de gênero são bastante abrangente no tocante a analisar as relações estabelecidas entre os personagens de Jorge Amado que clarificam e mascaram a essência humana para cumprir com a determinação de dominar e/ou ser dominado.

Portanto é necessário desconstruir este conceito e principalmente desmascarar a ilusão da “prática igualitária” em face à sociedade que pondera as ações femininas na tentativa de inibi-las, quando na realidade o patriarcalismo resiste e continua a praticar violência e injustiça contra as mulheres ao redor do mundo.

REFERÊNCIAS

AMADO, Jorge. **A morte e a morte de Quincas Berro D'Água**. Rio de Janeiro: Editora Sociedade dos Cem bibliófilos do Brasil 1959.

BOURDIEU, Pierre (2002). **A Dominação Masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. Trad. Sérgio Millet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BONNICI, Thomas, ZOLIN, Lúcia Osana. **Crítica feminista**. In: **Teoria Literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas**. 2ed. Maringá. Eduem, 2005

VIA LÁCTEA: UMA INVESTIGAÇÃO GEOLINGUÍSTICA SOBRE A VARIÇÃO LEXICAL NAS CAPITAIS DO NORDESTE BRASILEIRO

Thaynara Souza Ferreira¹⁴⁰

Resumo: O Projeto Atlas Linguístico do Brasil – ALiB vem realizando a descrição linguística do português falado no Brasil com foco, entre outros aspectos, na variação semântico-lexical que particulariza o português brasileiro. Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo principal identificar as variantes lexicais para *via láctea* nas capitais do Nordeste brasileiro e, mais especificamente, investigar os fatores extralinguísticos que geram essa variação. Para tanto, e com base no aporte teórico-metodológico da Dialeotologia e da Geolinguística desenvolvidos, sobretudo, por CARDOSO (2010) que trata sobre a localização das variantes no espaço, assim como os estudos de MOLLICA & JUNIOR (2016) os quais abordam a respeito dos objetivos da Geolinguística e por fim, RIBEIRO (2012) que orienta a cerca das etapas seguidas pela Geolinguística a cerca de mapeamento das variantes, rocedemos à análise do corpus linguístico, coletado pelo ALiB, constituído pelas respostas dadas à questão 33 do Questionário Semântico-Lexical – QSL/ALiB ? “Numa noite bem estrelada, aparece uma banda ou faixa que fica no céu de fora a fora, onde tem muitas estrelas muito perto umas das outras. Como chamam esta banda ou faixa?”. Conforme as orientações metodológicas adotadas pelo ALiB, trabalhamos com 08 (oito) informantes em cada uma das 09 (nove) capitais nordestinas: 04 (quatro) mulheres e 04 (quatro) homens, distribuídos equitativamente entre as faixas etárias I (18 a 30 anos) e II (50 a 65 anos), 04 (quatro) com o Ensino Fundamental e 04 (quatro) com o Ensino Superior. Após a revisão das transcrições grafemáticas dos inquéritos feitos pelo ALiB, realizada com o auxílio dos áudios originais e procedemos ao levantamento das variantes lexicais para *via láctea*. Em seguida, foram feitas cartas linguísticas para evidenciar tanto a variação linguística do objeto de estudo desta pesquisa, nas capitais do Nordeste, quanto a análise da influência dos fatores diatópico, diageracional, diagenérico e de níveis de escolaridade que geram essas variantes. Com base nos resultados obtidos, constatamos que os fatores sociais escolaridade, faixa etária e sexo foram relevantes para a obtenção das 02 (duas) varaintes lexicais mais recorrentes na região Nordeste ? *constelação* e *via láctea*? para designar a “banda ou faixa que fica no céu de fora a fora, onde tem muitas estrelas muito perto umas das outras.”. Este trabalho contribuirá, sem dúvida, para incitar investigações sobre as especificidades do português brasileiro nas demais regiões brasileiras e, mais especificamente, para a confirmação da existência, ou não, de falares do Norte, do Nordeste, do Sul e do Centro Oeste do Brasil.

¹⁴⁰ Graduanda do 9º período do curso de Letras/Espanhol da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, campus Dom Delgado em São Luís-MA. E-mail: souza15thaynara@gmail.com Este trabalho é um recorte da monografia de conclusão de curso apresentada no semestre 2019.1.

Georgiana Márcia Oliveira Santos: Co-autora e orientadora do trabalho monográfico de conclusão do curso. E-mail: georgianamos23@gmail.com

Palavras-chave: Variação Lexical, Via láctea, Geolinguística.

Introdução

Este artigo é um recorte da monografia de conclusão de curso, defendida no final do semestre letivo 2019.1, que objetivou investigar a variação lexical referente à *via láctea* nas capitais do Nordeste brasileiro, com base no *corpus* constituído pelo Atlas Linguístico do Brasil – ALiB, mais precisamente, com base nas respostas dadas, quando da aplicação do Questionário Semântico-Lexical – QSL, para a questão 33: “Numa noite bem estrelada, aparece uma banda ou faixa que fica no céu de fora a fora, onde tem muitas estrelas muito perto uma das outras. Como chamam esta banda ou faixa?”.

Para tanto, traçamos os seguintes objetivos específicos: (i) revisar as transcrições grafemáticas com base nos áudios originais cedidos pelo ALiB; (ii) levantar todas as variantes lexicais para o item lexical *via láctea* na região nordeste; (iii) investigar a influência de fatores diatópicos, diagenéricos, diageracionais e de escolaridade na variação lexical para esse item. (iv) elaborar cartas linguísticas para explicitar tanto a variação lexical encontrada nas capitais do Nordeste para *via láctea* quanto à influência de fatores extralinguísticos para essa variação.

Esta investigação está sustentada nos princípios teórico-metodológicos, sobretudo, da Dialeotologia e da Geolinguística tendo em vista que a partir desses pressupostos podemos compreender a influência de fatores extralinguísticos na variação linguística que configura a identidade de espaços delimitados geograficamente.

Partindo disso, o projeto ALiB tem por objetivo documentar dados linguísticos do Brasil de Norte a Sul, Leste a Oeste, ou seja, pretende “descrever a realidade linguística do Português Brasileiro enfatizando a identificação das diferenças diatópicas, que podem ser fônicas, morfossintáticas e léxicosemânticas dentro da perspectiva da Geolinguística”. (OLIVEIRA, 2014, p. 37). Nele podemos encontrar subsídios que servirão de bases teóricas para muitos pesquisadores interessados em conhecer a realidade linguística do português brasileiro com base em um considerável volume de dados.

Geolinguística

A Geolinguística é o “Método de que se utiliza a dialetologia para localizar especialmente as variações das línguas umas em relação às outras, podendo situar socioculturalmente cada um dos falantes considerados”. (CARDOSO, 2010, p. 198).

Com o desenvolvimento dos estudos dialetais, foi necessário um estudo capaz de analisar numa perspectiva social os dados recolhidos, ou seja, que permitisse abordar parâmetros diatópicos juntamente com fatores sociais, como os diastrático, diageracional, diagenérico, entre outros.

A Geolinguística por possuir como método o mapeamento de dados, a documentação dos fatos linguísticos nos permite analisar em qual situação a língua se encontra no território brasileiro. Devido a isso, Ribeiro (2012, p. 64) nos orientará sobre algumas etapas que a Geolinguística seguirá até chegar ao mapeamento de dados.

i) No primeiro momento é preciso selecionar as redes de ponto de investigação, ou seja, fazer um estudo prévio sobre o histórico das localidades;

ii) será necessário um questionário com a temática que se pretende investigar;

iii) após a seleção das redes de pontos e criação do questionário, o entrevistador deverá se direcionar a campo e iniciar a entrevista com os informantes;

iv) após recolhido o material o pesquisador deverá analisar os dados coletas; v) com os dados analisados, deverá ser feito o registro desses dados em cartas linguísticas.

Assim que as cartas são criadas, o pesquisador pode ter uma visão clara das formas utilizadas pelos seus falantes. Além disso, permitiram com que o linguista tenha uma perspectiva diatópica, diastrática, diagenérica e a diageracional das variantes, uma vez que se faz o controle de fatores de ordem extralinguística.

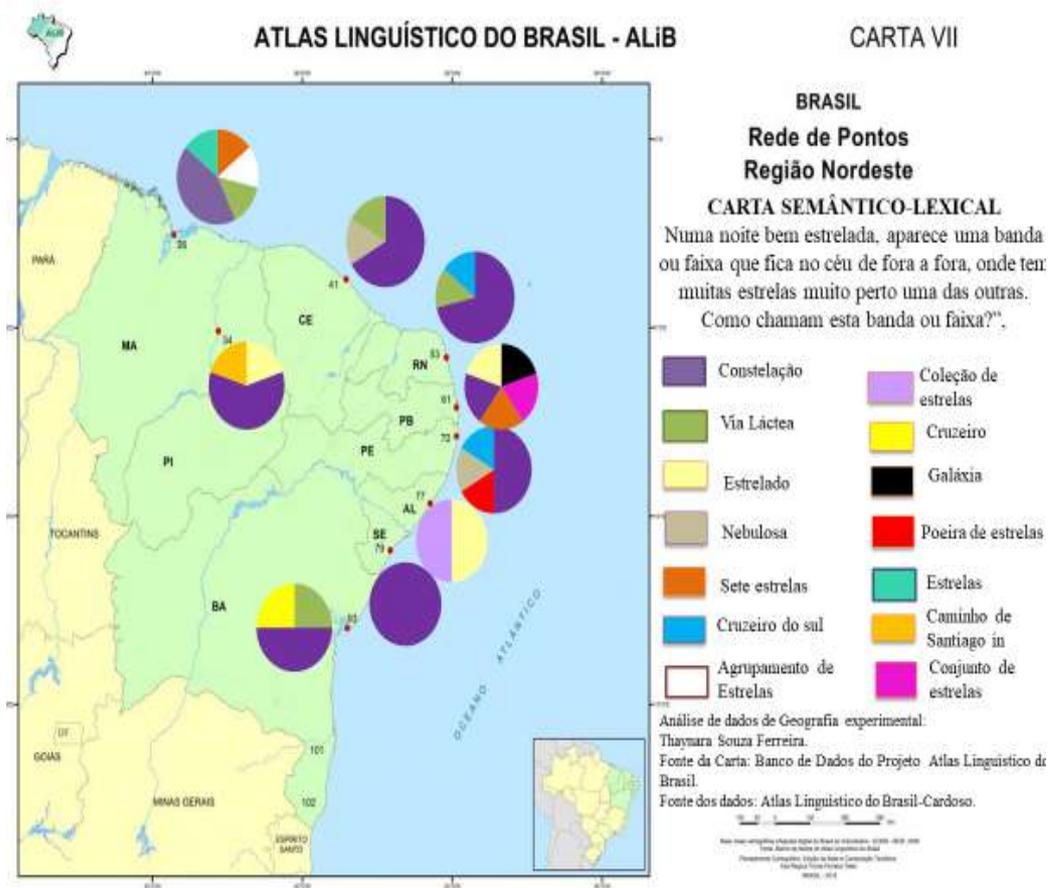
Análise dos dados fatores diatópicos e sociais

Foram feitas 4 (quatro) cartas linguísticas para evidenciar tanto as variantes lexicais usadas no Nordeste brasileiro para *via láctea* quanto à atuação de fatores diageracionais, diagenéricos e de escolaridade nessa variação.

Carta linguística 1 – Variantes linguísticas para *via láctea* nas capitais do Nordeste

A carta linguística 01 permite uma visualização das variantes linguísticas para *via láctea* encontradas em cada uma das 09 (nove) capital da região Nordeste. Por ordem decrescente de percentual de ocorrência, ou seja, de maior recorrência, as variantes lexicais registradas nas capitais nordestinas foram: *constelação* (56%); *via láctea* (8,33%); *estrelado* (6,25%); *nebulosa* (4,17%); *sete estrelas* (4,17%); *cruzeiro do sul* (4,17%); *agrupamento de estrelas* (2,08%); *coleção de estrelas* (2,08%); *cruzeiro* (2,08%); *galáxia* (2,08%); *poeira de estrelas* (2,08%); *estrelas* (2,08%); *caminho de santiago* (2,08%) e *conjunto de estrelas* (2,08%).

É



impreterível ressaltarmos que, entre as 14 (quatorze) variantes obtidas, há algumas cuja validação é passível de questionamento para o objeto em estudo. Por exemplo, estrelado e estrelas resultaram, muito provavelmente, do fato do informante não saber ou não lembrar da resposta e como na pergunta feita aparece tanto a palavra “estrelada” quanto “estrelas”, ele ou ela pode ter se baseado nisso para fornecer estrelado ou estrelas.

Outras lexias cuja validação é passível de questionamento são nebulosa e galáxia, se analisarmos seus semas constitutivos. Galáxia, por exemplo, se refere a tudo o que está no corpo celestial.

Considerando as variantes lexicais de maior ocorrência na região Nordeste – constelação e via láctea –, destacamos que a primeira teve registros nas capitais de São Luís, Natal, Fortaleza, Teresina, Recife, Aracaju, Salvador e João Pessoa, enquanto a segunda apareceu, apenas, em São Luís, Natal, Fortaleza e Salvador.

Em São Luís (026) houve o registro de 05 (cinco) variantes: *constelação* (50%); *via láctea* (12,5%); *estrelas* (12,5%); *agrupamento de estrelas* (12,5%) e *sete estrelas* (12,5%). Assim, a variante de maior recorrência na capital maranhense foi *constelação*, com 50% de ocorrência. Enquanto que em João Pessoa (061), houve a ocorrência também de cinco variantes que se distribuíram em: *conjunto de estrelas* (20%), *estrelado* (20%), *constelação*; *galáxia* (20%) e *sete estrelas* (20%).

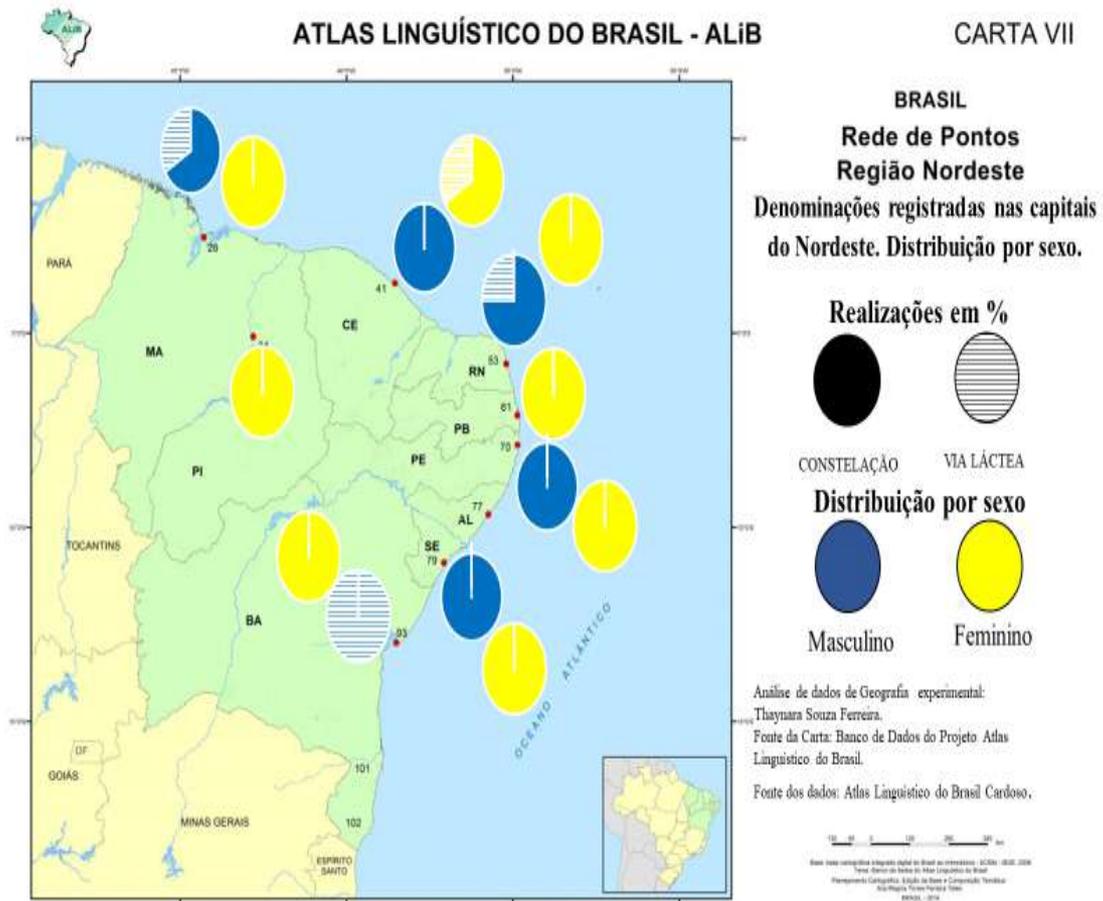
Em Recife (070), há uma considerável diversidade lexical para nomear via láctea, a saber: *constelação* (50%); *cruzeiro do sul* (16.6%); *poeira de estrelas* (16.6%) e *nebulosa* (16.6%) embora somente 04 (quatro) dos informantes tenham respondido à questão 33 do QSL/ALiB. O que nos chama atenção na capital pernambucana é que *poeira de estrelas* aparece somente nessa cidade.

Os dados analisados em Teresina (034) demonstram o uso de 03 (três) variante nessa capital: *constelação* (60%); *estrelado* (20%) e *caminho de Santiago* (20%). Somente na capital piauiense houve o registro da variante *caminho de Santiago*.

Podemos visualizar na fotografia diatópica que, em Salvador (093), houve a ocorrência das seguintes variantes linguísticas: *constelação* (50%); *via láctea* (25%) e *cruzeiro* (25%). Assim como em Salvador, em Natal (053,) houve o também o registro de 03 (três) variantes: *constelação* (71%); *cruzeiro do sul* (14,5%) e *via láctea* (14,5%). Mas uma vez, notamos que a variante de maior recorrência para a questão 33 do QSLALiB foi *constelação*, com 71% de ocorrência. Mais uma capital que também registrou três variantes por parte dos oitos informantes fora Fortaleza (041) com: *constelação* (67%); *via láctea* (16.5%) e *nebulosa* (16.5%).

Na capital de Alagoas Maceió (077) foi a única capital nordestina em que não houve o registro das variantes *constelação* e *via láctea*. Nela constatamos somente as

ocorrências *colecção de estrelas* (50%) e *estrelado* (50%). E por fim, na capital Aracaju (079), houve a ocorrência de apenas 01 (uma) lexia constelação (100%). Dos 8 (oito) entrevistados, somente 04 (quatro) responderam o que se pedia, os demais



argumentaram não saber ou não lembrar da resposta.

Observamos que as ocorrências constelação e via láctea aparecem com maior número de produtividade. Sendo a primeira com 56,25% e a segunda 8,33%. Por essa razão, nas próximas cartas de fatores sociais, essas duas variantes são nossas prioridades de análise no que tange aos fatores diagenérico, diageracional e diastrático. Não que as outras que pareceram não sejam relevantes, porém levamos em consideração somente essas duas nos fatores sociais.

Vale a pena apontar que além dessas 14 (quatorze) variantes dadas pelos informantes, muitos deles afirmaram não saber a resposta ou não lembraram. O que acabou também contribuindo nos resultados da nossa pesquisa.

Para uma melhor visualização das porcentagens segue-se o gráfico:

Gráfico 01: Percentual das ocorrências para Via Láctea nas nove capitais da região Nordeste



Carta linguística 02 – Variantes linguísticas para *via láctea* por sexo nas capitais do Nordeste.

No que tange ao fator diagenérico, nas capitais São Luís (026), Fortaleza (041), Natal (053), João Pessoa (061), Recife (070), Aracaju (079), Salvador (093) e Teresina (034) predominou a lexia constelação na fala tanto de mulheres quanto de homens, com um percentual maior na fala das mulheres. Entretanto, na cidade de Maceió (077) não houve nenhuma ocorrência.

Entre os informantes do sexo masculino, representado pela cor azul, percebemos que em São Luís (026) houve a ocorrência tanto de constelação (67%) como de via láctea (33%), assim como em Natal (053), capital na qual constelação atingiu 75% e via láctea 25%. A lexia constelação, entre os informantes masculinos das capitais Fortaleza (041), Recife (070) e Aracaju (079), atingiu o índice de 100% de ocorrência. Todavia, em Salvador (093), a lexia que predominou na fala dos informantes do sexo masculino foi via láctea, com 100% de ocorrência.

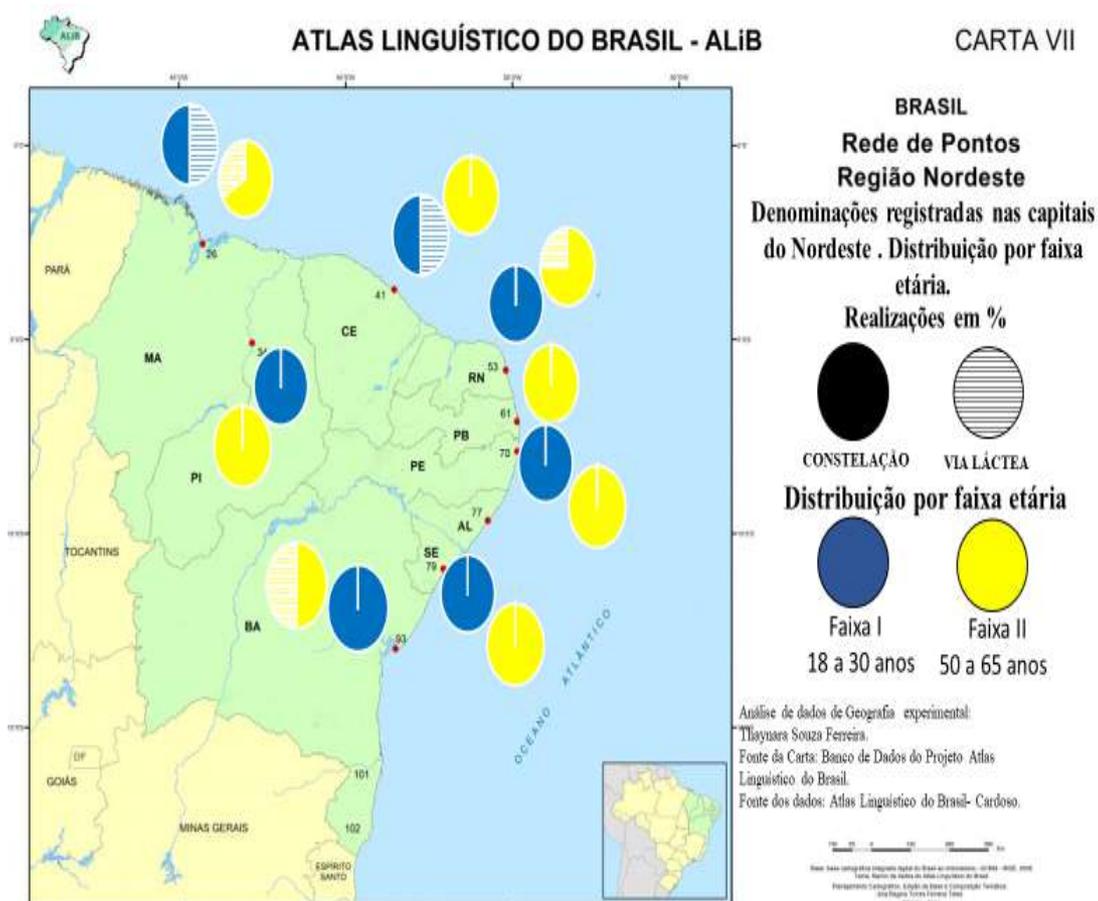
Quanto à análise dos dados fornecidos pelas informantes do sexo feminino, em 7 (sete) capitais nordestinas – São Luís (026), Natal (053), João Pessoa (061), Recife (070), Aracaju (079), Salvador (093) e Teresina (034) – a lexia constelação obteve 100% de ocorrência. Fortaleza (041) foi a única capital na qual a lexia constelação não obteve 100% de ocorrência entre as mulheres: constelação teve 67% e via láctea, 33%.

Considerando os dados aqui obtidos, as lexias mais recorrentes nas capitais do Nordeste brasileiro para a “banda ou faixa que fica no céu de fora a fora, onde tem muitas estrelas muito perto uma das outras” foram realizadas tanto pelos informantes do sexo masculino quanto do feminino. Na carta linguística 02, vemos que a diferença diagenérica de uso dessas variantes está no fato de o sexo masculino ter preferido as 02 (duas) variantes *constelação* e *via láctea* nas capitais de São Luís (026), Natal (053) e Salvador (093), e o sexo feminino ter usado essas duas variantes somente na capital do Ceará.

Tendo em vista isso, podemos afirmar que *constelação* é mais representativa da fala do sexo feminino que da fala masculina, uma vez que os homens oscilaram um pouco mais no uso de *constelação* e *via láctea*.

Carta linguística 3 – Variantes linguísticas para *via láctea* por faixa etária nas capitais do Nordeste

Conforme observamos na carta linguística 03, os informantes da faixa etária I (18 a 30 anos) de 05 (cinco) das 09 (nove) capitais — Natal (053); Recife (070); Aracaju (079), Salvador (093) e Teresina (034) — utilizaram somente a lexia *constelação*, enquanto que os informantes dessa faixa etária de Fortaleza (041) e de São



Luís (026) utilizaram tanto *constelação* como *via láctea* para nomear o que se pedia na questão de número 33.

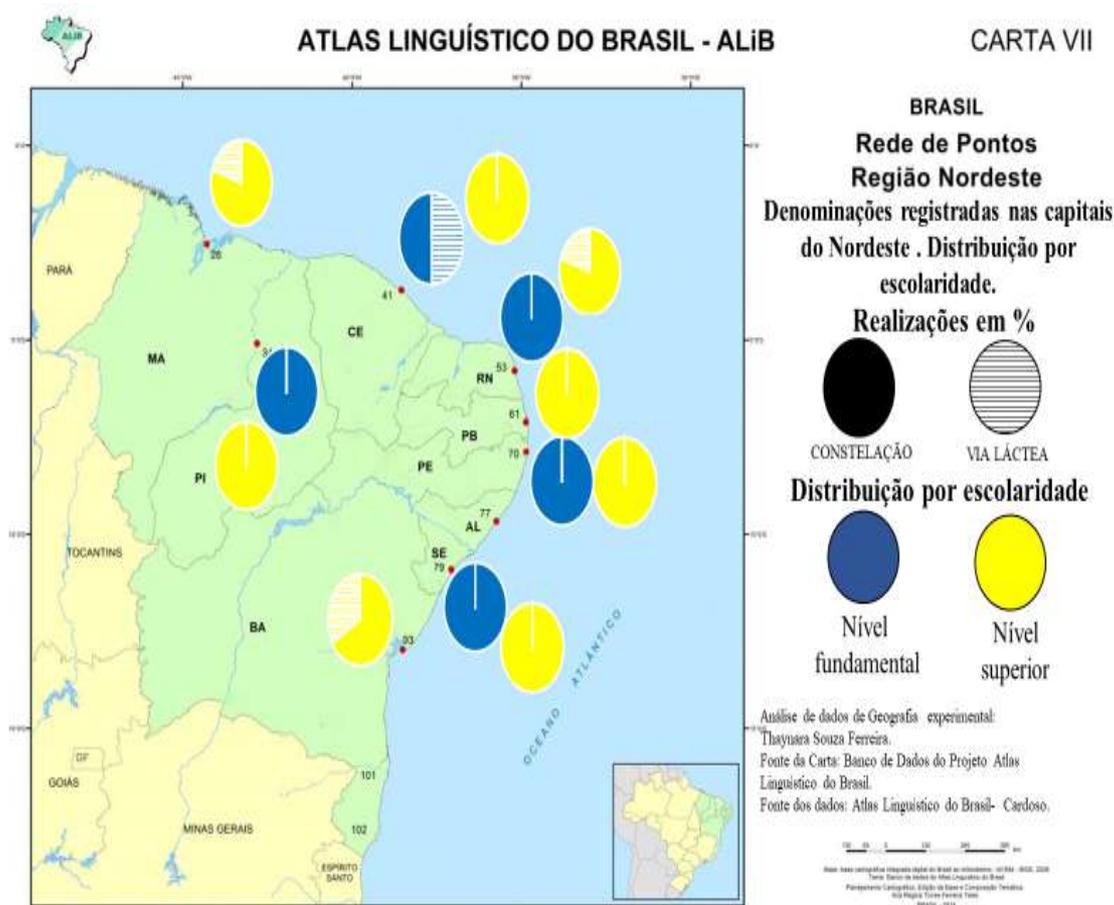
Em São Luís e Fortaleza, *constelação* e *via láctea* alcançaram o índice de 50% de uso cada uma entre os informantes da faixa I. A capital Maceió (AL) foi a única cidade na qual nenhuma dessas variantes apareceram. Em conformidade a mesma situação, em João Pessoa (061) não há nenhum registro de variação lexical na faixa etária I. Todavia, vale a pena resaltar que isto ocorreu somente na faixa I na cidade de João Pessoa, pois na faixa II teremos uma variante que atingiu o índice de 100%.

Com relação à faixa II (50 a 65 anos), em Fortaleza (041), João Pessoa (061), Recife (070), Aracaju (079) e Teresina (034) houve um percentual de 100% de ocorrência da *lexia constelação* nessa faixa etária. Em Natal (053), entre os informantes mais velhos, *constelação* apresentou o índice de 75% de ocorrência e *via láctea* 25%, e em Salvador (093), as duas variantes atingiram 50% cada. Em São Luís (026) apareceram as duas variantes, *constelação* com 67% e *via láctea* com 33%. E novamente em Maceió (077) não houve o registro de nenhuma das variantes aqui cartografadas.

De modo geral, o fator diageracional contribuiu muito para a análise da variação linguística relativa aos usos de *constelação* e *via láctea* na região Nordeste. Observamos que houve uma predominância de uso de *constelação* em 6 (seis) capitais, exceto em São Luís e Fortaleza, nas quais *constelação* e *via láctea* ficaram na mesma margem de percentual, 50% cada. As 4 (quatro) capitais nas quais *constelação* e *via láctea* apareceram concomitantemente tanto na faixa I como na faixa II foram: São Luís (MA); Fortaleza (CE); Natal (RN) e Salvador (BA). Em São Luís e Fortaleza, na faixa I, a variante *constelação* teve o percentual de 50% assim como *via láctea*. No que tange às capitais Natal e Salvador, a *lexia constelação* alcançou o índice de 100% de ocorrência na faixa I; já na faixa II, Salvador atingiu o índice de 50% tanto para *constelação* como para *via láctea* e em Natal, entre os informantes mais velhos, *constelação* alcançou 75% de ocorrência e *via láctea*, 25%.

Em síntese, *constelação* teve predominância de uso tanto entre os informantes da faixa I (18 a 30) quanto entre os da faixa etária II (50 a 65 anos) da região Nordeste, embora tenha uma predominância maior entre os informantes da faixa etária II.

Carta linguística 4 – Variantes linguísticas para *via láctea* por fator diastrático nas capitais do Nordeste.



De acordo com os dados da carta linguística 04, constatamos que os informantes só com o Ensino Fundamental usaram muito mais a variante constelação que via láctea. E isso fica mais evidente nas capitais Natal (053), Recife (070), Aracaju (079) e Teresina (093) nas quais constelação atingiu 100% de ocorrência nesse nível escolar. Todavia, na cidade de Fortaleza (041), os informantes com esse nível de escolaridade usaram tanto constelação como via láctea, cada uma com 50% de ocorrência.

No que tange ainda sobre o ensinofundamental, tanto São Luís (026) como Salvador (093) e João Pessoa (061), não utilizaram as variantes constelação e via láctea. No que compete aos informantes com nível superior, a lexia constelação atingiu 100% de ocorrência nas cidades de Fortaleza (041), João Pessoa (061), Recife (070), Aracaju (079) e Teresina (034). A variante via láctea foi usada apenas pelos informantes

das cidades de São Luís (026), com 20%, Natal (053), também com 20%, e por último, em Salvador (093), com 33%, de ocorrência.

Vale a pena ressaltar que, assim como retratam as cartas linguísticas 11 e 12, nenhuma das duas variantes aqui analisadas foram identificadas nas respostas dos 8 (oito) informantes da cidade de Maceió. Além disso, nessa capital identificamos variantes apenas entre os informantes do nível superior, pois os informantes de nível fundamental argumentaram não saber ou lembrar a resposta da questão aqui estudada.

Pelo exposto, constatamos que constelação teve predominância de ocorrência tanto entre os informantes com o ensino fundamental quanto entre os informantes com o nível superior. Todavia, os informantes com nível superior usaram mais as duas variantes predominantes na região Nordeste do que os informantes apenas com o nível fundamental. Nesse sentido, ressaltamos, ainda, que o uso mais frequente de *via láctea* entre os informantes com o nível superior se deu por essa forma ser mais erudita.

Considerações finais

Este artigo teve por objetivo investigar a variação lexical referente à *via láctea* nas capitais do Nordeste brasileiro, com base no *corpus* constituído pelo Atlas Linguístico do Brasil – ALiB, mais precisamente, com base nas respostas dadas, quando da aplicação do Questionário Semântico-Lexical – QSL, para a questão 33: “Numa noite bem estrelada, aparece uma banda ou faixa que fica no céu de fora a fora, onde tem muitas estrelas muito perto uma das outras. Como chamam esta banda ou faixa?”.

Com base nos dados analisados, constatamos que as variantes *constelação* e *via láctea* obtiveram um índice de predominância nas capitais do Nordeste do Brasil, sendo que *constelação* teve um percentual de ocorrência - 56,25% - majoritariamente superior ao de *via láctea* - 8,33%.

Considerando a análise dos fatores sociais, pudemos confirmar que, quanto à variação diagenérica, *constelação* é mais representativa da fala do sexo feminino que da fala masculina, uma vez que os homens oscilaram um pouco mais no uso das duas variantes mais recorrentes: *constelação* e *via láctea*. Quanto à variação diageracional, *constelação* teve predominância de uso tanto entre os informantes da faixa I (18 a 30)

quanto entre os da faixa etária II (50 a 65 anos) da região Nordeste, embora tenha uma predominância maior entre os informantes da faixa etária II. E considerando os níveis de escolarização dos informantes, *constelação* teve predominância de ocorrência tanto entre os informantes só com o Ensino Fundamental quanto entre os informantes com o nível superior. Todavia, os informantes como nível superior usaram mais as duas variantes predominantes na região Nordeste do que os informantes só com o Fundamental.

Com a realização deste trabalho, esperamos incentivar investigações sobre as especificidades do português brasileiro nas demais regiões brasileiras e, mais especificamente, para a confirmação da existência, ou não, de falares do Norte, do Nordeste e do Sul, além de contribuir com a atualização do ensino da variedade brasileira do português na região Nordeste.

Referências

AMARAL, A. O **dialeto caipira**. 3. ed. São Paulo: Hucitec-SCET-CEC, 1976. [1920]

BRAGA, Maria. L.; MOLLICA, Maria.C. **Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação**. - 4.ed., 1ª reimpressão.- São Paulo: Contexto, 2012.

CARDOSO, Suzana Alice. **Dialetologia atual: tendências e perspectivas**. Revista do GELNE. 2003.

CARDOSO, Suzana Alice. **Geolinguística tradição e modernidade**. – São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

NUNES, Juliany Fraide. **Vocabulário do corpo humano nas regiões norte e sul do Brasil: perspectivas semânticas e geossociolinguística**. Campo Grande, 2017.

OLIVEIRA, Genivaldo da Conceição. **O léxico nosso de cada dia na Bahia e no Paraná: Acidentes Geográficos, Fenômenos atmosféricos, Astros e Tempo.** Salvador 2014.

RIBEIRO, Silvana Soares Costa. **Brinquedos e brincadeiras infantis na área do falar baiano.** Salvador, 2012.

QUILOMBOS URBANOS LUDOVICENSES: UMA ABORDAGEM ETNOTERMINOLÓGICA DO BAIRRO DE FÁTIMA, SÃO LUÍS – MA

Tatiana Nascimento Cunha¹⁴¹

Georgiana Márcia Oliveira Santos¹⁴²

Resumo: Nas terras brasileiras e, de forma mais decisiva, no Maranhão, encontra-se uma série de tantos grupos humanos que mesmo diante de lutas se (re) constroem de forma única, resultando em uma realidade fenomênica, pois é a partir de suas visões particulares de um mundo inserido em raízes étnicas, históricas, sociais e que teremos os atuais Quilombos. A partir desse raciocínio, nossa pesquisa tem como objetivo identificar e apresentar as especificidades denominativas e/ou semântico-conceptuais que revelam a particular visão de mundo de um dos espaços que vem sendo apontado como quilombo urbano ludovicense: o Bairro de Fátima, em São Luís-MA – espaço de indiscutível predominância da ancestralidade e cultura negras. Para tanto, esta pesquisa tem como aporte teórico os estudos desenvolvidos por HALL (2003, 2006), POTTIER (1970), BARBOSA (2004, 2007, 2009), PAIS (2007), SANTOS (2013). A coleta de dados está sendo realizada através da aplicação de um questionário etnoterminológico constante de dez campos semânticos, a saber: territorialidade; comportamento e convívio social; música; dança; diversão; jogos e lazer; vestuário e acessórios; religião e crenças; enfermidades; comida e identidade – negritude. Após a coleta de dados feita mediante realização de entrevistas com homens e mulheres da faixa etária I (18 a 40 anos) e da faixa etária II.

Palavras-chave: Etnoterminologia, Quilombo urbano, Bairro de Fátima

INTRODUÇÃO

A cultura das comunidades humanas constitui-se como um processo contínuo no qual se acumula uma gama de conhecimentos e práticas que são resultados da interação social entre sujeitos e desses sujeitos com seus lugares. Além disso, esse processo constitui-se pela etnicidade que lhes é peculiar e por uma diversidade de práticas que denotam complexos sistemas de valores. Assim sendo, a cultura é criada, recriada, aprendida, transmitida, herdada, transformada e conservada através de um processo que

¹⁴¹ Discente do curso de licenciatura plena em Letras – Espanhol da Universidade Federal do Maranhão (UFMA); Bolsista voluntária do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). Email: taty_hg2@hotmail.com

¹⁴² Professora Adjunta I do Departamento de Letras e Professora permanente do Programa de Pós – Graduação da UFMA.

é mediado pela língua, daí compreendemos que a cultura de um povo é resultado de cada ação de um indivíduo.

Nas terras brasileiras e, de forma mais precisa, nas maranhenses, encontra-se uma série de tantos grupos humanos que se (re)constróem de forma única, a partir de suas visões particulares de um mundo construído a partir de suas raízes étnicas, históricas, sociais. Entre esses grupos étnicos que constituem um verdadeiro testemunho a respeito da construção e formação cultural, social e histórica da sociedade brasileira/maranhense estão os quilombos.

Em relação às formas de resistência negra ocorridas no Brasil escravocrata, os quilombos figuram como a principal insígnia da luta dos negros por liberdade e dignidade. À época da vigência do sistema escravocrata, os quilombos eram também denominados em terras brasileiras de mocambos. Com o decorrer do tempo, o termo quilombo foi renomeado várias vezes a depender das particularidades históricas, políticas, econômicas, geográficas, socioculturais e também das condições enunciativas de cada momento vivido.

O quilombo é caracterizado como um núcleo do fenômeno da “quilombagem”, que foi organizado pelos próprios escravos durante o período que a escravatura dominava em todo o território brasileiro; no entanto um movimento de mudança social gerou um desgaste quanto o sistema escravista, social e econômico, que tardiamente foi substituído pelo trabalho “livre”. Os quilombos foram mais do que meros esconderijos dos escravos, mas sim, forma um grito de liberdade, de luta e pura resistência contra o sistema escravista e um lugar no qual os negros puderam ampliar seus costumes e ratificar sua identidade. Esses lugares de resistência não foram típicos somente das áreas rurais, sendo que há relatos de sua existência também em áreas urbanas.

É pertinente aclararmos, ainda, que uma análise histórico-geográfica da constituição e distribuição da população negra no território brasileiro, ao longo dos anos, permitiu a constatação da formação de aglomerados negros também em regiões metropolitanas do país, os quais foram constituindo o que chamamos, atualmente, de quilombos urbanos, responsáveis pela resistência negra brasileira em territórios urbanos do nosso país.

Para fins de compreensão do que se concebe, atualmente, como quilombo urbano, nos baseamos no estabelecido no Projeto de Lei 13/09, que dispõe sobre o estabelecimento de diretrizes para a identificação de quilombos urbanos na cidade de São Paulo, em tramitação desde 2009. Mais precisamente, no Artigo 3º desse Projeto, foram estabelecidas as seguintes diretrizes para a identificação de quilombos urbanos, a saber: identificação geográfica, paisagística, cultural, étnica, culinária, arquitetônica, arqueológica, memória oral, religiosa, entre outros. É válido destacarmos que, nas últimas décadas, particularmente no campo dos estudos linguísticos, as pesquisas que foram realizadas a respeito das comunidades quilombolas as têm concebido como sítios arqueológicos fomentadores de uma série de investigações sobre a influência africana na construção dos processos sociohistóricos e culturais de formação da sociedade brasileira e na constituição da norma padrão do português brasileiro.

Entre as pesquisas que realizaram as abordagens supracitadas, ressaltamos o estudo de Vogt & Fry (1996) sobre a fala do Cafundó e a de Careno (1991) sobre a linguagem de comunidades negras rurais do Vale do Ribeira e os recentes estudos sociolinguísticos/gerativistas desenvolvidos, na Universidade Federal da Bahia – UFBA, pelo atualmente denominado *Projeto Vertentes do Português Popular do Estado da Bahia*, bem como os estudos etnolinguísticos realizados na Universidade de São Paulo – USP pelo *Projeto-piloto n.º. 20173 – Inventário Nacional da Diversidade Linguística/INDL: Levantamento Etnolinguístico de Comunidades Afro-brasileiras de Minas Gerais e Pará*.

Temos, nesta pesquisa, como propósito central identificar e analisar as especificidades denominativas e, principalmente, as especificidades semântico-conceituais do quilombo, constituído em território urbano ludovicense, denominado Bairro de Fátima - indiscutível reduto de negros/as cujos antepassados, em geral, são advindos de diversos municípios maranhenses - que revelem a singularidade da visão de mundo semioticamente construída por esse grupo em área metropolitana do estado do Maranhão.

O quilombo urbano denominado Bairro de Fátima, localizado no estado do Maranhão, situado no município de São Luís entre os bairros Areinha, Parque Amazonas, Bom Milagre e João Paulo. Antes de apresentar-se com o atual topônimo,

esse bairro passou por alterações toponímicas, pois no século XX era conhecido como o Sítio Cavaco, e era uma propriedade de um senhor conhecido por José Maria Cavaco, segundo a informante J.L.C.B (faixa etária I, sexo feminino, 02/04/2019)¹⁴³: “Eu ouvi falar que a princípio, né! Como disse, aqui, antes, era chamado de Cavaco, e era cheio de mangues, muita lama e daí veio a peregrina, a santa peregrina de Portugal. Ela veio e até hoje tá”.

Ainda em relação ao nome do bairro, os moradores nativos, ao se referirem ao Bairro de Fátima, usam também os vocábulos-termos “BF” e “Comunidade”, e isso é visível ao conversarmos com alguns informantes que nos contaram um pouco da história do bairro.

Geralmente, os moradores afirmam que antes de ter o atual nome, o bairro foi denominado apenas de Cavaco, como J.L.C.B (faixa etária I, sexo feminino, 02/04/2019) diz “ou é BF ou é Cavaco”, porém em seus estudos Matos (2014, p.117) afirma que “Todavia esse topônimo, de 1863 à atualidade, sofreu mais duas alterações antes chegar a Bairro de Fátima: Sítio Nova 259 Olinda e Fazenda Estadual.”. Essa pesquisadora (2014, p. 117) ainda acrescenta que “o topônimo Fazenda Estadual não teve vida longo porque não satisfaz aos objetivos para os quais fora pensado”.

A importância deste trabalho é nitidamente marcada pela escassez no campo da investigação lexical, sob a perspectiva etnoterminológica, dos grupos negros ludovicenses como são os quilombos urbanos ludovicenses, a qual revela as particulares raízes étnico-culturais, históricas e organizacionais dos sistemas de significação desses grupos, para posterior confronto com dados do léxico de alguns quilombos rurais maranhenses.

É imprescindível destacarmos, ainda, que a escolha particularmente do quilombo urbano Bairro de Fátima como objeto deste estudo, entre tantos outros bairros quilombolas existentes na ilha de São Luís, deu-se em função dessa comunidade ser reconhecida quanto à sua representatividade na luta da resistência dos(as) negros(as) escravizados(as) no Maranhão.

¹⁴³ As informações sobre os informantes desta pesquisa constam das iniciais maiúsculas dos nomes completos dos informantes, faixa etária à qual pertencem — I (18 a 40 anos) e II (<50 anos) sexo feminino e data de realização da entrevista.

Esse estudo fornecerá à comunidade do Bairro de Fátima orientações e informações sobre as especificidades denominativas e, sobretudo, as especificidades semântico-conceituais que usam para revelar a sua singular visão de mundo e também as concepções de mundo construídas, em territórios urbanos do Maranhão, pelos chamados quilombos urbanos ludovicenses.

ETNOTERMINOLOGIA

Em relação ao campo de linguístico em que nosso estudo se situa, importa-nos destacar que a Etnoterminologia constitui uma disciplina científica que se configura como uma subárea da Terminologia, a qual tem como objeto de estudo o signo linguístico circunscrito em um dado universo de discurso etnoliterário, assim, esse signo é analisado como produto do sistema dos saberes produzidos, herdados e compartilhados por um grupo étnico, sociocultural e linguisticamente idiossincrático.

Além dos vínculos embrionários com a Lexicologia e com a Terminologia, a Etnoterminologia, no âmbito da Semiótica, está alicerçada na Etnossemiótica, no tocante, especialmente, aos estudos sobre função mítica, memória social, natureza humana, conhecimento compartilhado sobre o mundo, sistemas de valores e de crenças; na Semiótica da Cultura, no que tange ao estudo da visão de mundo, aos aspectos espaciais, históricos e culturais de um grupo, aos seus sistemas de valores, às particularidades do processo de inserção do homem em sociedade; e na Semiótica Verbal, no que diz respeito aos sistemas de significação linguísticos: as línguas naturais, suas microssemióticas e os seus discursos. (LATORRE, 2011, p. 63-64).

O cerne da Etnoterminologia é, então, a variação cultural do signo linguístico engendrada por uma comunidade em razão de seus saberes, valores, modos próprios de viver e de conceber o mundo. Em conformidade com o exposto, Latorre (2011, p. 72) declara que :

A Etnoterminologia está intimamente associada ao sentido de etnia e etnicidade/etnismo na formação social e cultural de um grupo, e às interferências históricas e geográficas que subordinam o processo de conceptualização dos seus sujeitos. Suas formas para denominar portam valor documental, fruto do contato com a realidade e visão de mundo, da axiologia que permeia suas relações. Enquanto veículo da herança da cultura popular, amalhada ao longo do tempo, refletem valores, usos, costumes, crenças, hábitos de caráter fundamental, porém abstratos, e modulam a maneira de

pensar, sentir e viver de um grupo.

Faz-se oportuno ressaltarmos, ainda, que um vocábulo-termo — unidade mínima de significação e de análise da Etnoterminologia — agrega uma multifuncionalidade de papéis configurada pela convergência de funções de vocábulo e de termo que acumula e apresenta semas especializados que refletem a cultura e os costumes de determinado grupo socioculturalmente definido. Santos (2013, p.82) ao comentar a relação entre vocábulo e termo afirma que "O sincretismo entre vocábulo e termo faz com que o vocábulo-termo agregue novos semas a partir da original percepção e representação da realidade de mundo".

A importância deste trabalho é nitidamente marcada pela escassez no campo da investigação lexical, sob a perspectiva etnoterminológica, dos grupos negros ludovicenses como são os quilombos urbanos ludovicenses, a qual revela as particulares raízes étnico-culturais, históricas e organizacionais dos sistemas de significação desses grupos, para posterior confronto com dados do léxico de alguns quilombos rurais maranhenses.

É imprescindível destacarmos, ainda, que a escolha particularmente do quilombo urbano Bairro de Fátima como objeto deste estudo, entre tantos outros bairros quilombolas existentes na ilha de São Luís, deu-se em função dessa comunidade ser reconhecida quanto à sua representatividade na luta da resistência dos(as) negros(as) escravizados(as) no Maranhão.

Esse estudo fornecerá à comunidade do Bairro de Fátima orientações e informações sobre as especificidades denominativas e, sobretudo, as especificidades semântico-conceituais que usam para revelar a sua singular visão de mundo e também as concepções de mundo construídas, em territórios urbanos do Maranhão, pelos chamados quilombos urbanos ludovicenses.

PROCESSO METODOLÓGICO

Concebendo a língua, neste trabalho, como uma atividade sociocultural marcadamente heterogênea — dada a diversidade de contextos culturais, étnicos, sociais, históricos, geográficos, vivenciados pelos seus usuários — consideramos a etnicidade específica dos quilombolas urbanos um fator preponderante para balizar a

coleta e a análise dos dados desta pesquisa, pois, uma vez que o cerne deste trabalho é constituído pelas particularidades denominativas e, especialmente, pelas particularidades conceptuais que emergem das experiências de mundo desses quilombolas, é a etnicidade desses grupos que imprime nessas particularidades linguísticas as singulares percepções do mundo desses quilombolas.

Como percurso metodológico, inicialmente, fizemos o levantamento e pesquisa bibliográficos com base em livros, teses, dissertações, artigos e sites, para a obtenção de informações sobre aspectos inerentes às comunidades quilombolas tanto em nível de Brasil como de Maranhão, especialmente sobre seus aspectos socioculturais, históricos e linguísticos. Nesse sentido tomamos como embasamento, os estudos realizados BARBOSA (2007 e 2009), CARENO (1997), SANTOS (2013), LATORRE (2011) MATOS (2014) e VOGT & FRY(1996).

O *corpus* desta pesquisa é de base oral, constituído por entrevistas realizadas com moradores do Bairro de Fátima que atenderam ao seguinte perfil traçado: 04 (quatro) homens e 04 (quatro) mulheres; nascidos/as, preferencialmente, na localidade ou com tempo de moradia no bairro de no mínimo 10 anos; auto-declarados(as) negros(as); que tenham envolvimento com atividades fundamentais do bairro (associação, atividades culturas, religiosas) e que pertençam às faixas etárias I (18 a 40 anos e II) e II (acima de 50 anos).

Esse perfil dos informantes foi definido com o intuito de investigarmos as causas étnicas e socioculturais das prováveis especificidades linguísticas criadas/usadas pelos quilombolas urbanos do Bairro de Fátima.

Após a seleção dos informantes e antes de realizarmos as entrevistas, os entrevistados assinaram um termo de consentimento. Em seguida, foram preenchidas as fichas do informante que contêm dados pessoais, como *nome, endereço, apelido, tempo de moradia, estado civil, autodeclaração, se a família ou ele veio de quilombos rurais, idade, naturalidade, escolaridade*. Como parte constitutiva dessa ficha, também foram realizadas perguntas sobre o contato do informante com os meios de comunicação e com a comunidade e vida pessoal.

O questionário etnoterminológico usado para a coleta de dados contém 60 questões organizadas em dez campos semânticos: *territorialidade; convívio e*

comportamento social; música; dança; diversão, lazer e jogos; vestuário e acessório; religião e crenças; enfermidades; comida e identidade-negritude a fim de identificarmos, especialmente, os traços semânticos atribuídos, ampliados ou suprimidos por esse grupo para representar sua concepção de mundo.

Após finalizarmos a aplicação dos questionários, fizemos a transcrição grafemática das entrevistas realizadas e procedemos ao preenchimento das fichas etnoterminológicas — compostas dos campo vocábulo-termo, contexto de uso e definição — que subsidiaram a análise das diferentes etapas do processo de conceptualização *lato sensu* de cada uma das unidades lexicais reconhecidas como vocábulos-termos desse quilombo urbano ludovicense.

Por último, elaboramos o glossário do quilombo urbano Bairro de Fátima, composto de 13 (treze) vocábulos-termos, mediante a transferência de informações das fichas etnoterminológicas para um programa da área computacional conhecido por *Lexique-Pro*, a fim de que os dados fossem melhor organizados e gerássemos um glossário digital.

Quanto à estrutura desse glossário, mais especificamente, quanto à macroestrutura, as entradas foram organizadas por ordem alfabética. A microestrutura está composta pelos seguintes itens: vocábulo-termo (entrada) em negrito, categoria gramatical em itálico, definição construída com base nas falas dos informantes, contexto de uso entre colchetes, identificação dos informantes e, em caso de variante, esta é apresentada entre quatro barras

ANÁLISE DE DADOS

No campo semântico *territorialidade*, os vocábulos-termos *comunidade/bairro* revelam a relação da comunidade com o próprio bairro, o espaço em si, o que nos permite reuni-los em uma só definição. Ao realizarmos a análise semântico-conceptual desses vocábulos-termos, pudemos estabelecer significativas relações do léxico do Bairro de Fátima com a particular concepção de mundo dos quilombolas urbanos que aí vivem.

INQ¹⁴⁴: Comunidade ou Bairro?

¹⁴⁴ Abreviatura de inquiridor.

INFOR¹⁴⁵: Depende do ponto de vista. Eu acho que, eu acredito que uma comunidade visa mais união e o bairro é uma coisa mais específica. (J.L.C.B, faixa etária I, sexo feminino, 02/04 /19)

Outro informante explica de forma detalhada que *bairro/comunidade* têm semas de pertencimento, de relação, de união:

INQ: Comunidade ou bairro?

INFOR: É uma conjuntura, né? O bairro são várias famílias também naquele território. Então pra mim é uma conjuntura. Ele só muda de nome, mais tem o mesmo significado, porque se não tiver moradores ele não pode ser chamado de bairro, se não tiver não pode ser chamado de comunidade. É uma conjuntura, é a união de pessoas, né? Onde as pessoas se reúnem mesmo com moradores, se reúnem no espaço. Seja para curtir seu reggae, curtir sua seresta, seja para o bumba – boi, para o carnaval, mais eles estão no mesmo contexto, na mesma área. (A.J.C.L. faixa etária II, sexo feminino, 15/ 02/19).

A compreensão da conceptualização de *comunidade/bairro* elaborada pelos quilombolas urbanos ludovicenses nos mostra que, além da necessidade de haver uma determinada quantidade de moradores no local, é preciso que predomine a conscientização de pertencimento ao lugar e de integração com os pares, pois *comunidade/bairro* é lugar de acolhida, de histórias e sentimentos e de rodas de amigos. Para elucidarmos o que já foi discutido acerca de *comunidade/bairro* eis, abaixo, a ficha etnoterminológica da denominação dada pelos moradores ao Bairro de Fátima, a qual conta ainda com um campo opcional referente ao registro de qualquer *observação* que amplia a contextualização de uso da unidade lexical analisada no discurso desses quilombolas urbanos.

Ficha etnoterminológica 1 – *Comunidade*

VOCÁBULO-TERMO: <i>Comunidade</i>	
CONTEXTOS DE USO	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Eu acho que, eu acredito que uma comunidade visa mais união e o bairro é uma coisa mais específica. (A.J.C.L faixa etária II. sexo feminino, 15 / 02/19) 2. É uma conjuntura, né? O bairro são várias famílias também naquele território. Então pra mim é uma conjuntura. Ele só muda de nome, mais tem o mesmo significado, porque se não tiver moradores ele não pode ser chamado de bairro, se não tiver não pode ser chamado de comunidade. (J.L.C.B faixa etária I. sexo feminino. 02/04 /19) 	
DEFINIÇÃO	(Substantivo). Local marcado pela conscientização de pertencimento ao lugar e de integração com os pares, pela união, acolhida, histórias comuns e sentimentos.

¹⁴⁵ Abreviatura de informante.

VARIANTE:	<i>Bairro</i>
------------------	---------------

Fonte: Autora

GLOSSÁRIO ETNOTERMINOLÓGICO DO QUILOMBO URBANO DO BAIRRO DE FÁTIMA.

O glossário etnoterminológico do quilombo urbano do Bairro de Fátima sintetiza, no repertório dos vocábulos-termos coletados, as particulares concepções de mundo dos seus moradores e suas raízes étnicas e socioculturais

A - a

Água fora da bacia *Sintagma nominal*. Homossexual que tem diversos parceiros. [INFOR: Eu chamo de *gobira*, *água fora da bacia* e *bicha*]. (A.J.C.L. faixa etária II. sexo feminino, 15 / 02/19) // Variantes: Gobira. Bicha.//

B - b

Bandeiroso *Adjetivo*. 1. Pessoa elegante, charmosa. 2. Pessoa que desperta a atenção por ser indiscreta, escandalosa ou por usar acessórios chamativos. [INF:Tem duas estimativas que é quando a pessoa é muito estiloso. A pessoa anda com estilo. Aliás, tem três estimativas... Como eu tô com meu cabelo aqui as pessoas falam, ou então quando a pessoa tá com uma roupa muito chamativa e muito forte, ou então quando a pessoa dá alarme... Tipo assim, eu tô pegando uma coisa escondida no caso de roubo... Aí o outro começa a sorrir e a dizer tu é muito bandeiroso. Tipo dando um sinal de que tá pegando alguma coisa]. (J.L.C.B. faixa **etária I. sexo feminino. 02/04 /19**)

BF *Substantivo* Denominação atribuída ao quilombo urbano Bairro de Fátima, mais comumente, pelos seus moradores, principalmente, pelos mais jovens. [Ah, ou é *BF* ou é *Cavaco*. (J.L.C.B faixa etária I. sexo feminino. 02/04 /19). Utilizo a sigla *BF*, utilizo.... Não, mas eu acho pejorativo, e acho... é a minha quebrada. Tipo assim... tô indo para minha quebrada. (J.L.C.B faixa etária I. sexo feminino. 02/04 /19)]. // Variante: *Cavaco*//

C - c

Chicotinho queimado *Substantivo Composto Brincadeira infantil na qual se esconde um objeto qualquer que deve ser procurado pelas outras crianças. [INFOR: Deve ser a brincadeira que eu conheço, mas não com esses nomes. Língua de fogo é o *chicotinho queimado*.].* (J.L.C.B. faixa etária I. sexo feminino. 02/04/19)

F - f

Fight *Substantivo. Confusão, briga. [INFOR: Tá tendo é briga! Tá tendo é fight!].* (J.L.C.B, faixa etária I, sexo feminino. 02

Filho de preto *Sintagma nominal. Pessoa que fala muito, ou que seja muito barulhenta. [INFOR: O comportamento que eu acho muito pejorativo que quando tá muito barulhento se diz que tu é filho de preto].* (J.L.C.B, faixa etária I, sexo feminino)

Fritão *Adjetivo* Indivíduo que perdeu tudo que já havia conquistado devido o consumo de drogas. [INFOR:Chamo de fritão aquele que perdeu tudo pelo uso de drogas].(J.L.C.B, faixa etária I, sexo feminino. 02/04 /19)

M - m

Macumba *Substantivo* 1. Forma estigmatizada de referência aos cultos religiosos de matriz africana de qualquer nação. 2. Instrumento de percussão de origem africana. [INFOR: Macumba para mim é instrumento, mas o povo diz que é a mesma coisa que é relacionada como algo do mal. Eles dizem assim: Cara eu tô apaixonado por ti e tu fez macumba pra mim, foi?]. (J.L.C.B, faixa etária I, sexo feminino. 02/04 /19).

Merendinha *Adjetivo.* Mulher fácil. [INFOR: Oh, rapaz. Ontem mesmo eu coloquei no meus status. Ah, é merenda ou merendinha]. (J.L.C.B, faixa etária I, sexo feminino. 02/04 /19)

Negro *Substantivo* Pessoa que reconhece e valoriza sua ancestralidade negra, luta pelos direitos dos seus pares e mantém os costumes herdados pelo grupo. [Ser *negro* pra mim é ter nascido negro mesmo com a pele negra, com o cabelo duro e “nha”, né? E se assumir como negro. Não quer ser uma coisa que ele não é. Que uma coisa é discriminação e uma coisa é ser negro e não querer ser negro. (A.J.C.L faixa etária II. sexo feminino. 15 / 02/19), Ser alegre. (N.J.F.S. faixa etária II. sexo masculino 31/03/19). É ter muito orgulho e não ter vergonha de ser o que é. Eu sou *negra* e amo ser negra (M.C.S.R. faixa etária II. sexo feminino 09/ 03/19)].

CONCLUSÃO

As análises dos dados coletados corroboraram, como pressupúnhamos, a necessidade de ampliar os dados linguísticos coletados neste trabalho, pois, seguramente, existem outras unidades lexicais, em outros campos semânticos, que ratificariam ainda mais a especificidade lexical de base étnico-cultural de grupos como o pesquisado.

Em relação às particularidades denominativas e semânticas, tivemos grandes resultados nos campos *territorialidade*, *religião/crenças*, *identidade-negritude*, tendo como fatores produtivos a faixa etária I feminina, e isso pode ser comprovado pelo número expressivo de particularidades, sobretudo, semânticas que as mulheres mais jovens revelaram para composição do glossário etnoterminológico.

Certamente, como resultado da análise etnoterminológica dos dados gerais desta pesquisa, apresentamos uma panorâmica da visão de mundo específica do quilombo urbano ludovicense Bairro de Fátima, a qual revela as particulares raízes étnico-culturais, históricas e organizacionais dos sistemas de significação desse grupo, atestando, por conseguinte, que as especificidades denominativas e, especialmente, as semânticas do léxico desse grupo se convertem em signos-símbolos de sua axiologia.

É fundamental que trabalhos vindouros diversifiquem o perfil dos informantes do grupo parâmetro desse quilombo urbano para que se possa atestar com maior nível de segurança aquilo que constitui especificidades etnoterminológicas de um dado grupo

étnico como o do Bairro de Fátima, além do que se faz necessário o estudo do léxico de outros quilombos urbanos do Estado do Maranhão para que tenhamos um amplo panorama da concepção de mundo desses espaços.

REFERÊNCIAS

A.J.C.L. **Entrevista sobre o quilombo urbano Bairro de Fátima.** São Luís, 15 / 02/19. (Inquérito realizado por Tatiana do Nascimento).

BARBOSA, Maria Aparecida. **Diversidade étnica: a multiconceptualização do ‘mundo’.** XLVII ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES DE LINGUÍSTICA. 61ª REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA. Sociedade Brasileira de Professores de Linguística. **Anais...** Universidade Federal do Amazonas. Manaus, 12 a 17 de julho de 2009. p. 17-24.

_____. **Etno-terminologia e terminologia aplicada: objeto de estudo, campo de atuação.** In: ISQUERDO, Aparecida Negri; ALVES, Ieda Maria. (Org.). **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia.** v. 3. Campo Grande: Editora UFMS; São Paulo: Humanitas, 2007. p. 433-445.

CARENO, Mary Francisca. **Vale do Ribeira: a voz e a vez das comunidades negras.** São Paulo: Arte & Ciência/ UNIP, 1997.

A.N. **Entrevista sobre o quilombo urbano Bairro de Fátima.** São Luís, 16/ 02/19. (Inquérito realizado por Tatiana do Nascimento).

J.C.L.B. **Entrevista sobre o quilombo urbano Bairro de Fátima.** São Luís, 02/04 /19. (Inquérito realizado por Tatiana do Nascimento).

J.C.M.P. **Entrevista sobre o quilombo urbano Bairro de Fátima.** São Luís, 12 /04 / 19. (Inquérito realizado por Tatiana do Nascimento).

LATORRE, Vanice Ribeiro Dias. **Uma abordagem etnoterminológica de Grande Sertão: Veredas.** (2011). 156 f. Dissertação (Mestrado em Semiótica e Linguística Geral) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo. 2011.

L.G. **Entrevista sobre o quilombo urbano Bairro de Fátima.** São Luís, 14/ 03/19. (Inquérito realizado por Tatiana do Nascimento).

MATOS, Heloisa Reis Curvelo. **Análise Toponímica de 81 nomes de bairros de São Luís-MA.** (2014). 347f. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Ciências Humanas, da Universidade Federal do Ceará. 2014.

M.C.S.R. **Entrevista sobre o quilombo urbano Bairro de Fátima.** São Luís,09/ 03/19. (Inquérito realizado por Tatiana do Nascimento).

N.J.F.S **Entrevista sobre o quilombo urbano Bairro de Fátima.** São Luís,31/03/19. (Inquérito realizado por Tatiana do Nascimento).

QUEIROZ, Sônia. **Pé preto no barro branco** – A língua dos negros de Tabatinga. Belo Horizonte: EDUFMG, 1998.

SANTOS, Georgiana Márcia Oliveira. **Um saber semioticamente construído: a visão de mundo no léxico do quilombo Jamary dos Pretos.**2013.202f. Trabalho de Conclusão de Curso (Tese) Curso de Letras, Universidade Federal do Maranhão-UFMA, São Luís. 2013.

VOGT, Carlos; FRY, Peter. **Cafundó: a África no Brasil: linguagem e sociedade.** São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

“BLACK MIRROR”: O ESPETÁCULO DE SER

Fernanda Suelen Freitas da Silva¹⁴⁶

Resumo: O presente artigo visa compreender estudos no que tange a questão do Cinema e Ensino. Ademais, será feita uma análise acerca da série britânica de ficção científica *Black Mirror*, de Charlie Brooker (2011). Cujas temáticas é centrada em temas obscuros, e fazem parte da sociedade atual, particularmente a respeito das consequências e interferências trazidas pelos avanços tecnológicos sobre a sociedade. Será especificamente feita a análise do episódio *Black Museum*. No qual apresenta três diferentes histórias, acerca dos hábitos sociais dos protagonistas sobre os divergentes ou inexistentes avanços tecnológicos. Assim, a trama enfoca de maneira peculiar a questão da espetacularização do mundo e do ser atual, bem como a contemplação e a alienação das pessoas sobre o mundo tecnológico. Dentre os conflitos abordados na trama, o artigo visa analisar o presente episódio, estabelecendo relações reflexivas sobre a condição do ser contemporâneo e consequentemente apontar estratégias metodológicas quanto ao uso do filme na sala de aula. Esta proposta de trabalho utilizará como procedimentos metodológicos a leitura sistemática e a análise do material bibliográfico. Inicialmente os estudos se fizeram a partir das contribuições de *Debord* (2015), *A Sociedade do Espetáculo*, e os *Líquidos mundos de Bauman* (2009), para em seguida empreender estudos quanto a imagem, *Aumont* (2006), bem como a *Linguagem e Encenação Cinematográfica*, *Carrière* (1994), *A Linguagem Secreta do Cinema e Bordwell* (2008), *Lendo as imagens do cinema*, *Julier e Marie* (2009). Portanto, as obras e a série, fazem uma crítica ácida para uma sociedade contemporânea, em que parte dos seus membros, mergulhados no uso exagerado da tecnologia, se alienam na sua condição humana de ser.

Palavras-chaves: Contemporâneo. Cinema. Ensino.

Introdução

O presente trabalho intitulado “Black Mirror”: O Espetáculo de Ser”, surgiu por meio da proposta de pesquisa Cinema e Ensino: Luzes cinematográficas, flashes pedagógicos que se filia ao Grupo de Pesquisa GELITI (Grupo de Estudos Literários e Imagéticos de Imperatriz), cadastrado no Cnpq, que tem por objetivo compreender e analisar os sentidos gerados pela obra cinematográfica e o seu possível uso na sala de aula.

A linguagem audiovisual no ensino suscita discussões incessantes. A principal delas se organiza em torno da utilização crítica das imagens e sua validade no processo de aprendizagem. Assim, a televisão, a Internet e o cinema, como meios de comunicação e entretenimento com consumo cada vez mais intenso, motivam críticas e debates sobre o uso mais correto das informações difundidas num ritmo cada vez mais frenético.

¹⁴⁶ Graduanda em Letras Língua Portuguesa e Literatura da Língua Portuguesa/CCHSTL – Campus Açailândia UEMASUL, PIBIC/FAPEMA; email: suellenfreitas802@gmail.com.
Orientador Prof.º Dr. Gilberto Freire de Santana CCHSL/Imperatriz UEMASUL, Grupo de Estudos Literários e Imagéticos de Imperatriz - Maranhão-GELITI; e-mail: gilbertoreiredesantana@hotmail.com

“A linguagem cinematográfica pode ser um elemento bastante provocativo da curiosidade do aluno. Através da utilização do filme na sala de aula, os alunos podem querer saber mais sobre o tema narrado, desde que correspondem à matéria trabalhada na sala de aula. Entende-se que o filme serve como complemento à atividade docente, que pode beneficiar-se de uma série de recursos a fim de despertar o interesse, a curiosidade, enfim, a própria vontade de aprender dos alunos”.(VIEIRA e HASS, 2010,p.5).

Desse modo, cabe ressaltar que a linguagem cinematográfica é essencial no ensino, pois essa relação com a realidade enriquece o processo ensino-aprendizagem. Pensando nisso, a reflexão sobre a utilização de novos métodos e recursos se faz necessário, a fim de tornar as aulas mais agradáveis e produtivas, porque se tornarão mais prazerosas e interessantes aos olhos do educando.

A partir de tais considerações, este estudo sabendo-se amplo e inesgotável, busca, através da série “Black Mirror” de Charlie Booker, refletir sobre questões do contemporâneo, em especial o fazer artístico.

Nesta visão, o presente trabalho analisa como o episódio *Black Museum*, da série *Black Mirror*, de Charlie Brooker (2011), apresenta a sociedade em um futuro digital, apontando questões reflexivas acerca do ser contemporâneo e possibilitar estratégias metodológicas quanto ao uso do filme na sala de aula. O seriado foi ao ar pela primeira vez na Channel, 4 de dezembro de 2011.

A série cria cenários distópicos onde as relações humanas são transformadas pela tecnologia de forma demasiada. Faz-se, uma crítica em relação ao ser contemporâneo, especialmente acerca da interatividade humana com as novas tecnologias.

Desde 2011, as narrativas de *Black Mirror*, suscitam discussões interessantes acerca das representações da realidade, seja atual ou futurística, na qual mostra um novo olhar sobre a interação das pessoas com os avanços tecnológicos. O termo *Black Mirror*, que significa “Espelho Negro”, de certa maneira faz uma espécie de referência às telas dos smartphones, tablets, notebooks, televisores e outros.

Guy Debord, na obra *sociedade do espetáculo*, publicada pela primeira vez em 1967, faz uma crítica à sociedade do consumo, alienada e invertida. Nele, o autor se refere ao espetáculo como “[...] uma relação social entre pessoas, mediatizada por imagens” (DEBORD, 1997, p. 14). Segundo o autor, as imagens são

representações imediatas que adquirem autonomia, e fazem das pessoas espectadores contemplativos.

O episódio objeto de estudo, “*Black Museum*”, sexto e último episódio da quarta temporada foi escrito por Charlie Brooker, a partir da obra de *Pain Addict*, de Penn Jillette, e foi dirigido por Colm McCarthy. Em específico, trata-se, à respeito da terceira história narrada pelo proprietário do museu Rolo Hynes, cujo objetivo é a espetacularização do sofrimento alheio, no qual é a atração principal do lugar.

Nota-se, no episódio que todos passam a ser parte de uma grande representação. A obra trata de um sistema que tem o objetivo de alienar e espetacularizar por meio da dor alheia. “Onde o mundo real se converte em simples imagens, estas simples imagens tornam-se seres reais e motivações eficientes típicas de um comportamento hipnótico.” (DEBORD, Guy, 1967, p. 19). Assim, é possível afirmar que existe uma intensa relação entre o episódio *Black Museum* de Charlie Brooker e *A Sociedade do Espetáculo* de Guy Debord.

Ademais, a linguagem audiovisual é bastante significativa no ensino, caso o docente a conduza de forma eficaz. Segundo Bergala, (2012) “as obras cinematográficas merecem um espaço na educação tão importante quanto os livros”.

Percebe-se, assim, o quanto é importante estudar a linguagem cinematográfica e compreendê-la, a fim de demonstrar seu real valor e significado, e que a exibição de filmes na sala de aula, pode se tornar um recurso valioso no processo de ensino-aprendizagem.

Metodologia

A pesquisa teve como procedimentos metodológicos, principalmente, a leitura sistemática e análise do material bibliográfico, tanto das questões que envolvem o ser contemporâneo, como também do fazer cinematográfico.

Segundo Gil (2010), a pesquisa bibliográfica é elaborada com base em material já publicado com o objetivo de analisar posições diversas em relação a determinado assunto. Assistiu-se a série *Black Mirror*, Charlie Brooker (2011). Em seguida, tendo como perspectiva as possíveis abordagens das problemáticas que envolvem o existir do ser contemporâneo, optou-se pelo episódio *Black Museum*.

Inicialmente os estudos se fizeram a partir das contribuições de Deboard (2003), “Sociedade do Espetáculo”, e os líquidos mundos de Bauman (2009), os estudos de Aumont (2006) quanto à imagem bem como a linguagem e encenação cinematográfica, Carrière (1994), “A linguagem secreta do cinema” e Orwell (1949), com a obra 1984.

Assim todos esses desenvolveram reflexões e demonstraram o quão relevante são os estudos que inserem a linguagem audiovisual no processo-aprendizagem. No entanto, os principais autores que contribuíram teoricamente para o desenvolvimento da pesquisa foram Debord (2003), Bauman (2009), Carrière (1994).

Narrativa de “Black Museum”

Desde 2011, as narrativas de *Black Mirror*, suscitam discussões interessantes acerca das representações da realidade, seja atual ou futurística, na qual mostra um novo olhar sobre a interação das pessoas com os avanços tecnológicos. O termo *Black Mirror*, que significa “Espelho Negro”, de certa maneira faz uma espécie de referência às telas dos smartphones, tabletes, notebooks, televisores e outros, possibilitando inúmeras reflexões sobre as relações humanas com o meio tecnológico.

O episódio objeto de estudo, *Black Museum*, foi escrito por Charlie Brooker, a partir da obra de *Pain Addict*, de Penn Jillette, e foi dirigido por Colm McCarthy. Notou-se, acerca dos resultados, que o episódio *Black Museum*, alcançou os objetivos propostos da pesquisa, pois a trama enfoca de forma peculiar a questão da espetacularização do mundo e do ser contemporâneo, bem como a contemplação e a alienação das pessoas na sua relação com a tecnologia.

A trama apresenta várias histórias, a primeira é sobre Holo Hynes, o guia do museu, que realiza um *tour* com a jovem Nish, que enquanto espera seu carro ser recarregado, decide visitar o lugar. À medida em que Hynes mostra todas as peças de sua coleção, ele revela para a moça a história do seu passado, e do tempo que era representante de certas inovações tecnológicas. Ele narra três histórias:

Imagem 1: Nish enquanto espera seu carro ser recarregado, decide visitar o “Black Museum”



Fonte: *Print-screen* do episódio, encontrado e feito *download* no *Torrent*. (2019)

A primeira história é sobre o médico Peter Dawson, cuja tecnologia apresentada é uma máquina capaz de transmitir todo tipo de sensações físicas, através de um implante no usuário. Em um flashback, Haynes trabalha no marketing das pesquisas neurológicas da TCKR no Hospital Universitário Saint Juniper, em [Nova Iorque](#). Ele convence o Dr. Peter Dawson que está tendo problemas no seu trabalho, para por um implante neurológico experimental que lhe permite sentir as sensações físicas de outros.

Dawson usa isso para sentir a dor de seus pacientes; ao longo do tempo, ele é capaz de reconhecer uma grande variedade de doenças e oferecer um diagnóstico preciso. - ele agora experimenta a dor como prazer. Ele começa a usar seus pacientes que sofrem, como excitação sexual. Assim, ele é expulso do hospital e, viciado em dor, começa a se mutilar.

No decorrer da trama, a segunda história mostra uma tecnologia, que transfere de forma digital a consciência de uma pessoa, para outra. Em um novo flashback, Haynes convence um homem chamado Jack , à transferir a consciência de sua esposa Carrie que está em coma permanente após um acidente, para seu cérebro. Carrie inicialmente gosta de compartilhar as sensações que Jack sente no mundo real, em especial os abraços com seu filho pequeno, Parker.

Contudo, a consciência compartilhada começa a se tornar um problema, pois Jack não tem privacidade. No final da história , Haynes permite que Jack controle Carrie "pausando" o acesso dela no momento que pretender. Ademais , Hynes , por

meio das reclamações de Jack transferi a consciência de Carrie para um macaco de pelúcia, que é dado ao seu filho Parker. A terceira e última história, mostra Haynes e Nish seguindo para a principal atração do museu, no qual é um holograma de Clayton Lee, um homem condenado por ter assassinado uma jornalista.

Em mais um flashback, Haynes convence Clayton a assinar os direitos para o uso de sua consciência pós-morte quando ele está no corredor da morte para assim poder garantir algum sustento a sua família.

A representação não se trata de um corpo físico, mas sim da consciência de uma pessoa, tirando dela o direito natural da morte. A narrativa se constrói por meio de cores vibrantes, como representação intensa de todo o espetáculo que é visitado/ mostrado.

Figura 2: Holograma de Clayton na cadeira elétrica de Black Museum.



Fonte: *Print-screen* do episódio, encontrado e feito *download* no *Torrent*. (2019).

Observa-se que o dono do museu, tinha como objetivo principal, uma atração cruel e espetacularizada. A tecnologia usada para essa atração é a consciência completa do condenado em formato de holograma. Assim, as pessoas contemplam a dor alheia como um grande espetáculo. Notou-se, que um dos grandes alertas de *Black Museum*, é um convite a refletir acerca da sociedade movida de forma demasiada, em seus apetrechos/recursos tecnológicos, como parte de um grande espetáculo/ entretenimento.

A alienação do espectador em proveito ao objeto contemplado exprime-se assim: quanto mais ele contempla, menos vive; quanto mais aceita reconhecer –se nas imagens dominantes da necessidade, menos ele compreende a sua própria existência e o seu próprio desejo (DEBORD, 2003, p.26).

No episódio em questão, os visitantes poderiam puxar uma alavanca para fazer Clayton experimentar a dor da cadeira elétrica durante dez segundos , Haynes explica que mais tempo que isso poderia afetar a consciência da cópia digital e até apagá-la, não como um sentimento de empatia, mas com receio que o holograma seja danificado , e assim acabar falindo.

O espetáculo compreendido na sua totalidade, é simultaneamente o resultado e o projeto do modo de produção existente...Sob todas as suas formas particulares de informação ou propaganda, publicidade ou consumo direto do entretenimento, o espetáculo constitui o modelo presente da vida social dominante. Ele é a afirmação onipresente da escolha já feita na produção, e no seu corolário – o consumo. (DEBORD.1997, p.15).

Debord percebe o espetáculo como um meio de dominação da sociedade. Assim, o consumo se torna conseqüente de um público de espectadores alienados. Nesta perspectiva, Haynes, proprietário do museu, é alienado pelos lucros adquiridos da “ação espetacular”. Segundo Bauman (2008), “Não se pode escapar do consumo: faz parte do seu metabolismo! O problema não é consumir; é o desejo insaciável de continuar consumindo”. Percebe-se que, tanto para o dono e para os visitantes, a atração era como um meio de entretenimento incontrolável, de consumo desmedido.

Percebe-se, que os espectadores representados no episódio eram seres controlados pela atração central do lugar, pois além de assistirem ao espetáculo, eles levavam para casa uma pequena esfera digital, que possibilitava ter o momento de eterna agonia registrado e revivido.

Observa-se na trama, que as pessoas ao verem a punição, durante dez segundos, puxam a alavanca e reencenam a morte de Clayton eletrocutado. Ato esse que é uma satisfação sem tamanho com o prazer da punição alheia. Cada um como parte de um grande trágico circo, tal qual aquele do Debord (2003), que apresenta o espetáculo, “Não como um conjunto de imagens, mas uma relação social entre pessoas, mediatizadas por imagens”.

Segundo o autor as pessoas estariam substituindo gradativamente a convivência social pela sua representação. O autor apresenta o conceito de espetáculo como uma crítica às relações interpessoais, que cada vez mais são medidas por imagens e representações.

Assim no decorrer da trama, o proprietário começa a se [asfixiar](#). Nish pergunta porque ele não contou a história completa sobre Clayton. Ela afirma que ele era, na verdade, inocente, mas o estado nunca anulou a condenação, e os manifestantes que pediam clemência perderam o interesse. Enquanto Haynes continua sufocando, Nish revela ser filha de Clayton, e que hackeou o ar-condicionado do museu e envenenou a água que ela ofereceu a Haynes, ele morre, mas antes disso Nish transfere sua consciência para o holograma de Clayton, de uma forma parecida com Carrie dentro de Jack.

No fim da trama, desesperado, Haynes xinga Nish. Ela empurra a simulação da cadeira elétrica para o seu máximo, e Haynes leva toda a força da eletricidade até desaparecer em agonia e, com isso, apagar também a consciência de Clayton. Nish assiste tudo junto do macaco de pelúcia, que ela leva junto ao deixar o museu, além de um *souvenir* de Haynes gritando em dor eterna. Nish parte, abandonando o museu em chamas.

Portanto o episódio mostra que a tecnologia usada de maneira desmedida, compromete a condição humana de se compadecer com e pelo outro, fazendo com que as pessoas percam a sensibilidade pela dor alheia e virem meros espectadores das atrocidades do mundo. A partir do episódio, pode se estabelecer diversas discussões na sala de aula, como exercício de uma proposta pedagógica. Desde questões sobre a influência dos meios tecnológicos no comportamento humano, seguido do modo de se entreter com a tecnologia, a “espetacularização da violência na sociedade”.

Segundo Debord, “onde o mundo real se converte em simples imagens, estas simples imagens tornam-se reais e motivações eficientes típicas de um comportamento hipnótico”. O espetáculo presente no episódio assemelha-se ao “show espetacular” presente na obra diatópica *1984*, de George Orwell.

Deviam ser enforcados aquela noite, no parque, uns prisioneiros eurásianos, criminosos de guerra. Isso acontecia uma vez por mês e era um grande espetáculo popular. As crianças sempre exigiam que as levassem. (ORWELL, 1949, p.17)

Dentre diversas possibilidades de diálogos, discussões, leituras e diálogos relacionados à “espetacularização”, a consequente transformação do ser humano em um ser apático, indiferente ao seu entorno e a dor do próximo, e as consequências trazidas pelo avanço desenfreado da tecnologia. Percebe-se que os estudos que envolve a relação do cinema e ensino são bastantes significativos como recurso pedagógico e possibilitam ao professores e alunos um olhar mais reflexivo da existência humana.

A linguagem secreta do cinema, os filmes não existem só ali, na tela, no instante de sua projeção. Eles se mesclam às nossas vidas, influem na nossa maneira de ver o mundo, consolidam afetos, estreitam laços, tecem cumplicidade. (CARRIERE, 2006, p.8).

De acordo com Jean, os filmes mesclam-se à nossas vidas, eles possibilitam retratar reflexões significativas acerca da realidade, o que é visto de forma clara no episódio analisado, acerca da midiaticização da vida, sendo essa amplificada pelo desenvolvimento das mídias digitais, em uma sociedade voltada para o espetáculo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se, que o episódio *Black Museum* suscita diversas reflexões pertinentes sobre a sociedade atual. A trama mostra que espetacularizar o cenário de violência, com objetivo de entretenimento e, por consequência, razões financeiras, evidencia que as pessoas são lançadas em um grande jogo, no qual a ausência de sensibilidade para com o sofrimento alheio se torna uma máxima e que cada um se transforme, em suas confortáveis poltronas, meros espectadores das atrocidades do mundo.

Percebe-se, também, que os estudos que envolvem a relação do ensino e cinema são bastantes significativos como recurso pedagógico. O uso da obra cinematográfica em sala de aula não tem, e nem pode ter, como intenção, a substituição de outros recursos pedagógicos, como o livro, pelo cinema, mas sim, o contrário, possibilitar que ambas obras (literárias e cinematográficas) possibilitem múltiplos diálogos, análises e leituras.

Em suma, a partir desse estudo, foi possível aprofundar-se acerca no que tange a questão do cinema e ensino. Refletiu-se, sobre o episódio *Black Museum*, no processo de ensino-aprendizagem, como possibilidade de transmitir conteúdos teóricos, bem como instrumento de reflexões para questões sociais, valores éticos e morais e assim apontar possíveis estratégias metodológicas quanto ao uso do filme na sala de aula, possibilitando aos professores e alunos um olhar crítico e reflexivo da existência humana.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Zygmunt. **O Mal-Estar da Pós-Modernidade**. Sindicato Nacional dos editores dos livros, RG - Rio de Janeiro, 1998.
- BROOKER, Charlie**. Black Mirror.04 de novembro de 2011. 4 temporadas, 19 episódios.
- CARRIÈRE, Jean-Claude. **A linguagem secreta do cinema**. São Paulo: Nova Fronteira, 1994.
- DEBORD, Guy**. A Sociedade do Espetáculo. **Coletivo Periferia. São Paulo-SP-Brasil.2003**.
- NETFLIX Brasil**. Black Mirror-Black Museum/Trailer Oficial [HD]/Netflix.Nov.2017.Disponível em:<https://youtu.be/ub0E0Qkq1t0>.Acesso em:18 maio 2018.
- ORWELL, George**. 1984. **São Paulo: Companhia das Letras, 2009**.
- VIEIRA, Fernando Zan; HASS, Gláucia Marília**; Filmes na escola; Possibilidades de construção de valores no Processo de Ensino – Aprendizagem.**2010**.
- VICHESSI, Beatriz. Entrevista com Alain Bergala. **NOVA ESCOLA**: Para as crianças, o cinema é uma possibilidade de experimentar a vida. Ed. 255, set 2012. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/fundamental-1/entrevista-alain-bergala-cinema-francafilmes-704656.shtml?page=0>>. Acesso em: 24 maio 2013.
- TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro & LOPES, José de Sousa (Org).. **A escola vai ao cinema**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SEMÂNTICA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL EM AÇAILÂNDIA/MA NA DÉCADA DE 1990

Daniela Silva Ribeiro¹⁴⁷

Resumo: O presente trabalho buscou averiguar o conteúdo de semântica nos livros didáticos de língua portuguesa adotados do ensino fundamental no município de Açailândia/MA na década de 1990. Além disso, descreveu o momento político, social, econômico, ideológico e educacional. E, a partir da análise do *corpus*, os livros didáticos de 5ª à 8ª série da coleção “ALP: Análise, linguagem e pensamento”, de Maria Fernandes Cocco e Marco Antonio Hailer (1993, 1994a, 1994b, 1995), ensinar a importância e necessidade que há em estudar as questões semânticas no ensino de língua portuguesa num determinado momento. Nessa perspectiva, a significação linguística possibilita a leitura e produção textual dos mais variados gêneros, viabilizando uma melhor interpretação e compreensão de textos. Em relação à metodologia, foi utilizada a abordagem, predominantemente, qualitativa, com pesquisa de levantamento bibliográfico. Para tanto, o embasamento teórico da pesquisa está centrado em Bechara (2004), Cançado (2012), Marques (1996) e Valente (1998), nas questões relacionadas à semântica da língua portuguesa. Sendo assim, como resultado da análise fica evidente que o conteúdo de semântica apresenta-se de forma subentendida, visto que em singularidade os livros didáticos abordam o assunto da significação e sentido das palavras, sem apresentar a teoria semântica. Nas obras, os sinônimos ou sinonímia aparecem em algumas questões, e os aspectos semânticos encontrados foram quatro: antonímia, sinonímia, homonímia e paronímia. Também de forma subentendida foi localizado o vício de linguagem: barbarismo semântico e duas figuras de linguagem, a antítese e metáfora. Assim, espera-se que a pesquisa estimule o estudo e reflexão acerca do processo de ensino-aprendizagem, tanto nos professores quanto nos alunos de (re)descobrir as possibilidades da significação linguística nos textos.

Palavras-chave: Língua Portuguesa. Semântica. Livro didático.

Introdução

O presente trabalho está inserido na Linha de pesquisa em Linguagem, Memória e Ensino, desenvolvida pelo Grupo de Estudos Linguísticos do Maranhão – GELMA, que está cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

Em específico, esta pesquisa visou identificar o conteúdo de semântica em livros didáticos do ensino fundamental de 5ª à 8ª série, de escolas de rede pública do município de Açailândia/MA na década de 1990, considerando que, com base em observações, não há publicações científicas com foco neste campo investigativo. Nessa perspectiva, os objetivos específicos são: descrever o momento político, social, econômico e ideológico, que abrange o período estudado, enfocando o ensino de Língua Portuguesa no Maranhão, particularmente de Açailândia/MA, na década de 1990;

¹⁴⁷ Graduanda em Letras Língua Portuguesa e Literatura da Língua Portuguesa/CCHSTL – Campus Açailândia UEMASUL, PIBIC/FAPEMA; email: danyelakiss_13@hotmail.com.

Orientadora Prof.^a Dr.^a Sônia Maria Nogueira CCHSL/Imperatriz UEMASUL, Grupo de Estudos Linguísticos do Maranhão-GELMA; e-mail: ssonianogueira@gmail.com.

selecionar e analisar manuais didáticos de ensino de língua portuguesa de Açailândia/MA na década de 1990.

Vale salientar que a Semântica é uma disciplina da Linguística que, ainda, não é devidamente bem explorada no ensino da língua materna pelos professores. Para o ensino de língua materna, principalmente em nível fundamental, seria primordial que o docente tivesse um conhecimento básico das teorias semânticas, para que pudesse ampliar suas possibilidades, no sentido de que ele faça uma abordagem semântica mais efetiva no ensino.

Portanto, entende-se que o estudo das palavras e de suas significações, dentro da cultura a que a língua serve, é de grande importância aos falantes. É tarefa de grande eficácia em sala de aula, principalmente quando os alunos têm dificuldade em encontrar palavras para traduzir seus pensamentos. Acrescenta-se que esta questão de significação linguística é preponderante e demanda pesquisa e estímulo para que haja mais avanços no processo educacional.

Metodologia

Com o intuito de atingir os objetivos deste trabalho, adotou-se como procedimento metodológico a abordagem qualitativa, com pesquisa bibliográfica. Segundo Gil (2010), a pesquisa bibliográfica é elaborada com base em material já publicado com o objetivo de analisar posições diversas em relação a determinado assunto. A partir disso, foram primeiramente estudadas as teorias que contemplam a temática objeto deste estudo com o objetivo de adquirir conhecimentos teóricos para o fomento da pesquisa. Entre os principais autores estão Marques (1996), Valente (1997), Bechara (2004) e Cançado (2012).

Além disso, a pesquisa seguiu um processo que envolveu as seguintes etapas: a) levantamento bibliográfico; b) seleção das fontes – livros didáticos; c) leitura do material; d) análise do material – livros didáticos e, por último, e) produção de textos.

Acrescenta-se que, inicialmente, levantou-se o contexto histórico que abrange o período estudado, para depois iniciar a verificação do *corpus* da coleção “ALP: análise, linguagem e pensamento”, de Maria Fernandes Cocco e Marco Antonio Hailer (1993, 1994a, 1994b, 1995), visando identificar o conteúdo de semântica, no que se refere a seus aspectos e propriedades semânticas, nos manuais didáticos da 5ª, 6ª, 7ª e 8ª série do ensino fundamental para fomento da pesquisa. A coleção “ALP: Análise, linguagem e pensamento” foi aprovada e classificada como “recomendada” pelo MEC na avaliação oficial do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD no ano de 2002.

Resultados

Historiografia de Açailândia/MA

A cidade começou por casualidade, ou pelo simples fato da abertura de uma estrada, que segundo Nascimento (1998), foi registrada com o nome Belém-Brasília e com a descoberta de um riacho no meio da mata, batizado de Açailândia. Esse nome foi dado em homenagem aos açazeiros da região que, naquela época, havia em abundância no seu leito.

O significado etimológico da palavra Açailândia, vem da dupla significação dada pelos índios gaviões e os dicionários, conforme Nascimento (1998, p. 28), “atestam que “Açailândia” é: **Açaí** (asshy) s. m. (Bras.) = palmeira do Amazonas dos genes Euterpe, [...] **Lândia** vem do inglês Land (lénd) = s. Terra, terreno; região; continente; herdade; propriedade; bens de raiz”.

Nascimento relata:

Para Açailândia e seus filhos, tudo aconteceu às 9 horas do dia 19 de julho de 1958, naquele exato momento, os índios Cutia e Cocranum chegavam à cabeceira de um riacho. [...] No dia seguinte, 23 trabalhadores da linha de frente acompanharam os índios para conhecerem a aguada. À sua margem direita, um pouco abaixo do local da descoberta, de pau-a-pique, construíram 10 barracas a os cobriram com palha de açazeiros. (NASCIMENTO, 1998, p. 24).

Assim, o então presidente Juscelino Kubitschek convidou o engenheiro Bernardo Sayão para comandar a grande obra que, mais tarde, iria beneficiar e

proporcionar o maior surto desenvolvimentista do país. Segundo Nascimento (1998, p. 16), “Rapidamente a notícia da fertilidade do solo, a abundância de chuvas e córregos perenes e – o que era melhor - da existência de terras devolutas que poderiam se tornar propriedade daquele que delas se apossasse, tomou vulto e percorreu o Brasil”. No início da década de 1960, chegaram os primeiros imigrantes e, em sua maioria, era composta por baianos. Em pouco tempo, a região foi inundada por pessoas dos quatro cantos do país e de algumas nações estrangeiras.

De acordo com Nascimento (1998, p. 17), “alguns vieram apenas em busca de emprego, porém, como a localização geográfica era atraente, foram fincando suas raízes na região” e, por causa disso, o progresso foi chegando ligeiramente, pois havia naquela época uma exuberante riqueza natural.

Com o início do desenvolvimento da região, contudo, segundo Nascimento (1998), surgiram os problemas sociais. Entre os principais estavam as epidemias de malária e hepatite, que provocaram grande mortalidade nas décadas de 1960 e 1970. Em virtude disso, muitos assustados com a crescente violência e com a malária voltaram para seus lugares de origem. Outros, porém, resistiram a todas as adversidades e permaneceram na região.

Dessa forma, fica evidente que, depois de pronta a estrada Belém-Brasília, para Açailândia vieram muitos aventureiros e junto com eles surgiram, também, venturas e desventuras. Com o progresso, o controle do ecossistema da região foi modificado, encontrando-se, no século XX, totalmente alterado de suas características originais e, conseqüentemente, os habitantes tiveram que pagar um alto preço. Mesmo assim, Açailândia, atualmente, continua sendo um município promissor.

Discussões

O *corpus* constitui-se dos livros didáticos da coleção “ALP: Análise, Linguagem e Pensamento” da 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries, de Cocco e Hailer (1993, 1994a, 1994b, 1995). Para a análise, o trabalho aborda a **Organização e Semântica da Língua Portuguesa**.

Análise do livro didático da 5ª série

A primeira obra a ser analisada é o livro didático de Língua Portuguesa “ALP 5: Análise, Linguagem e Pensamento” da quinta série do ensino fundamental – Livro do Professor, editado em 1993. O livro contém 128 páginas, sendo que, no final, há, em anexo, mais 54 páginas com orientações para o professor, como se pode ver na **figura 1**:

No verso da **segunda capa** contém uma minibiografia dos autores da obra.

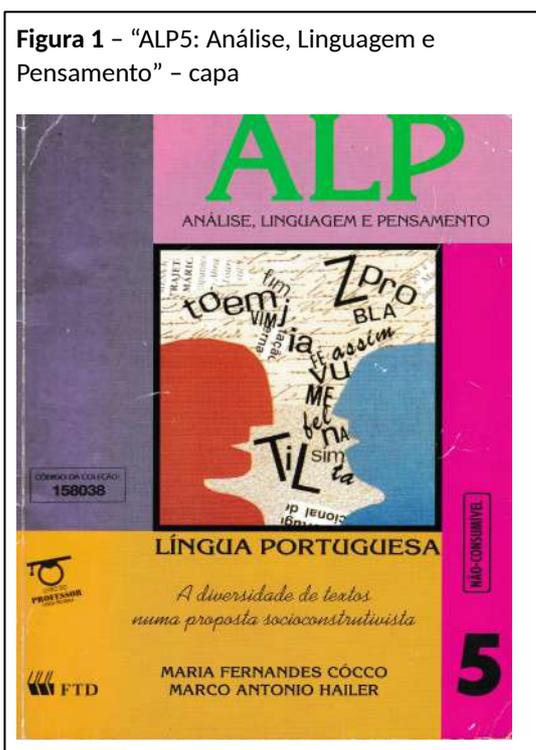


Figura 1 - “ALP5: Análise, Linguagem e Pensamento” - capa

Inclusive, destaca que Maria Fernandes Cócó tem licenciatura em Letras e Pedagogia pela USP, com especialização em Alfabetização e Ensino de Línguas em Buenos Aires, Madrid e Universidade de Genebra.

Além disso, a autora desenvolveu projeto de pesquisa na área de Linguagem e prestou assessoria a instituições educacionais públicas e particulares, em vários estados do Brasil, na área de Planejamento Curricular. Marco Antonio Hailer, por sua vez, tem bacharelado em Música e Licenciatura em Educação artística pelo Instituto Musical de

São Paulo, com especialização em Psicologia Histórico-Cultural pela Universidade Complutense de Madrid. Participou de seminário sobre a teoria piagetiana na Universidade de Friburgo (Suíça). Atuava como consultor educacional de Secretarias Municipais de Educação, em São Paulo e no Paraná.

Acrescenta-se que o livro didático analisado é organizado por **Índice**, disposto em três Unidades que não estão explicitadas no índice. Contudo, ao descrever a forma de exploração do livro, na parte de orientações para os professores, anexada no final do livro, Cócó e Hailer (1993) afirmam que o volume da 5ª série está dividido em **três Unidades** temáticas, a saber: **Unidade I** – “Lugares e pessoas”; **Unidade II** – “O tempo através do tempo” e **Unidade III** – “Curiosidades”. Após as unidades, há no final do índice, em “anexo”, sugestões de roteiro para análise literária.

Cada atividade sobre os textos indicados nas **Unidades** da coleção são organizadas em **tópicos** denominados **exploração, extrapolação, produção, gramática textual e avaliação**. Entretanto, há alguns textos que não são explorados por todos os tópicos propostos, pois essa divisão em tópicos nem sempre fica clara quando as questões são apresentadas aos estudantes.

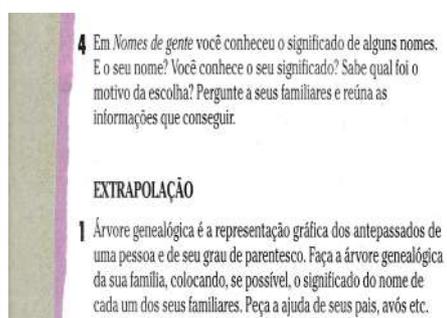
Este volume contém em cada **Unidade** atividades referentes a textos diferenciados, nas quais algumas questões abordam a temática da significação das palavras e um dos fenômenos da semântica lexical: os sinônimos.

Segundo Valente (1997, p. 187), “a semântica é o estudo da significação das

palavras”. Com esse conceito teórico, pode-se constatar que a obra analisada apresenta o conteúdo de semântica.

Observa-se, na **figura 2**, uma **atividade** na obra, intitulada “Exploração” encontrada na **Unidade 1**, sobre o texto “Nomes de gente” de Geraldo Azevedo e Renato Rocha, em que se consta na **questão 4**, a respeito do significado do nome das pessoas. (p.13).

Figura 2 – “ALP 5: Análise, Linguagem e Pensamento” Atividade da p. 13.



4 Em *Nomes de gente* você conheceu o significado de alguns nomes. E o seu nome? Você conhece o seu significado? Sabe qual foi o motivo da escolha? Pergunte a seus familiares e reúna as informações que conseguir.

EXTRAPOLAÇÃO

1 Árvore genealógica é a representação gráfica dos antepassados de uma pessoa e de seu grau de parentesco. Faça a árvore genealógica da sua família, colocando, se possível, o significado do nome de cada um dos seus familiares. Peça a ajuda de seus pais, avós etc.

Segundo Cocco e Hailer (1993), normalmente, os nomes das pessoas têm uma história ou um motivo para sua escolha. Assim sendo, os autores recomendam aos professores que, se os alunos não souberem a razão da escolha de seus nomes, pode-se discutir o significado deles segundo a tradição. Na mesma página, encontra-se outra **atividade**, intitulada “Extrapolação”, e na **questão 1** pede para que o aluno faça uma

árvore genealógica da sua família, colocando, se possível, o significado do nome de cada um dos seus familiares. Nota-se que estas atividades focam na questão da significação das palavras e exploram o conteúdo de semântica.

Na **figura 3**, há uma atividade do livro didático, intitulada “Gramática textual” na

Figura 3 – “ALP 5: Análise, Linguagem e Pensamento” – Atividade da p. 45

Unidade 2, sobre os textos “No botequim”, de Jô Soares, e “Conversa de botequim”, de Noel Rosa, em que a **questão 1** pede ao estudante o significado da palavra “botequim”. Destacando, assim, mais uma vez, o conteúdo de semântica. (p. 45).

A **questão 2** pergunta ao estudante qual é o sinônimo de “botequim” no texto de Jô soares. De acordo com Cocco e Hailer (1993), no texto de Jô Soares, o sinônimo de “botequim” é “lanchonete, café”. Os autores ressaltam que é bom comparar esse significado com o do texto de Noel Rosa, no qual o sentido mais apropriado da palavra “botequim” é “bar”. Nessa questão, fica evidente a presença de um dos fenômenos da semântica lexical: os sinônimos.

A **questão 3** solicita ao estudante que descubra duas expressões que têm o mesmo significado no primeiro parágrafo do texto de Jô Soares e na primeira estrofe do de Noel Rosa. Conforme Cocco e Hailer (1993), os estudantes devem localizar as expressões “café com leite” e “média”. Nesta questão há a presença de sinonímia, que é um aspecto semântico; contudo, não está explícita a teoria na questão.

Dessa forma, há outras questões em cada uma das **Unidades** do livro didático analisado que abordam a questão da significação das palavras, a exemplo dos sinônimos. Contudo, não há, além desse, outros fenômenos da semântica.

Análise do livro didático da 6ª série

Figura 4 – “ALP 6: Análise, Linguagem e Pensamento” – capa

A segunda obra a ser analisada da coleção é o livro didático de Língua Portuguesa “ALP 6: Análise, Linguagem e Pensamento” equivalente à sexta série do ensino fundamental – Livro do Professor, editado em 1994. O volume contém ao todo 198 páginas, dos quais 54 páginas são de orientações para o professor e a bibliografia, de acordo com **a figura 4**.

O exemplar analisado da 6ª série é organizado por **índice** e está dividido em **três unidades** temáticas: **Unidade I** – “Chegadas e partidas”;

Unidade II – “Cenas urbanas” e **Unidade III** – “Estranhos procedimentos”. Entretanto, estas unidades não são apontadas com especificidade no índice. Este volume contém em cada **Unidade** atividades relativas a textos distintos, nas quais em algumas questões abordam a temática da significação e sentido das palavras, os planos denotativo e

Figura 5 – “ALP6: Análise, Linguagem e Pensamento” – atividade da p. 26

VOCABULÁRIO

- 1 Identifique e anote no seu caderno as palavras cujo significado você não entendeu. Leia o trecho em que elas aparecem e verifique se você consegue compreender a mensagem mesmo sem saber o que elas significam. Se não conseguir, procure as palavras no dicionário e encontre o sentido que melhor se adapta ao texto.
- 2 Leia o trecho abaixo:
"Devia andar lá pelo meio da casa dos trinta, montava um alazão, vestia calças de riscado, botas com **chilenas** de prata e o busto musculoso apertado num **glóimã** militar azul, com gola vermelha e botões de metal. Tinha um violão a tiracolo; sua espada, apresilhada aos **arrelós**, rebrilhava ao sol daquela tarde de outubro de 1828 e o lenço **ancarnado** que trazia ao pescoço esvoaçava no ar como uma bandeira. **Apeou** na frente da venda do Nicolau, amarrou o alazão no tronco dum **cinamomo**, entrou arrastando as esporas, batendo na coxa direita com o **rebenque**, e foi logo gritando, assim com ar de velho conhecido..."
Dê o sentido das palavras grifadas.

conotativo da linguagem, quatro propriedades semânticas: antonímia, sinonímia, homonímia e paronímia. Além disso, foi encontrado na obra de forma implícita o vício de linguagem: barbarismo semântico.

Observa-se, na **Figura 5**, uma **atividade** na obra, no tópico “**Vocabulário**” encontrado na **Unidade 1**, sobre o texto “Um certo capitão Rodrigo”, de Erico Veríssimo, em que na

questão 1, pede para identificar e procurar no dicionário o **significado** das palavras que no texto o aluno não entendeu. Nota-se que esta questão tem como foco motivar os estudantes para o uso do dicionário, visto que o dicionário serve para aprimorar a competência linguística dos educandos. Como é impossível conhecer o significado de todas as palavras, o ideal é consultar o dicionário para adquirir vocabulário. (p. 26).

A **questão 2** pergunta ao estudante qual é o **sentido** das palavras grifadas em um trecho do texto de Erico Veríssimo. De acordo com Vygotsky (1989, p. 104), o

Figura 6 – “ALP6: Análise, Linguagem e Pensamento” – atividade da p. 49

significado de cada palavra é uma generalização ou conceito, enquanto o **sentido** tem caráter simbólico, uma vez que media a relação homem/mundo. O sentido, portanto, não tem a estabilidade de um significado, pois sofrerá alteração sempre que mudarem os interlocutores, as relações ou o

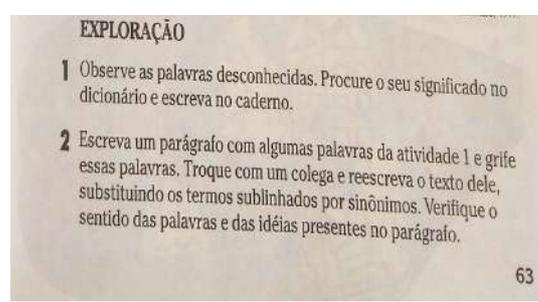
grupo social evoluir.

Em relação às propriedades semânticas encontradas, na **figura 6**, identifica-se uma atividade, no tópico “**Gramática textual**”, localizada na **Unidade 1**, sobre o texto “Encontros e despedidas”, de Milton Nascimento e Fernando Brant, em que a **questão 9**

solicita para localizar no texto **antônimos** e formar pares, depois inventar um jogo que pode ser uma cruzadinha ou jogo de erros, para em seguida dá para um colega resolver. (p. 49).

Conforme Bechara (2004, p. 404), a **antonímia** “é o fato de haver palavras que entre si estabelecem uma oposição contraditória (vida; morta), contrária (chegar; partir) ou correlativa (irmão; irmã)”, ou seja, assim como corrobora Valente (1998), com base no elemento prefixal (anti), podemos fazer a seguinte correspondência: é o emprego de

Figura 7 - “ALP 6: Análise, Linguagem e Pensamento” – atividade da p. 63

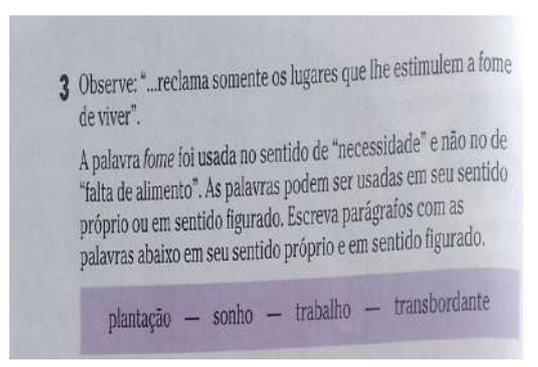


significantes diferentes com significados opostos.

Além disso, o livro também contempla a propriedade semântica **sinonímia** que, segundo Bechara (2004, p. 404), “É o fato de haver mais de uma palavra com semelhante significação, podendo uma estar em lugar da outra em determinado contexto, apesar dos diferentes matizes de sentido ou de carga estilística”. Ou seja, é a relação de sentido entre dois vocábulos que têm significação muito próxima.

Como se vê na **Figura 7**, em que a **questão 2** no tópico **Exploração**, localizada

Figura 8 - “ALP 6: Análise, Linguagem e Pensamento” – atividade da p. 64



na **unidade 2** sobre o texto “A Fábula da Cidade”, de Lêdo Ivo, pede para escrever um parágrafo com algumas palavras da atividade 1 e grifar-las, e seguida trocar com um colega e reescrever o texto dele, substituindo os termos sublinhados por **sinônimos**. A questão, ainda, ressalta que é preciso verificar o sentido das palavras e das ideias presentes no parágrafo. (p. 63).

Quanto à questão dos planos **denotativo** e **conotativo** da linguagem presente no livro, constata-se, na **figura 8**, uma atividade no tópico **Exploração**, situado na **unidade 2**, em que na **questão 3**, requer ao aluno observar uma frase do texto “A Fábula da Cidade” de Lêdo Ivo. Nesta questão há uma ressalva, afirma-se que a palavra

fome foi usada no sentido de “necessidade” e não no de “falta de alimento”, e que as palavras podem ser usadas em seu sentido próprio ou em sentido figurado. A atividade solicita para que o aluno escreva parágrafos em sentido próprio e em sentido figurado

Figura 9 – “ALP 6: Análise, Linguagem e Pensamento” – atividade da p. 80

das seguintes palavras: plantação, sonho, trabalho e transbordante. (p. 64).

Salienta-se que foi localizado na obra de forma subentendida o vício de linguagem: **barbarismo semântico**. E, segundo Diana (2019), “O Barbarismo é um vício de linguagem relacionado com o uso incorreto de uma palavra ou enunciado, seja na pronúncia, grafia ou morfologia”. Quando ocorre em nível semântico, ou seja, na

significação das palavras, ele é chamado de *barbarismo semântico*.

Como se pode observar na **figura 9**, uma atividade no tópico **Exploração**, centrada na **unidade 2**, em que na **questão 1**, afirma que no texto “Uma tal de Filomena”, de Marco Antonio Hailer, existem dezoito palavras escritas de forma incorreta. A questão pede para escrever no caderno todas as palavras escritas incorretamente no texto que o aluno conseguir descobrir. (p. 80).

No texto, cujo autor é um dos autores da coleção, fica evidente que o escritor Hailer fez o uso de uma forma parônima em lugar de outra, visto que se usou a forma “soava” (emitir som de sino), em lugar de “suava” (transpirar). Outro exemplo foi o uso da palavra “comprimento” que significa extensão, tamanho ou dimensão, em lugar de “cumprimento” que significa o ato ou efeito de cumprimentar, saudar alguém. (p. 79).

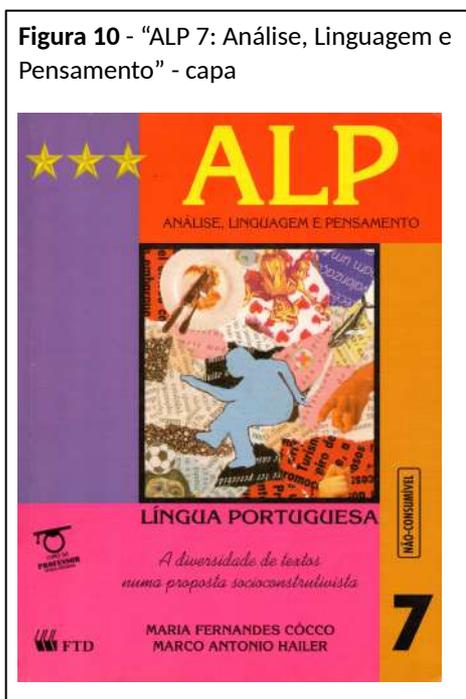
A **questão 2** apresenta duas propriedades semânticas: a **homonímia** e a **paronímia**, e expõe seus conceitos dentro de um quadro, afirmando que os homônimos são palavras semelhantes no som e/ou na escrita, mas com significados diferentes e que os parônimos são palavras parecidas no som e/ou na escrita, mas com significados diferentes.

Para Cançado (2012, p. 71), o aspecto semântico homonímia sucede “quando os sentidos da palavra ambígua não são relacionados. Existem as palavras homógrafas,

com sentidos totalmente diferentes para a mesma grafia e o mesmo som” e “as homófonas, com sentidos totalmente diferentes para o mesmo som de grafias diferentes”. Contudo, essa divisão não está presente no conceito de homonímia dado na **questão 2**, pois considera-se simplesmente a noção de homonímia.

Ademais, há outras questões em cada uma das **Unidades** do livro didático “ALP 6: Análise, Linguagem e Pensamento”, de Cócó e Hailer (1994), que abordam a temática da significação e sentido das palavras, a exemplo dos sinônimos. Os únicos aspectos semânticos encontrados foram antonímia, sinonímia, homonímia e paronímia, que estão presentes somente em 6 questões, duas na **primeira Unidade**, três na **segunda Unidade** e uma na **terceira Unidade**, e

permeiam em específico as páginas 15, 49, 63, 74, 80 e 101 da obra.

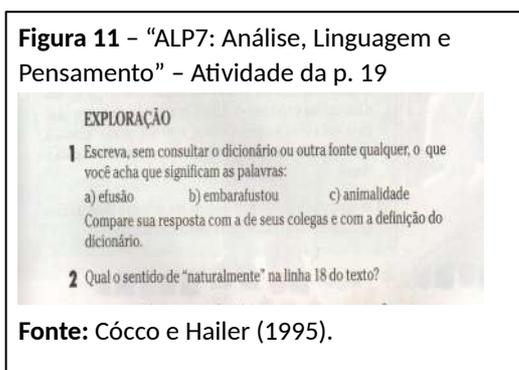


Análise do livro didático da 7ª série

A terceira obra a ser analisada da coleção é o livro didático de Língua Portuguesa “ALP 7: Análise, Linguagem e Pensamento” correspondente à sétima série do ensino fundamental – Livro do Professor, editado em 1995. O livro, objeto deste estudo, contém 136 páginas e, anexado no início há mais 48 páginas com orientações para o professor e a bibliografia, como se pode ver na

Figura 10.

Salienta-se que a estrutura e metodologia do manual estão inseridos no **Índice**, com **três Unidades** e um último tópico denominado **Análise Literária**. Estas unidades



não estão especificadas no índice, contudo, ao expor a forma de exploração do livro, na parte de orientações para os professores, anexada no início do livro, Cócó e Hailer (1995) afirmam que o “ALP 7: Análise, Linguagem e Pensamento” está dividido em **três Unidades** temáticas: **Unidade I** – “Bichos, bicho”;

Unidade II – “Casos de polícia” e **Unidade III** – “Esportes”. Após as unidades, há no final do índice, em “Análise Literária”, o conto “A cartomante”.

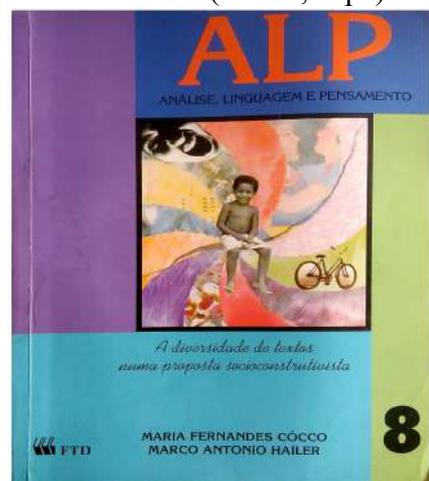
Este volume apresenta em cada **Unidade** atividades alusivas a textos diversificados, nas quais em algumas questões abordam a temática da significação e interpretação de palavras, frases e textos, e também relativas aos efeitos de sentido.

Analisa-se, na **Figura 11**, uma **atividade** na obra, no tópico “**Exploração**” encontrado na **Unidade 1**, sobre o texto “Cão! Cão! Cão!”, de Millôr Fernandes, em que na **questão 1**, pede para escrever o que significa das palavras *efusão*, *embarafustou* e *animalidade*, sem consultar o dicionário ou qualquer outra fonte. Em seguida a questão pede para o aluno comparar a sua resposta com a de seus colegas e com a definição do dicionário. (p.19).

Já a **questão 2** pergunta qual é o sentido de “naturalmente” na linha 18 do texto. Segundo Cocco e Hailer (1995), *Naturalmente* tem, neste caso, o sentido de *espontaneidade* ou de *à vontade*. Vale ressaltar que a palavra *naturalmente* poderia assumir outros sentidos, dependendo do contexto em que fosse inserida. Dessa forma, segundo Marques (1996, p. 62), “o papel do contexto seria eliminar certas potencialidades de significado das palavras, tornando-as menos imprecisas, ao definir os demais elementos que se somam ao sentido básico”.

Diante desta análise, nas questões, fica evidente que a obra “ALP 7: Análise, Linguagem e Pensamento” da 7ª série aborda o **sentido** e a **significação**, ambos são

Figura 12 – “ALP 8: Análise, Linguagem e Pensamento”, de Cocco e Hailer (1994b, capa)



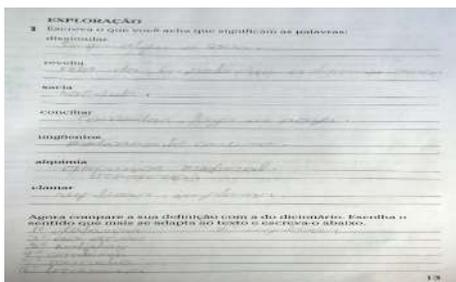
termos essenciais para o campo de estudo linguístico: semântica. Dessa forma, algumas questões solicitam o significado “dicionarizado” de uma palavra ou grupo de palavras para entender a sequência construída com ela ou com o grupo dentro do texto. Outras focam no sentido que um enunciado adquire quando se observa em que circunstâncias (contextos) ele está inserido. (p. 99).

Análise do livro didático da 8ª série

A quarta e última obra a ser analisada é o livro didático do aluno intitulado “ALP 8: Análise, Linguagem e Pensamento” de Cócó e Hailer, da disciplina de Língua Portuguesa, que contém 208 páginas e corresponde à oitava série do ensino fundamental, editado em 1994, conforme observa-se na **figura 12**.

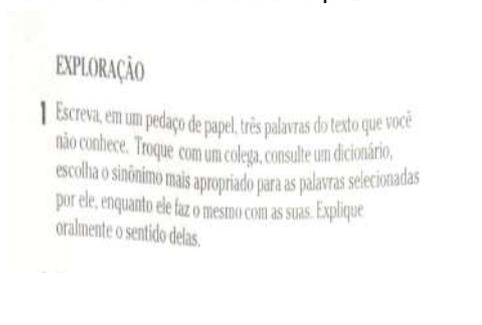
O livro se organiza em torno de **três unidades** temáticas, que são mencionadas no **índice**, a saber: **Unidade 1** – “Amor”; **Unidade 2** – “Mistério e suspense” e **Unidade 3** – “O homem e o mundo”. No geral, as unidades desta obra trazem uma grande variedade de textos procurando estabelecer uma relação entre eles. Sobre os exercícios de *entendimento do texto*, há três enfoques que podem ser dados ao estudo de um texto: “conteúdo, estrutura e análise do discurso”.

Figura 13 – “ALP 8: Análise, Linguagem e Pensamento” – Atividade da p. 13



Quanto ao conteúdo, o livro propõe questões ou atividades de localização de informações, quanto a estrutura, propõe questões de reconhecimento de elementos estruturais que compõem os tipos de textos e quanto à análise do discurso, propõe atividades que levem em conta as marcas linguísticas que compõem o texto. Neste sentido, algumas questões abordam a temática das marcas linguísticas, em específico sobre a significação e sentido das palavras, os planos denotativos e conotativos da linguagem, o aspecto semântico: sinonímia e as figuras de linguagem: antítese e metáfora.

Figura 14 – “ALP8: Análise, Linguagem e Pensamento” – Atividade da p. 149

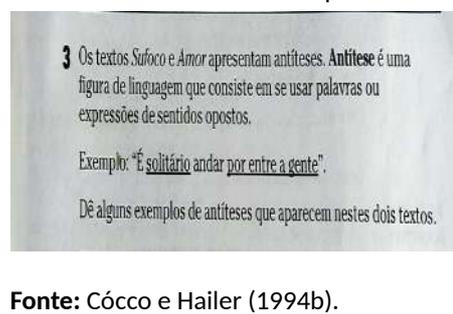


Observa-se, na **Figura 13**, uma **atividade** que foca na temática da **significação** e **sentido** das palavras, intitulada “Exploração” encontrada na **Unidade 1**, sobre o texto “O que será”, de Chico Buarque de Holanda, em que na **questão 1**, pede para escrever o que significam as seguintes palavras: dissimular, revela, sacia, conciliar,

ungentos, alquimia e clamar. A **questão 2** solicita para comparar a definição dada pelo

aluno com a do dicionário e em seguida escolher o sentido que mais se adapta ao texto.

Figura 15 - “ALP8: Análise, Linguagem e Pensamento” – Atividade da p. 19

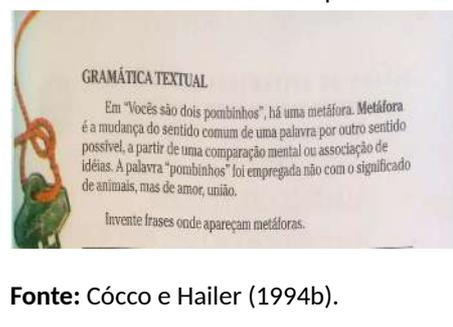


(p.13).

Quanto ao aspecto semântico **sinonímia** identificada na obra, verifica-se na **Figura 14**, uma atividade na obra, intitulada “Exploração” encontrada na **Unidade 3**, sobre o texto “Michelangelo – Criação de Adão”, de Michelangelo, em que a **questão 1**, solicita ao

aluno para escrever, em um pedaço de papel, três palavras do texto que ele não conhece. Em seguida, trocar com um colega, consultar um dicionário e escolher o **sinônimo** mais apropriado para as palavras selecionadas por ele, enquanto o colega irá fazer o mesmo, depois na questão pede para que se explique oralmente o sentido das palavras. (p. 149).

Figura 16 - “ALP8: Análise, Linguagem e Pensamento” – Atividade da p. 59



Além disso, em relação à figura de linguagem **antítese** encontrada na obra, examina-se na **Figura 15**, uma atividade intitulada “Exploração” encontrada na **Unidade 1**, sobre os textos “Sufoco” de Paulo Leminsky e “Amor” de Luís Vaz de Camões. Em que a **questão 3**, afirma que os textos apresentam antíteses e ressalta que a “Antítese é uma figura

de linguagem que consiste em se usar palavras ou expressões de sentidos opostos”, e exemplifica com o exemplo: “É solitário andar por entre a gente”. Por conseguinte, pede para que o aluno dê alguns exemplos de antíteses que aparecem nestes dois textos. Percebe-se nesta questão uma preocupação em apresentar um conceito teórico e um exemplo antes de partir para a atividade, ou seja, é oferecida a teoria antes da prática. (p. 19).

A **metáfora** é outra figura de linguagem localizada no volume, como pode-se observar na **figura 16**, uma atividade no tópico “Gramática textual”, localizado na **Unidade 1**, sobre o texto “Vocês são dois pombinhos”, do Plano 100 para o dia dos namorados. Em que na atividade afirma que no texto há uma metáfora e ressalta “**Metáfora** é a mudança de sentido comum de uma palavra por outro sentido possível, a

partir de uma comparação mental ou associação de ideias”. Dessa forma, informa que a palavra “pombinhos” foi empregada não com o sentido de animais, mas de amor, união. Depois solicita para o aluno inventar frases onde apareçam metáforas. (p. 59).

Portanto, há outras atividades em cada uma das **Unidades** do livro didático “ALP 8: Análise, Linguagem e Pensamento”, de Cocco e Hailer (1994b), que abordam a temática da significação e sentido das palavras, e também sobre os sinônimos. As únicas figuras de linguagem encontradas foram antítese e metáfora, que estão presentes somente em três questões, duas na **primeira Unidade** e uma na **terceira Unidade**.

Considerações finais

Conclui-se que os estudos da teoria da semântica são fundamentais para a educação e analisando cada atividade, averiguou-se que no *corpus*, a coleção “ALP: Análise, Linguagem e Pensamento”, de Cocco e Hailer (1993, 1994a, 1994b, 1995), o conteúdo de semântica aparece de forma subentendida, visto que em singularidade os livros didáticos abordam o assunto da significação e sentido das palavras, sem apresentar a teoria semântica.

Nas obras, os sinônimos ou sinonímia aparecem em algumas questões, e os aspectos semânticos encontrados foram quatro: antonímia, sinonímia, homonímia e paronímia. Também de forma subentendida foi localizado o vício de linguagem: barbarismo semântico e duas figuras de linguagem, a antítese e metáfora. Os autores apresentam a definição dessas figuras de linguagem de maneira bem sucinta, com apenas um exemplo e sem explicitar a teoria semântica na atividade.

Assim, espera-se que a pesquisa estimule o estudo e reflexão acerca do processo de ensino-aprendizagem, tanto nos professores quanto nos alunos de (re)descobrir as possibilidades da significação linguística nos textos.

Referências

- BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. Revista e ampliada. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.
- CANÇADO, Márcia. **Manual de Semântica: noções básicas e exercícios**. São Paulo: Contexto, 2012.

- CÓCCO, Maria Fernandes; HAILER, Marco Antonio. **Alp, 5: análise, linguagem e pensamento**: a diversidade de textos numa proposta socioconstrutivista. São Paulo: FTD, 1993.
- CÓCCO, Maria Fernandes; HAILER, Marco Antonio. **Alp, 6: análise, linguagem e pensamento**: a diversidade de textos numa proposta socioconstrutivista. São Paulo: FTD, 1994a.
- CÓCCO, Maria Fernandes; HAILER, Marco Antonio. **Alp, 7: análise, linguagem e pensamento**: a diversidade de textos numa proposta socioconstrutivista. São Paulo: FTD, 1995.
- CÓCCO, Maria Fernandes; HAILER, Marco Antonio. **Alp, 8: análise, linguagem e pensamento**: a diversidade de textos numa proposta socioconstrutivista. São Paulo: FTD, 1994b.
- DIANA, Daniela. **Barbarismo** – TodaMatéria. 2019. Disponível em: <<https://www.todamateria.com.br/barbarismo/>> Acesso em: 6 de jun. 2019.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- MARQUES, Maria Helena Duarte. **Iniciação à Semântica**. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.
- NASCIMENTO, Evangelista Mota. **Açailândia e sua história**. Imperatriz/MA: Ética, 1998.
- VALENTE, André. **A linguagem nossa de cada dia**. 3. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998.
- VIGOTSKY, L. S. **Linguagem e pensamento**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MARCAS DE SUBJETIVIDADE EM TEXTOS PRODUZIDOS EM CONTEXTOS MULTICULTURAIS: UMA ANÁLISE COMPARATIVA

Raina Kathleem Apoliano da Silva¹⁴⁸

Mariana Aparecida de Oliveira Ribeiro¹⁴⁹

Resumo: Neste trabalho tomamos como objeto de pesquisa a relação entre subjetividade e autoria, analisando textos produzidos por alunos em contextos rurais e/ou multiculturais no Brasil e no Peru. Não focamos somente na análise das marcas de subjetividade, mas também como essas marcas expressam a formação da opinião do sujeito de modo a compor um texto autoral. Temos por objetivo geral analisar as marcas de subjetividade nos textos produzidos em contextos rurais e/ou multiculturais no Brasil e no Peru. Partimos da seguinte pergunta de pesquisa: em que medida estão presentes as marcas de subjetividade nos textos produzidos por alunos em contextos multiculturais?. Realizamos uma pesquisa bibliográfica e etnográfica empregando uma metodologia de caráter qualitativo. Utilizamos como fundamentação teórica Benveniste (1976), o qual aborda sobre a subjetividade linguística, e Authier-Revuz (2004), que trata da teoria da enunciação, entre outros autores.

Palavras-chave: Subjetividade; escrita; enunciação; autoria.

INTRODUÇÃO

O presente artigo toma como tema a subjetividade em textos escritos, mais estritamente buscamos analisar como as marcas de subjetividade são mobilizadas nas produções textuais dos alunos de modo a compor um texto autoral. Neste trabalho discutimos a relação entre subjetividade e autoria analisando como o sujeito se marca em seu próprio discurso haja vista que nosso interesse repousa sobre as marcas de subjetividade identificadas em produções textuais escritas por alunos inseridos em contextos rurais e/ou multiculturais no Brasil e no Peru.

Estabelecemos a seguinte pergunta norteadora da pesquisa: em que medida estão presentes as marcas de subjetividade nos textos produzidos por alunos em contextos multiculturais?. Para responder tal questão os seguintes objetivos específicos foram formulados: verificar através das formas linguísticas a medida em que os alunos inserem em suas produções escritas as marcas de subjetividade; analisar os índices específicos que revelam a subjetividade nos textos dos alunos das escolas de Tumbes e Bacabal; e, realizar uma discussão sobre marcas de subjetividade e autoria. Tais objetivos contribuem para o alcance de um objetivo geral: analisar as marcas de subjetividade em/nos textos produzidos em contextos rurais e/ou multiculturais no Brasil e no Peru.

A relevância desta pesquisa pauta-se no foco em contextos que normalmente não são investigados, os contextos rurais e/ou multiculturais, os quais foram historicamente considerados como contextos desapropriados de seus discursos (Foucault, 1970[2000]). A partir disso nossa reflexão recai sobre o aluno como autor daquilo que produz, pois, analisar a

¹⁴⁸ Graduanda em Letras na Universidade Federal do Maranhão, campus de Bacabal.

Contato: rainaapoliano30@gmail.com

¹⁴⁹ Professora da Universidade Federal do Maranhão, campus de Bacabal.

Contato: maribeiro58@gmail.com

subjetividade em produções textuais torna-se relevante por esta mostrar a posição que o autor assume no discurso. Com isso, evidenciamos que a autoria está mais além do que se marcar no próprio texto.

Para tratar do objeto de pesquisa aqui selecionado, faz-se necessário elencar uma série de conceitos e autores que nos fundamentam teoricamente em direção à abordagem do sujeito na linguagem. Em primeiro lugar, lançamos algumas observações acerca das outras vozes constituintes da linguagem (BAKHTIN, 2006) para traçar um paralelo entre a heterogeneidade constitutiva da linguagem (AUTHIER-REVUZ, 2004) e o sujeito que se apropria dela, sendo este atravessado por outros discursos.

Estas perspectivas teóricas irão evidenciar que o sujeito não é ponto de partida do dizer, porém evidencia também que a linguagem não pode ser concebida sem a expressão da pessoa. “A linguagem está na natureza do homem” (BENVENISTE, 1976, p. 285), ou seja, o indivíduo se torna sujeito na/pela linguagem e nela lança as suas marcas. Estas marcas podem ser identificadas através das formas linguísticas, isto é, os índices de pessoa, os organizadores temporais e espaciais, os demonstrativos, etc., o que será aprofundado no decorrer deste artigo e ressaltado nas análises dos dados.

Tendo em vista o referencial teórico, os objetivos que propusemos e a natureza das análises dos textos, realizaremos uma pesquisa etnográfica de caráter qualitativo, isso se deve ao fato de enfatizarmos as particularidades dos textos produzidos em contextos rurais e/ou multiculturais. Este artigo é parte de um plano de trabalho individual que se insere no projeto de pesquisa *Saberes locais em contextos rurais: ensino de leitura e escrita*, financiado pela FAPEMA (Universal 01299/18), o qual analisa as práticas de leitura e escrita em contextos rurais e/ou multiculturais.

O REVELAR DA SUBJETIVIDADE NA LINGUAGEM

Antes de fazermos menção às formas de subjetividade na linguagem é necessário traçar um caminho em que tomamos a linguagem como ponto de partida para o desenvolvimento desta pesquisa. Toda produção e estrutura discursiva e/ou textual possui na sua composição outros enunciados, isto quer dizer que o enunciado não é “sozinho” ou monológico, mas comporta sempre o Outro, pois o discurso de outrem é constitutivo do que cada um é. Esta perspectiva dialógica proposta por Bakhtin (2006) dá à linguagem o estatuto de interação verbal, em que tudo o que é dito já foi falado e que nossas palavras são “respostas” a um outro.

Essa relação da alteridade constitutiva da linguagem desconstrói a ilusão da unicidade da língua, pois considera que a linguagem é derivada de um outro anterior onde qualquer discurso se constitui da interação entre outros discursos. Os movimentos, as várias vozes evidenciam as formas polifônicas da *palavra*, por exemplo, um texto não traz um sentido pronto e acabado pois ele é produzido em contextos que são dialógicos (história, sujeito, cultura, prática social), com isso vemos que o sentido da *palavra* é constituído por aquilo que significou antes, durante seu percurso histórico social.

Tal relação dialógica também é manifesta na construção do discurso pelo locutor. O locutor produz seu discurso a partir do discurso do interlocutor e a *palavra* sempre vai em direção à palavra do outro. É fundamentando-se nessas abordagens a respeito da linguagem que Authier-Revuz (2004) explicita o seu caráter heterogêneo. Ora, se o discurso é carregado de história, de outras vozes, está sempre direcionado a um Outro e é atravessado e construído por outros discursos, é inegável a existência da heterogeneidade da linguagem, sendo esta constituída por aquela.

Afirmar que a linguagem é *heterogênea* significa que todo dizer tem a presença do outro, tem o resgate do dizer do outro. E afirmar, ainda, que a heterogeneidade é *constitutiva* da língua significa dizer que é algo próprio e que não se pode dissociar. Authier-Revuz (2004) em **Entre a transparência e a opacidade** diferencia dois tipos de abordagens do outro no discurso: a heterogeneidade mostrada e a heterogeneidade constitutiva; a primeira está mais relacionada à descrição linguística, enquanto a segunda ao dialogismo e a própria natureza heterogênea da linguagem.

A partir da entrada na linguagem os indivíduos se tornam sujeitos e, assim como a linguagem, o sujeito é heterogêneo. Isso decorre do processo de aquisição da linguagem: o sujeito se apropria da linguagem acreditando que é origem do dizer, o esquecimento ocorre porque isso está no plano da memória discursiva. A discursividade do sujeito é formada pelo conjunto de ideologias que o contornam (presentes em seus contextos) as quais ele adquire nas instituições nas quais faz parte.

Sendo, pois, o sujeito descentralizado, ele não possui uma identidade fixa e homogênea, ele é formado por meio da relação com o outro e se marca pela relação com o outro. Trata-se, então, de um sujeito clivado, fragmentado e heterogêneo. Por conta das relações intrínsecas entre sujeito e linguagem, a linguagem não pode ser concebida sem a expressão da pessoa/sujeito.

Benveniste (1976) em **Problemas de Linguística Geral I**, na parte cinco “O homem na língua”, esmiúça as marcas de subjetividade na língua, a correlação de personalidade e a instância de discurso. Essa relação de dialogismo e heterogeneidade já exposta neste artigo contribui para a compreensão de que a linguagem não adota signos únicos e, por não fazê-lo, os sentidos vão sendo construídos no nível da enunciação. Os signos “vazios” que remetem aos indicadores de pessoa, o *eu* e o *tu*, já que, para Benveniste (1976), o *ele* representa a instância de não-pessoa, ganham significação na instância de discurso, quando o indivíduo assume o exercício da linguagem, ou seja, a presença do Outro e dos outros dizeres e vozes que integram a teoria do dialogismo e da heterogeneidade são os que legitimam essa subjetividade linguística. O *eu* não significa por si mesmo, mas o *eu* na/através da instância discursiva significa o sujeito.

O homem não é separado da linguagem, tampouco a inventa/cria, “a linguagem está na natureza do homem” (BENVENISTE, 1976, p. 285), sendo assim o homem se constitui como sujeito na e pela linguagem. O sujeito, ele mesmo, se dá a identidade, ainda que múltipla; ele é quem estabelece o estatuto de *eu*, isso decorre do fato de que o *eu*, além de se remeter à um

indivíduo em particular, pode se tratar de todos os outros e a sua subjetividade encontra-se na realidade do discurso.

Voltando nosso olhar para a produção escrita, Benveniste (1976) explica que o locutor ao se propor como sujeito pode se marcar como sujeito da enunciação através de formas linguísticas. Como o próprio autor diz: a subjetividade tem um fundamento linguístico que a marca: a categoria de pessoa. Essas marcas podem ser identificadas por meio dos índices específicos. Apesar da subjetividade [dialógica] na linguagem se mostrar pelos pronomes pessoais e/ou indicadores da *dêixis*, ela não se repousa somente sobre isso, sendo puro fator linguístico, mas a instância discursiva também é um fator de agenciamento do enunciado e da marcação da subjetividade.

As categorias de pessoa, espaço, tempo indicam a subjetividade, como também as formas verbais e as funções sintáticas. Estas são categorias que consideraremos importante para o desenvolvimento da análise dos dados deste artigo, uma vez que analisaremos a inserção da subjetividade nos textos através das formas linguísticas, mas sem desconsiderar 1) as instâncias de discurso que dão “valor” e sentido para elas, e 2) o dialogismo e heterogeneidade constitutivos da linguagem.

METODOLOGIA

Realizamos uma pesquisa bibliográfica e etnográfica empregando uma metodologia de caráter qualitativo e se dividiu em duas etapas: a coleta de dados no Peru e a coleta de dados no Brasil. A nossa pesquisa se realizou em duas escolas de Ensino Médio da rede pública, uma no Peru e outra no Brasil. Os materiais coletados foram os textos dos alunos e diários de campo, e a coleta de dados em Tumbes, Peru, deu-se por meio de um Estágio Internacional financiado pela FAPEMA (Edital 037/2017).

Durante o período de estágio de observação e registro das aulas de língua materna nos dois países, coletamos as produções textuais dos alunos produzidas nas aulas acompanhadas. Na escola peruana, as turmas observadas foram as de 5º ano da secundária, três turmas ao todo, cada uma com 25 alunos aproximadamente. Na escola brasileira foram acompanhadas as aulas das turmas do Ensino Médio de uma escola quilombola localizada no Povoado Piratininga, zona rural de Bacabal.

Durante o período dos três meses de estágio no Peru, agosto a novembro/2018, coletamos 43 produções textuais dos alunos. No Brasil, o estágio de observação se estendeu de fevereiro a abril de 2019 totalizando 18 produções textuais dos alunos coletadas na escola do Povoado Piratininga. Dentre essas produções textuais dos alunos, selecionamos duas para análise neste artigo, uma produzida no Peru e outra no Brasil, com o propósito de elaborar um comparativo entre a subjetividade marcada no texto peruano e no texto brasileiro.

Tendo em vista a natureza do objeto de pesquisa e dos objetivos elencados nesta pesquisa, realizamos uma pesquisa etnográfica, que compreendeu a ida às escolas e a análise do entorno escolar; e bibliográfica, onde foi elaborado o reforço teórico que fundamenta as análises feitas a seguir; e de caráter qualitativo, pois buscamos analisar cada produção qualitativamente,

relacionando teoria e prática com o fim de analisar as marcas de subjetividade nos textos produzidos em contextos rurais e/ou multiculturais no Brasil e no Peru.

ANÁLISE DOS DADOS

Para o desenvolvimento da análise dos dados nesta seção, selecionamos duas produções textuais produzidas por alunos em contextos rurais e/ou multiculturais no Peru e no Brasil. Buscaremos verificar através das formas linguísticas a medida em que os alunos inserem em suas produções escritas as marcas de subjetividade e analisar os índices específicos que revelam a subjetividade nos textos dos alunos das escolas de Tumbes e Bacabal.

Evidenciamos que o sujeito perde a sua singularidade dentro da cultura, da linguagem e da relação com o outro, mas, ainda assim, a pessoa dentro da linguagem designa a subjetividade. O locutor se dá o status de sujeito ao se apresentar como *eu*, portanto, a subjetividade significa a “capacidade do locutor para se propor como “sujeito”” (BENVENISTE, 1976, p. 286), e é esse status linguístico da *pessoa* que analisaremos nos textos que se seguem.

A produção textual 1 – Tumbes/Peru, foi escrita em torno da temática *Buscamos o sentido da vida rejeitando estereótipos e preconceitos*, a qual consistiu na definição do que significa estereótipo¹⁵⁰ e o que significa preconceito¹⁵¹, seguido de exemplos que, posteriormente, os alunos tiveram de dramatizar em sala de aula. Durante as aulas da temática já apresentada, o professor ressalta a imagem negativa a respeito dos estereótipos e preconceitos e sempre deixa claro que são práticas sociais que devem ser erradicadas. A produção 1 foi resultado da proposta feita pelo docente em uma questão de uma atividade elaborada em sala de aula:

“2ª) Escreva um texto com mais de três parágrafos, com introdução, desenvolvimento e conclusão, em que proponha estratégias para erradicar os maus estereótipos e preconceitos.”

Produção textual 1 – Tumbes/Peru

¹⁵⁰ “A imagem mental simplificada do coletivo. Não se pode estereotipar uma pessoa já que se trata de uma imagem compartilhada por uma coletividade.” (conceito dado em sala de aula)

¹⁵¹ “Dar juízo de valor ou conceito de uma pessoa que não conhece e, geralmente, trata-se mal.” (conceito dado em sala de aula)

El día de hoy permitanme hablar acerca de un tema muy importante que en la presente se le da a conocer, es un tema que abarca raza, posición económica, etc.

En la actualidad se esta poniendo de "moda" los estereotipos gracias a nuestros pensamientos y posturas sobre un tema en particular como el trabajo forzado para una mujer; desde mi punto de vista yo estoy en contra sobre los estereotipos que minimizan a la mujer, porque considero que una mujer realice el mismo trabajo que el del varón gracias a su interés, desempeño, cualidades y sobre todo la responsabilidad; La mujer es catalogada por ser debil sin embargo muchas mujeres han demostrado todo lo contrario, es hora de dejar el machismo de lado realizando campañas y charlas porque la mujer además de ser ama de casa es muchas veces el sosten y soporte de una familia.

En conclusión: empezamos a construir un mundo igualitario donde vivamos libres de estereotipos machismos y discriminación, para darle el valor que la mujer merece.

Gracias.

Fonte: produzida pelo aluno 1

- 01 **El día de hoy permitanme**¹⁵² hablar acerca de un
- 02 tema **muy** importante que **en la presente** se la dará
- 03 a conocer, es un tema que abarca raza, posición
- 04 económica, etc.
- 05 **En la actualidad** se esta poniendo de "moda" los
- 06 estereotipos gracias **a nuestros** pensamientos y
- 07 posturas sobre un tema en particular como el
- 08 trabajo forzado para una mujer; **desde mi punto de**
- 09 **vista yo estoy** en contra sobre los estereotipos
- 10 que minimizan a la mujer, porque **considero** que una
- 11 mujer realizar el mismo trabajo que el del varón
- 12 gracias a su interés, desempeño, cualidades y
- 13 sobre todo la responsabilidad; La mujer es
- 14 catalogada por ser debil sin embargo muchas
- 15 mujeres han demostrado todo lo contrario, **es hora**
- 16 de dejar el machismo de lado realizando campañas
- 17 y charlas porque la mujer **además** de ser
- 18 ama de casa es muchas veces el sosten y
- 19 el soporte de una familia.
- 20 En conclusión: **empezamos** a construir um mundo
- 21 igualitario donde **vivamos** libres de estereotipos
- 22 machismos y discriminación, para **darle** el valor
- 23 que la mujer merece.
- 24 **Gracias.**

Neste primeiro texto podemos ver qual a posição defendida pelo locutor a respeito do tema que lhe foi proposto. O aluno faz um recorte do tema *Estratégias para erradicar os maus estereótipos e preconceitos* e decide falar mais sobre o machismo e a situação da mulher diante disso. O aluno mostra a proposição que defende no segundo parágrafo do texto: *yo estoy en contra sobre los estereótipos que minimizan a la mujer* e afirma que, apesar da relação

¹⁵² Grifos nossos. Os grifos foram feitos para ressaltar o que se refere à análise.

desigual existente na sociedade, a mulher pode sim desenvolver atividades que são atribuídas somente aos homens para que, assim, se possa construir um mundo igualitário.

Podemos perceber que o *eu* do texto se dirige a um *tu* plural que fica marcado na primeira linha do texto em *el día de hoy permitanme* e o verbo conjugado na terceira pessoa do plural, *permitan*, evidencia esse direcionamento do locutor a um público amplo. O aluno se remete a um interlocutor que conhece a situação descrita no texto a respeito dos estereótipos existentes sobre o feminino e a desigualdade de gênero. Com isso ele estabelece uma relação de interação entre locutor e interlocutor, autor e leitor do texto, pois o locutor produz seu discurso a partir do discurso do interlocutor, isso indica que o sujeito é constituído pela palavra do outro.

O *eu* presente no texto e que faz referência à figura do sujeito não se remete ao leitor imediato do texto (indivíduo “livre” para assumir a voz de locutor, já que o *eu* em si não se dirige a alguém específico). Podemos perceber que o aluno se marca no texto com o uso do pronome pessoal e o interlocutor, basicamente as pessoas as quais o texto está sendo dirigido, compreende que o *eu* expresso no texto não se trata *dele mesmo* [leitor], porém, discursivamente, trata-se de um autor que se assume enquanto sujeito dentro do seu discurso pois essas formas pronominais não apontam a um objeto “real”, mas à enunciação.

O texto se inicia na linha com a expressão *el día de hoy*, ora, a marcação de tempo realizada pelo aluno na linha 01 não se aplica para todos os dias ou todas as instâncias temporais em que o texto é lido. O *dia de hoje* presente na produção do aluno não fala a respeito de um presente *agora*, mas a respeito de um passado em que o aluno produziu o seu texto que, para ele, era o *presente agora*. Isso é identificado na instância discursiva, porquanto, ainda que a expressão *o dia de hoje* tenha um significado *próprio*, ele não se expressa literalmente.

Em seguida, na linha 02, o aluno 1 destaca que vai expor um assunto muito importante. Ele intensifica a importância disso com o uso de um advérbio de intensidade, *muy*, isso sugere que esse é um tema em concordância entre o *eu* e o *tu*, a quem o texto se dirige. Além de ser um tema em comum é considerado relevante falar sobre ele entre estes interlocutores. O aluno especifica que o tema a ser discutido será tratado no presente texto e situa isso na linha 02 ao escrever *en la presente*.

Diferentemente da marcação temporal existente na linha 01, na linha 05 o aluno marca um tempo que não é “válido” somente para determinado dia, porém abrange uma maior cronologia. Está escrito: *en la actualidad*; percebemos que essa atualidade não está atrelada somente ao tempo em que o texto foi produzido, relaciona-se a uma atualidade que pode ser compartilhada entre autor e leitor, entre locutor e interlocutor. O leitor pode, dependendo do seu contexto, identificar-se com a realidade trazida pelo aluno por se tratar de um tema que foi muito discutido no passado, que é discutido no presente e que, provavelmente, será mais discutido no tempo futuro. Então notamos que é uma forma temporal diferente daquela presente na linha 01.

Na linha 06, o substantivo masculino *nossos* também é usado como uma das formas do aluno marcar sua subjetividade dentro do texto. Tal pronominal evidencia que o produtor do

texto assume parte da responsabilidade da existência dos estereótipos a respeito da mulher e da desigualdade de gênero ao se incluir na situação de ter pensamentos e posturas preconceituosos no que diz respeito ao gênero feminino. O aluno 1 não especifica afirmando que a culpa da existência dos estereótipos está sobre os pensamentos de um outro exterior, mas de uma relação entre um *eu* e um *tu*, na qual esses tipos de pensamentos acerca da desigualdade de gênero foram sendo construídos [historicamente].

Benveniste (1976, p. 288) esclarece que o “*eu* se refere ao ato de discurso individual no qual é pronunciado, e *lhe* designa o locutor”, quer dizer que o sujeito, ele mesmo, estabelece esse estatuto de sujeito. Aplicamos este excerto nesta análise quando notamos que o autor da produção textual 01 se coloca mais marcadamente na posição de sujeito do dizer nas linhas 08 e 09: *desde mi punto de vista yo estoy en contra sobre los esterotipos que minimizan a la mujer*”. O *mi*, assumindo função de substantivo, representa aquilo que cabe ao sujeito, nesse caso, a ele *lhe* cabe ser contra os estereótipos que desvalorizam a mulher.

O *eu* marca-se, também, nas linhas 09 e 10, *yo estoy* e *considero* com os pronomes pessoais explícitos e elípticos, e com as flexões verbais, estes são índices específicos que revelam a subjetividade no discurso e no texto. Ainda que assim signifiquem, as formas pronominais não significam sozinhas. Sozinhas elas se tornam “vazias” e só passam a significar atreladas a outros signos [significantes] (BENVENISTE, 1976).

A produção textual 1 finaliza com o aluno indicando sua conclusão, *en conclusión*, e alguns verbos no último parágrafo estão conjugados na primeira pessoa do plural, o que mostra a marcação do sujeito no texto. Há também a conjugação dos verbos feita em tempos verbais distintos, enquanto que *empezamos* está no pretérito perfeito, *vivamos* está no presente do subjuntivo. Essa diferenciação do tempo verbal evidencia uma “distorção” de sentido, uma vez que fica afirmado que já começamos a construir um mundo sem discriminação (linhas 20 e 21), ainda que os parágrafos anteriores exponham o contrário. Na última linha do texto, 24, o locutor faz uso da interjeição *gracias* para agradecer o leitor pela “atenção” prestada na leitura do texto, ainda que este não seja um recurso utilizável em textos formais.

A produção textual 2 – Bacabal/Brasil foi produzida em uma oficina de escrita de Língua Portuguesa realizada na escola. Tal oficina objetivava aprofundar o estudo a respeito da história do Povoado por meio da discussão em sala de aula de textos produzidos em entrevistas com moradores do povoado e artigos disponibilizados em plataformas digitais; explicar a estrutura e conteúdo de um artigo de opinião; e, relacionar a temática “O lugar onde eu vivo¹⁵³” com o gênero textual a ser produzido, elaborando atividades em sala de aula para que os alunos pudessem estabelecer diálogos com a proposta.

A seguir apresentamos o texto selecionado para análise neste artigo:

Produção textual 2 – Bacabal/Brasil

¹⁵³ Tema da Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa, edição 2019.



"O lugar onde eu vivo"

O lugar onde eu vivo é muito legal porque é uma comunidade muito alegre e tem muitas histórias que a gente se emociona porque até hoje tem gente muito antiga que ainda conta pra gente, em tão é muito importante viver nesse lugar onde eu vivo, também tem alguns buracos às vezes muitas pessoas reclamam mais é da vida.

E também onde eu vivo, vivi uma família do jogador Manoel eles são daqueles tipos de pessoas só porque é rico não fala com os pobres pois eles são muito diferentes eles falam, bebem, dança no meio de nós todos e quando ele chega nem parece que ele é jogador porque ele chega feliz, falando cheguei na minha comunidade onde eu nasci e cresci e sei falando com todos da comunidade e faz o mesmo da família, em tão pra mim é muito importante viver onde eu vivo e convivo, porque tem muitas coisas legais.

Fonte: produzida pelo aluno 2

- 01 O lugar onde **eu vivo**¹⁵⁴
- 02 O lugar onde **eu vivo** é muito legal porque
- 03 é uma Comunidade Muito alegre e tem muitas
- 04 histórias que **da gente** se emocionar porque
- 05 **até Hoje** tem gente muito antiga que **ainda**
- 06 **Conta pra gente**, em tão é **muito** importante
- 07 viver **nesse lugar** onde eu vivo, **também**
- 08 tem alguns buracos as vez muitas pessoas reclama-
- 09 mam mais é da vida.
- 10 E também **onde eu vivo**, vivi uma
- 11 família do jogador Manoel eles são da-
- 12 queles tipos de pessoas só porque é rico não
- 13 fala com os pobres pois **eles** são muito diferen-
- 14 tes eles falam, bebem, dança **no meio de nós todos**
- 15 e quando **ele Chega** nem parece que ele é jogador
- 16 porque ele Chega feliz, falando **Cheguei na minha**
- 17 **Comunidade onde eu nasci** e cresci e sei falando
- 18 com todos da Comunidade e faz o mesmo da família,
- 19 em tão **pra mim** é **muito** importante viver onde
- 20 **eu vivo e Convivo**, porque tem **muitas** Coisas
- 21 legais.

O objetivo principal dessa produção textual é descrever sobre o lugar em que o aluno vive. São realizados alguns comentários a respeito da comunidade como, por exemplo, *comunidade muito alegre* (linha 03), *tem muitas coisas legais* (linhas 20 e 21). Tais comentários são de natureza geral e não abrangem aspectos específicos do povoado. O aluno faz essas afirmações como forma de expor sua própria opinião com relação ao lugar em que vive e de se colocar como sujeito do dizer.

O *eu* apresenta-se mais marcadamente que o *tu* nas linhas do texto. Os índices de pessoa, fundamento linguístico da subjetividade, deram mais destaque ao sujeito da enunciação. O *tu* a quem o texto se dirige não encontra-se marcado linguisticamente, no entanto, a instância de discurso indica que o interlocutor é um alguém que, diferentemente da produção textual 1, não compartilha da mesma realidade do produtor do texto; e o lugar referente não é conhecido

¹⁵⁴ Grifos nossos. Os grifos foram feitos para ressaltar o que se refere à análise.

por todo e qualquer leitor. A exposição de algumas características e informações do lugar salientam a afirmativa de que quem lê a produção textual 2 passará a conhecer a comunidade que está sendo retratada nela.

Nas linhas 01 e 02 é mencionado o pronome pessoal *eu* e o verbo conjugado na primeira pessoa do singular, *vivo*, estas formas linguísticas revelam a subjetividade dentro do texto [e da linguagem]. As condições de pessoa no verbo mudam o sentido dele (BENVENISTE, 1976), devido a isso o *viver* presente no texto remete-se ao sujeito da enunciação, o que dá o estatuto de legitimidade ao que foi e está sendo dito, haja vista que trata-se de um sujeito inserido na realidade relatada.

A forma temporal *até hoje* foi usada semelhante ao *en la actualidad* presente na produção textual 1 e diferente de *el día de hoy* também no texto 1. Esse tempo marcado se trata de um tempo contínuo que procede do passado até a atualidade e mostra que os saberes antigos ainda são passados de geração a geração, como pode ser visto nas linhas 05 e 06: *que ainda conta pra gente*. O advérbio de intensidade *muito* é utilizado para dar ênfase as informações apresentadas pela aluna como, por exemplo, a importância do percorrer das histórias locais na história deles e viver no lugar em que vive.

O pronome demonstrativo *nesse* encontrado na linha 07 classifica-se como um índice de ostensão, isto é, referentes ao espaço, o qual são marcados por meio dos demonstrativos e dos advérbios. O *esse* presente no texto revela a subjetividade porque trata de um espaço específico no qual se encontra o sujeito, no caso da produção textual 2, ele se encontra na comunidade a qual descreve e presencia. Nisto temos a perspectiva do sujeito sobre o espaço.

O discurso do outro mostrado (heterogeneidade mostrada), mas não “delimitado” linguisticamente pode ser visto nas linhas 16 e 17 com o discurso direto: *cheguei na minha comunidade onde eu nasci e crecei*. Esta fala do jogador de futebol mencionado na produção da aluna mostra “a presença do outro no discurso” (AUTHIER-REVUZ, 1976, p.18). Os dizeres sobre os ricos e os dizeres a respeito do jogador estão inseridos no texto como discurso de outro, isso comprova que o *eu* é sempre atravessado pelo *outro*.

A partir da linha 10 o aluno compartilha um fato sobre a comunidade na qual está inserido. Ele descreve que naquela localidade mora a família de um jogador de futebol conhecido e explica as relações existentes entre eles e os moradores da comunidade. Fica evidente que um dizer está sempre ligado a outro quando vemos nas linhas 12 e 13 a afirmação *só porque é rico não fala com os pobres*, esse dizer torna-se aceitável devido ele ter relação com outros dizeres: os que afirmam a desconformidade entre uma classe econômica alta e uma classe econômica baixa.

Ainda sobre o caso do jogador de futebol que o aluno traz em sua produção, podemos verificar no uso do pronome pessoal de primeira pessoa do plural *nós* (linha 14) que o locutor se insere nesse “público” e aproxima a família citada no texto às pessoas com as quais ele compartilha momentos, tendo em vista que o *nós* é um *eu* acrescido de vários outros (BENVENISTE, 1976). Nota-se que, semelhante ao caso da produção textual 1, o *nós* não se

trata do leitor imediato do texto, mas do sujeito escritor do texto, o qual subentende-se na instância discursiva e não somente na forma linguística.

A produção textual 2 tem como conclusão as linhas que seguem a partir da linha 19. Nestas o autor especifica que *é muito importante* (linha 19) morar no local que ele vive porque *lá tem muitas coisas legais* (linhas 20 e 21). Como forma de destacar esse seu ponto de vista, o aluno faz uso da preposição *para* (pra) e do pronome pessoal oblíquo tônico *mim* na linha 19, esse caso evidencia a marcação do sujeito no seu próprio discurso como forma de autenticar as afirmações acerca do local que foi descrito no texto.

Com base nas análises anteriores, formulamos, como forma de sistematizar os resultados mais recorrentes, três quadros comparativos dos índices específicos que foram utilizados como algumas das categorias de análise: os índices de pessoa, as formas temporais e as formas verbais; todos eles analisados não somente a forma linguística, mas também a realidade discursiva destes nos textos.

Índices de pessoa	
Prod. Textual 1	Prod. Textual 2
<i>Me</i>	<i>Eu</i>
<i>Nuestros</i>	<i>A gente</i>
<i>Mi</i>	<i>Nós</i>
<i>Yo</i>	<i>Mim</i>

Formas temporais	
Prod. Textual 1	Prod. Textual 2
<i>El día de hoy</i>	<i>Até hoje</i>
<i>En la actualidad</i>	
<i>Es hora</i>	

Formas verbais	
Prod. Textual 1	Prod. Textual 2
<i>Permitanme</i>	<i>Vivo</i>
<i>Estoy</i>	<i>Convivo</i>
<i>Considero</i>	

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Neste artigo apresentamos os resultados obtidos na pesquisa que teve como objeto as marcas de subjetividade e autoria; e os textos dos alunos como objeto de análise. Analisamos as marcas de subjetividade em/nos textos produzidos em contextos rurais e/ou multiculturais no

Brasil e no Peru, verificamos através das formas linguísticas a medida em que os alunos inserem em suas produções escritas as marcas de subjetividade; analisamos os índices específicos que revelam a subjetividade nos textos dos alunos das escolas de Tumbes e Bacabal; e, realizamos uma discussão sobre marcas de subjetividade e autoria.

Verificamos, com a análise dos dados, que em determinados fragmentos dos textos os alunos se propõem como sujeitos na própria escrita. As categorias selecionadas, índice de pessoa, formas temporais e formas verbais, nos permitiu analisar e concluir que a marcação do sujeito no seu próprio discurso foi uma forma de autenticar as afirmações descritas em cada texto. Com isso, vimos que a marcação do sujeito implicou também a tentativa de “legitimidade” dos saberes locais próprios dos contextos que estão inseridos os sujeitos-alunos.

REFERÊNCIAS

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Entre a transparência e a opacidade**: um estudo enunciativo do sentido. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BENVENISTE, Émile. A natureza dos pronomes. *In*: BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral I**. v. 8. Série 5ª. São Paulo: Editora Nacional, Editora da Universidade de São Paulo, 1976.

_____. Da subjetividade na linguagem. *In*: _____. **Problemas de Linguística Geral I**. v. 8. Série 5ª. São Paulo: Editora Nacional, Editora da Universidade de São Paulo, 1976.

_____. Estrutura das relações de pessoa no verbo. *In*: _____. **Problemas de Linguística Geral I**. v. 8. Série 5ª. São Paulo: Editora Nacional, Editora da Universidade de São Paulo, 1976.

FOUCAULT, M. (1970[2000]). **A ordem do discurso**. 6.ed. São Paulo: Loyola.

KNACK, Carolina. **Texto e enunciação**: as modalidades oral e escrita como instâncias de investigação. Dissertação (mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

A FUNÇÃO JORNALÍSTICA POPULAR PRESENTE NO FOLHETO DE CORDEL *A SECA DO CEARÁ*, DE JOÃO SANT'ANNA DE MARIA

Mikeias Cardoso dos Santos¹⁵⁵

Maria do Socorro Carvalho¹⁵⁶

RESUMO: O presente estudo é fruto do incentivo do Projeto de Extensão denominado *A literatura de cordel na escola: ler, ouvir e escrever*, PIBEX/UEMA 2017-2019, preza as práticas leitoras por meio dos folhetos de cordel em sala de aula, mas a intenção é apresentar o cordel na perspectiva gênero jornalístico da linguagem escrita, e mostrando como o poeta aborda a notícia de fato nos versos dessa literatura atual, pois informam tanto leitores, como ouvintes, com romances e histórias versificadas nesta modalidade de arte-literária, advinda da Península Ibérica, países Portugal, França e Espanha por volta dos séculos XV e XVII e veio para o Brasil em meados do século XIX através dos colonizadores portugueses. Quanto a veiculação de notícias no cordel, convém apresentar esse entrecruzamento de gêneros. A notícia na literatura de cordel é transmitida pelos poetas-repórteres no qual viviam e transmitiam os acontecimentos de povoado em povoado, assim as pessoas privadas de informações eram os mais favorecidos, promovendo um jornalismo popular. Os poetas-repórteres transmitiam as informações de maneira imparcial e usavam fontes para embasar os acontecimentos, como por exemplo periódicos que confirmavam a veracidade dos fatos. Defende-se que muitas pessoas acreditavam que o fato realmente aconteceu quando era noticiado nos folhetos de cordel. Agora busca-se analisar o folheto de cordel *A seca do Ceará*, de João Santa'Anna de Maria, conhecido popularmente Santaninha, o folheto de cordel narra a catástrofe da seca que abalou o estado do Ceará e demais estados Brasil e trouxe grandes consequências para a população em meados de 1877. Chamado como o primeiro poeta-repórter, revendia seus folhetos em praça pública, com o auxílio de uma rabeça, cantava seus versos no centro da cidade do Rio de Janeiro, então Capital do Império, sendo a capital do país desde 1763. A metodologia aplicada é de caráter analítico, pesquisas bibliográficas e com análise do folheto de cordel, cujo suporte teórico, gênero jornal, fazem menção ao gênero informativo baseado nas obras teóricas dos seguintes estudiosos: GALVÃO (2001); LAGE (2001); LESSA (1973); LOPES (1982); LUYTEN (2005); LUYTEN (1983/1992); PROENÇA (1986); (MEYER, 1980); (PROENÇA, 1986), (VIANA; LIMA, 2017) e dentre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura de Cordel. Jornalismo Popular. Poetas-repórteres. *A seca do Ceará*. João Santa'Anna de Maria.

¹⁵⁵ mikeiascx@hotmail.com. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Extensão – PIBEX. Discente do Centro de Estudos Superiores de Caxias da Universidade Estadual do Maranhão – CESC/UEMA e membro do Núcleo de Pesquisas em Literatura, Arte e Mídias-LAMID/CNPq-UEMA e do NUPLIM – Núcleo de Pesquisa em Literatura Maranhense (CESC/UEMA).

¹⁵⁶ socorrogringo@bol.com.br. Professora Doutora no Centro de Estudos Superiores de Caxias da Universidade Estadual do Maranhão – CESC/UEMA e membro do Núcleo de Pesquisas em Literatura, Arte e Mídias-LAMID/CNPq-UEMA e do NUPLIM – Núcleo de Pesquisa em Literatura Maranhense (CESC/UEMA).

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo é resultando do Projeto de Extensão denominado *A literatura de cordel na escola: ler, ouvir e escrever*, PIBEX/UEMA (2017-2019), que busca através da Literatura de Cordel trabalhar as práticas leitoras e de escrita, promovendo assim o letramento literário através dos folhetos de cordel em sala de aula, porém o viés é apresentar o cordel na perspectiva gênero jornalístico da linguagem escrita, mostrando como o poeta aborda a notícia de fato nos versos dessa literatura atual, pois informam tanto leitores, como ouvintes que desfrutam dessa poesia narrativa para o entretenimento, a informação e também na formação leitora do país.

A Literatura de Cordel de cordel supriu de certa maneira a formação leitora do Brasil, pois o divertimento da população era somente as histórias relatadas da oralidade e das leituras de folhetos, pois a educação de fato inicia-se com a Companhia de Jesus em 1549, quando começa a catequisar os índios. No Brasil os meios tecnológicos aparecem da seguinte maneira o rádio surge em 1922 e a televisão em 1950, esses recursos tecnológicos poucos tinham acesso, por questões financeiras.

O interesse do trabalho é analisar o folheto de cordel *A seca do Ceará*, de João Santa'Anna de Maria, conhecido popularmente Santaninha, o folheto de cordel narra a catástrofe da seca que abalou o estado do Ceará e demais estados do Brasil e trouxe grandes consequências para a população em meados de 1877. Santaninha presenciou de perto os efeitos trazidos pela seca ao povo nordestino e de todo o território brasileiro. Todavia o estado do Ceará foi o local onde a seca prosperou de fato, pois a população migra para estados vizinhos para tentar uma vida melhor para suas famílias, a exemplo desses estados Piauí e Maranhão foram os locais escolhidos pelos retirantes e seus descendentes.

Através do sertão brasileiro os poetas-repórteres deixaram-se influenciar pelos fatos de correntes no cotidiano das pessoas, com assuntos de cangaços, enchentes, roubo, mortes, política, a seca e dentre outros temas que os poetas de bancada versejavam e vendiam nas romarias, feiras e onde estivesse um aglomerado de pessoas o poeta do povo estava por perto.

A Literatura de Cordel por muito tempo possuía a missão de informar às pessoas sobre os acontecimentos pertinentes à sociedade da época, essa literatura supria a necessidade das pessoas pobres que não possuíam em sua casa uma TV ou mesmo um rádio transmissor para terem acesso à informação, assim sendo, quase tudo que era notícia virava cordel. Os folhetos tinham essa tarefa de comunicar a população.

No desenvolvimento do artigo fez-se uso da metodologia de caráter analítico, com pesquisas bibliográficas e com análise do folheto de cordel em questão, cujo suporte teórico, gênero jornal, fez-se menção ao gênero informativo baseado nas obras teóricas dos seguintes estudiosos: GALVÃO (2001); LAGE (2001); LESSA (1973); LOPES (1982); LUYTEN (2005); LUYTEN (1983/1992); PROENÇA (1986); MEYER (1980); PROENÇA (1986), VIANA; LIMA (2017) e dentre outros.

2. A LITERATURA DE CORDEL E O JORNALISMO

A poesia de cordel surge primeiramente na modalidade oral, uma tradição repassada de geração a geração por pessoas letradas e não letradas. Estudos confirmam essa poesia surge em meados do séculos XV a XVII na Península Ibérica, países como França, Espanha e Portugal, porém em Portugal o cordel teve mais ascensão, usado como um meio informativo popular pela população que usufruía pelos acontecimentos sociais descritas pelos folhetos, a exemplo da classe do proletariado, melhores condições de vida por parte dos governantes, as conquistas marítimas, as guerras e dentre outras temáticas que faziam parte do cotidiano das pessoas, já os reis e rainhas desfrutavam desse gênero textual para o entretenimento, nas horas vagas liam as poesias de cordel como um passa tempo, isso comprova que a Literatura de Cordel estava presente tanto na classe marginalizada, e como na burguesia que detinham um certo preconceito, pois a cordel apresenta na sua estrutura uma linguagem acessível que agradava se público, e era usada como uma crítica social para denunciar os más condutas dos governantes.

No Brasil por volta do século XIX, tem-se a aparição da poesia de cordel por meio dos nossos colonizadores franceses, espanhóis, portugueses, que vieram acompanhados pelos cronistas e a Companhia de Jesus, trouxeram nas suas embarcações marítimas bagagens de escritos e livros com o conteúdo das conquistas

marítimas, poesia narrativa, ensinamentos religiosos, no caso a catequese, costumes europeus, esses serviram para o processo de aculturação por parte dos colonizadores, impondo novas ideias e pensamentos para os colonizados. Com a chegada dos colonizadores em terras brasileiras, mais precisamente na Bahia região Nordeste do Brasil. Deu-se início a divulgação dessa poesia genuinamente sertanejada, por todo o território do país, a linguagem do sertanejo, a seca, o cangaço, as revoltas sociais, guerras, crimes e dentre outros temas que foram usados pelos poetas populares a versejarem poesias que chamavam e informavam o povo, a poesia sendo cantada pelos cantadores e violeiros através da viola, e também declamada pelos poetas cordelistas que usavam sua imaginação para versejar fatos de acontecidos ou de criação do povo.

Na Literatura de cordel temos dois grandes personagens que são destaques na poesia popular o poeta cantor repentista e o poeta de bancada, a diferença é que o primeiro cria seus versos na hora, é puro improviso e momentâneo, usa instrumento musical para cantar sua poesia, o segundo é o poeta de bancada, pensa, escolhe as palavras para depois transpor para o papel sua ideia. Os dois personagens da cultura popular tem o mesmo ideal que divulgar o cordel para as futuras gerações.

Além dos dois personagens da Literatura de cordel citados anteriormente temos a arte da Xilogravura, criada pelo xilógrafo ou xilogravurista, utilizada pelos poetas cordelistas por ajudar na contação da história versejada no cordel, como diz Joseph Luyten (1983, p. 49) “Como a matriz dessa gravura é de madeira, o produto se chama ‘xilgravura’. Alguns dessas gravuras foram tão agrado a alguns pessoas que se passou a produzi-las fora do contexto da literatura de cordel”. Pode-se perceber a valorização da Xilogravura não somente no cordel, mas sim em outros ambientes que a mesma possa estar presente na divulgação do popular.

Faz-se menção os folhetos de acontecido, pois os poetas versejavam os acontecimentos de teor jornalístico para a sociedade em especial as que ficavam à margem, os mesmos eram chamados de poetas-repórteres, porque transpunha a notícia através da poesia de cordel, fazendo uma imprensa popular para as pessoas que não podiam adquirir um jornal por questões financeiras e até mesmo por não terem acesso ao rádio e tão pouco a televisão, pois esses recursos tecnológicos chegaram a Brasil ainda no século XIX.

A literatura de cordel apresenta-se em duas categorias abordadas neste subitem, que são: a pequena imprensa e o jornalismo popular, termos utilizados por muito tempo.

A pequena imprensa era formada por centenas de jornais diários que circulavam pelas localidades do país, que apresentavam as informações da região, contribuindo muito para a maioria da população leitora. O pesquisador Luyten, (1992, p. 92), diz:

A Pequena Imprensa praticamente nunca é citada em estudos a respeito do jornalismo brasileiro, com exceção de alguns órgãos de cunho político ou adversativo. Em ambos os casos, por que tratam de assuntos especialmente contestatórios, interessam a pequenos setores da sociedade que chegam a constituir elites culturais.

Percebe-se que na pequena imprensa o meio de reprodução de informação era escasso e restrito, as pessoas que ficavam a margem da sociedade eram os beneficiados. A informação não era divulgada para outros lugares, ficando assim a divulgação restrita para as pessoas onde ocorrera acontecimento.

Quanto ao jornalismo popular, destinava-se a informar os interesses da classe trabalhadora do país, que se submetia às péssimas condições de trabalho e remuneração por parte do governo, são “jornais populares, ou seja, periódicos que têm em sua linha editorial uma preocupação de defesa dos interesses das classes trabalhadoras”. A classe do proletariado era o protagonista nesse momento do jornalismo, pois denunciavam os péssimos governos que usurpavam os direitos dos trabalhadores através de publicações.

O início da Imprensa no Brasil, no Século XIX, demonstra que demorou muito a se desenvolver, pois os jornais, que eram fundados, não prosperavam por muito tempo. Geralmente era de um proprietário de interesse político, portanto só admitia matérias relacionadas ao andamento positivo da Corte. Essa atividade vem melhorar quando começa a publicação dos folhetins, obras literárias que eram publicadas em capítulos, nos jornais. Daí cresce o interesse do público leitor. Para Noya Pinto (1999, p. 29):

O enorme sucesso desta forma de publicação revela uma imprensa com todas as características modernas de comunicação de massa. Ela vinha também ao encontro de uma tradição brasileira, já secular, do contador de histórias. Geralmente lida em voz alta nos serões domésticos, ela atinge todas as classes sociais, inclusive analfabetos, que se emocionavam com o drama e se angustiavam com a

continuação do enredo sabiamente deixado em suspenso para o próximo capítulo.

O hábito de ler e contar é muito antigo. Uma vez que o homem não descodifica as palavras, só há uma saída: esperar para ouvi-las através da contação. Assim aconteceu com outro tipo de prática muito utilizada pelo povo analfabeto, moradores do campo, que desejavam saber das notícias da cidade, do Brasil e do Mundo. O folheto de cordel levava com veracidade notícias, ao som das rimas dos poetas, que, de posse dos conhecimentos, escreviam matérias perfeitas em verso. O que chegava também às populações mais pobres.

3. A FUNÇÃO JORNALÍSTICA POPULAR PRESENTE NO FOLHETO DE CORDEL *A SECA DO CEARÁ*, DE JOÃO SANT'ANNA DE MARIA

Nasceu em 1827, natural da Vila de Touros-RN, autor de pelo menos 10 folhetos de cordel publicados entre 1873 e 1883. Conhecido popularmente como Santaninha, não se sabe o ano de seu falecimento. Chamado como o primeiro poeta-repórter, revendia seus folhetos em praça pública e, com o auxílio de uma rabeça, cantava seus versos no centro da cidade do Rio de Janeiro, então Capital do Império, sendo a capital do país desde 1763. É autor do folheto *O Imposto do Vintém*, publicado em 1880.

A produção de folhetos de Santaninha e de outros poetas é classificada como “modinhas”, pois o termo Literatura de Cordel, é de Portugal, nesse período ainda não tinha popularizado pelo Brasil. No entanto foi um poeta muito conhecido em seu tempo por apresentar as situações sociais vividas pela população, os acontecimentos decorrentes no país era versificado nos seus folhetos.

Da produção poética de Santaninha, pode-se citar os títulos: *Guerra do Paraguai*; *Imposto do Vintém*; *O Célebre Chapéu de Sol de Sua Majestade o Imperador*; *A Seca do Ceará*; *O Pai da Criança*; *O Russinho*; *As Moças Chorando pelo Fim do Carnaval*, dentre outras.

O folheto de cordel narra a Catástrofe da seca que abalou o estado do Ceará e trouxe grandes consequências para a população em meados de 1877. Mas o poeta popular não se limita a falar somente do Ceará e cita outros estados brasileiros. O cordel

em análise está registrado no livro de Arievaldo Viana e Stélio Torquato, na obra **Santaninha**, um poeta popular na capital do Império (2017):

No ano setenta e sete,
Deus do céu Onipotente,
Estando do povo agravado
Pelas culpas tão somente,
Deu uma terrível seca
Para castigar os viventes. (p. 70)

Faz um século certinho
Que a história manifesta
Que houve na outra era
Uma seca igual a esta,
E eu escrevo no meu verso
Quero ver quem me contesta. (p. 70)

Houve outra em noventa e dois
Que se chamou de seca grande,
Em nove apareceu outra,
Que o povo ficou sem sangue,
Escapou gente nas praias
Como caranguejos no mangue. (p. 70-71)

O fato apresentado pelo poeta é uma notícia corriqueira na região Nordeste, sobre a seca, revelando aspectos gerais, datados, por isso, o poeta é conhecedor do fenômeno, dessas condições climáticas que assola a população mais pobre do país. “No ano setenta e sete,” uma data registrada, como comprovação e registro da sequidão que castigou os habitantes, que sofreram a falta de água, de comida, moradia, no interior do sertão. A seguir o poeta opina falando que “Faz um século certinho” que aconteceu uma seca como esta, que causou tantas perdas para o povo sertanejo. Outras épocas em que aconteceram a seca estão vivas na memória e revividas pelo poeta: “Houve outra em noventa e dois”, “Em nove apareceu outra”, que se faz uma rememoração de acontecimentos, para informar a real situação de estiagem vivenciada pela população brasileira.

Desde o século XV, a Literatura de cordel informa não somente o Nordeste, mas o Brasil, proporcionando um contato com os acontecimentos decorrentes do cotidiano da população do país, segundo Meyer (1980, p. 100) “No Brasil, mais especificamente no Nordeste, nem o jornal, nem os meios modernos de comunicação eliminaram esta forma popular de informação (...)”, ou seja, o cordel pode ser

considerado antigo, porém seus folhetos apresentam fatos atuais e também de tempos remotos. Segue-se o cordel:

Em vinte e cinco houve outra
Que até gente se comeu.
Também em quarenta e cinco
Outra seca apareceu.
E se conta que em vinte cinco
Os pais os filhos vendeu [sic]. (p. 71)

Na seca de vinte e cinco,
Nos admira está história,
Quem se pegava furtando
Não cantava mais vitória,
Morriam homens no açoite
E mulher na palmatória. (p. 71)

Ninguém sabe agora nesta
O que tem para acontecer.
No sertão já morre gente
Sem comer e sem beber,
E ninguém sabe o nosso Deus
Quando nos há de valer. (p. 71)

O poeta continua informando aos leitores outros anos que a seca foi de tal maneira agressiva para a população, “Em vinte e cinco ouve outra” (...) “Também em quarenta e cinco”, épocas em que a crueldade da seca mutilava as famílias, retirando delas os filhos, como mercadorias de venda, para obterem comida. Vendiam seus filhos para lhes pouparem sofrimento da fome. Os homens furtavam mantimentos com o intuito de resolverem o problema, mas eram submetidos a grandes sofrimentos para saciar a fome sua e de seus familiares. Em outro momento, o poeta volta a questionar os problemas gerados pela seca, para o povo do sertão, pois muitas vidas foram ceifadas. Segue mais informações sobre a seca:

(...)

Nesta seca em que nós estamos,
Que traz os pobres arrastados,
Não pedem só as viúvas,
Nem cegos, nem aleijados;
Pedem os homens sadios,
Robustos, moços e barbados. (p. 72)

(...)

Mas se Deus não nos dá inverno,
Em dezembro ou em janeiro,
Se nós não tivemos chuva
Até o mês de fevereiro,
Os ricos da Serra Grande

Ficaram como um cordeiro. (p. 73)

(...)

Dos sertões vem retirantes
Que não trazem o que comer.
Chegam onde tinha água,
Não acham mais para beber.
Vêm-se nus duma maneira
Que não podem parecer. (p. 74)

A informação trazida pelo cordelista é sobre a sua condição social, econômica, de extrema pobreza, de pobres que mendigam a falta do alimento, carentes, como viúvas e aleijados que não podem trabalhar para o seu próprio sustento, e os mesmos pedem socorro aos homens sadios: “Robustos, moços e barbados.”. O cordelista faz uma súplica em prol de um povo necessitado, o mesmo se volta para Deus, que venha chuva “Em dezembro ou em janeiro”, pois é o período da plantação na lavoura do nordestino, caso não aconteça o desejo do poeta para com o povo, os mesmos irão padecer. Muitos retirantes sofrem com o caos da falta de água, pois onde tem chuva tem bonança para o homem interiorano. Segue-se a continuação do cordel:

(...)

Quem chega no Piauí
Faça ato de contrição,
Deve logo ir confessado
E pedir a Deus perdão,
Que em poucos tempos morre
Da rigorosa sezão. (74)

(...)

No Campo Grande morreu
Um retirante de fora,
Morreu de fome, coitado,
Mais seco que uma bola,
Sem achar no Campo Grande
Um que lhe desse uma esmola. (p. 74)

(...)

Era velho, morreu nu,
Com um tanga na cintura,
E levaram para a igreja
Mesmo assim nesta figura.
Saiu a filha às esmolas
Para dar-lhe sepultura. (p. 75)

O poeta notícia, por todo o poema, o advento da seca e suas consequências. Relata no seu folheto de cordel, como alerta, que tem lugares onde a sequeidão é tão grande, como o estado do Piauí, que quem pretende ir “Deve logo ir confessado”, pois esse local não é visto como um lugar bom para viver. A seguir o poeta informa a situação de um homem que morreu em Campo Grande, por causa das mazelas sociais decorridas no sertão: “Morreu de fome, coitado”, isso aconteceu, segundo informação do poeta, por causa do egocentrismo da sociedade que não cedeu para o velho homem nenhum vintém para assim saciar sua fome. A seguir, o cordelista descreve o estado caótico que se encontrava um homem morto, sem nenhuma roupa que cobrisse o seu corpo, diante da situação a filha vai pedir esmolas para enterrar o pai, tudo isso retratado pelo poeta-repórter.

Sobre o lado crítico da poesia, Viana; Torquato (2017, p. 34) dizem:

Já em relação ao senso crítico, convém ressaltar que essa é virtude que permite ao autor discutir a questão da seca para além de fatores meramente climáticos. Antes, o autor não hesita em apontar alguns desmandos governamentais e ambição dos detentores do poder econômico como causa imediata da mazela da população.

Pode-se afirmar, segundo os estudiosos, que a seca traz problemas tão degradantes para a sociedade e os governos têm de certa forma uma culpa, pois os mesmos não dão suporte para amenizar o sofrimento dos sertanejos que busca uma melhoria de vida, causando uma mazela social pelos governantes, que usurpam os direitos dessas famílias para fins pessoais. Como afirma o poeta:

(...)

É um caso, meus senhores,
Que faz admiração,
No Campo Grande, um lugar
De homens que têm milhão,
Este que à fome morreu,
Quase que se bota ao Cão. (p. 75)

(...)

Para o centro de Teresina
Diz que tem muita fartura;
Pará, Maranhão, em Caxias,
Dizem que a seca foi dura,
Dizem que até o presidente
Já foi lá tomar altura. (p. 81)

(...)

No Rio Grande do Sul
Está também no mesmo estado.
Lá a seca foi tão grande
Que tem acabado o gado.
Já não se faz mais matança,
Que tudo se tem acabado. (p. 86)

Segundo o poeta, a cidade de Campo Grande é de se admirar a morte desse senhor, porque “De homens que têm milhão,”, isso se refere à condição financeira de pessoas residentes nesse lugar, que poderiam ter ajudado esse senhor que morreria pela falta de solidariedade humana. O poeta apresenta localidade que tem fartura, como o centro de Teresina, porém estados que a sequeidão castigou muitos retirantes, no Pará e Maranhão, no caso de Caxias-MA é mencionada como um local que não teve fartura. A seguir, o poeta popular informa que não somente o Norte e o Nordeste sofreram com isso, no Sul do país, a exemplo do Rio Grande do Sul a mesma situação ocorrera de igual forma, pois uma matança total “Que tudo se tem acabado”. Pode-se apreciar:

Vou também contar um caso
Que contaram ao Santaninha:
Dos sertões uma família
Que para a Serra Grande vinha,
Deram uma moça negra
Por uma quarta de farinha. (p. 86)

Afinal está esta seca
Quase no Brasil inteiro.
D. Pedro, fora do trono,
Pelos países estrangeiros,
E se a filha não socorrer,
Morrem à fome os brasileiros. (p. 86)

(...)

Padre, Filho, Espírito Santo,
Jesus, por vossa paixão
S. José, vós podeis tanto,
Rogai por nós à Conceição,
A Jesus que nos acuda
Nesta tamanha aflição. (p. 87)

O poeta notícia no folheto outra situação que acontecera em Serra Grande, em suas andanças pelo sertão, contaram-lhe sobre uma moça que foi trocada por uma quarta de farinha, pelos familiares, uma situação bem inusitada, porém comum, em tempos de seca, em pleno sertão nordestino. Informa, também, que em quase todo o país a seca trouxe problemas, se isso continua nas palavras do poeta-repórter “Morrem à fome os

brasileiros.”, uma luta pela sobrevivência da população brasileira. E, por fim, o poeta popular encerra a última estrofe com uma prece suplicando, uma ajuda divina para amenizar o caos da falta de chuvas pelo sertão, pois a situação ficou mais preocupante ainda “A Jesus que nos acuda”, a suportar tamanho sofrimento e aflição.

Segundo os pesquisadores, Viana; Torquato (2017, p. 34) pronunciam-se a respeito do cordel em questão:

(...) A Seca do Ceará: a centralidade dessa mentalidade religiosa, a qual norteia todo o enredo do cordel em foco, evidencia-se com clareza na forma como o poeta conclui a obra: tal como a abriu, Santaninha apela mais uma vez à misericórdia divina, instante em que associa à imagem de Deus outras figuras ligadas à religiosidade do sertanejo, e mais, exatamente, ao Catolicismo popular.

Isso coloca em questão a religiosidade popular, o poeta reforça a crença das pessoas do sertão, suas promessas, as orações, com o desejo de ter a água para saciar a sede das pessoas, dos animais e das lavouras. O santo que é muito festejado pelo catolicismo é São Pedro, considerado pelos fieis como “porteiro” do reino dos céus, sendo o responsável por mandar chuva para os sertanejos, todos os anos essa labuta continua.

CONCLUSÃO

Espera-se que, no andamento do Projeto de Extensão, os nossos objetivos tenham êxitos e bons frutos, provocando nos alunos o gosto pelo gênero textual em estudo. As práticas leitoras e de escrita são de suma importância para formação crítica e social dos jovens leitores no ambiente escolar e até mesmo em outros contextos, que possa estar inserindo-se, pois através dessas atitudes surge possibilidades de sonhar aos jovens uma educação igualitária e justa em sociedade em todos os sentidos.

Introduz-se o gosto pela notícia na escritura dos folhetos de cordel, pois no decorrer do cordel analisado, o professor pode usufruir com debate de muitos assuntos que são interdisciplinares, como a seca, desigualdade, corrupção e dentre outros. Levar para a sala de aula esse debate enriquece em muito o interesse no alunado e com isso

contribui para a aprendizagem, propondo momentos de discussões consensuais entre os envolvidos no Projeto de Extensão.

Muitos estudiosos e teóricos defendiam que o cordel era o jornal do sertão, porque apresentava assuntos locais e regionais de interesse público, mas como os estudos vão evoluindo, Joseph Luyten, não mediu esforços para defender que a poesia de cordel não era o jornal do sertão, pois segundo o estudioso e teórico o cordel não noticiava somente os assuntos da região Nordeste, mas sim relatando nos folhetos, as informações de abrangência nacional e internacional, que serviram para a imprensa popular, não somente no Nordeste do Brasil, mas onde a poesia de cordel chega para atrair de público de leitores e ouvintes que buscam informação e até mesmo o entretenimento por meio das histórias narradas pelos poetas do povo.

O poeta não está somente no sertão, mas nas metrópoles, Universidades, nos Programas de Pós-graduação, estudando, atualizando e aperfeiçoando-se. Isso confirma que o poeta está buscando conhecimento e não prendendo-se ao comodismo que a sociedade lhe impõe, porém está indo atrás de enriquecer seus conhecimentos para transmitir uma informação imparcial que agrade o seu público, porque o poeta cordelista é popular, pelo simples motivo de escrever do povo para o povo.

REFERÊNCIAS

LUYTEN, Joseph M. **A notícia na literatura de cordel**. São Paulo: Estação Liberdade, 1992.

LUYTEN, J. M. **O que é Literatura Popular**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

MEYER, Marlyse. **Autores de cordel**. São Paulo: Abril Educação, 1980.

NOYA PINTO, V. **Comunicação e cultura brasileira**. São Paulo: Ática, 1999.

VIANA, Arievaldo; LIMA, Stélio Torquato. **Santaninha**, um poeta popular na capital do Império. Fortaleza: IMEP, 2017.

MÉTODOS DE LETRAMENTO NAS AULAS DE PORTUGUÊS: O jornal impresso e seus gêneros textuais

Francisca Cardoso da Silva¹⁵⁷

RESUMO:

O presente trabalho é resultado do projeto de extensão intitulado “O jornal na Escola: uma proposta para o ensino de Língua Portuguesa” realizado na Escola Municipal Nazaré Rodrigues, zona urbana da cidade de Timon - MA. O trabalho mencionado tem como propósito melhorar o desempenho intelectual dos educandos, permitindo que os mesmos conheçam, leia e produzam textos tomando como parâmetro os textos que circulam nos jornais impressos. Sabe-se que os gêneros jornalísticos são muitos e com características diferentes, pois o jornal é um suporte que veicula gêneros como a notícia, charge, editorial, classificados, artigos de opinião, entre outros, possibilitando uma riqueza didática às aulas de Língua Portuguesa e ao ambiente escolar. Portanto acredita-se na circulação de jornais no espaço escolar como forma de interação social, letramento e de aprendizagem por meio da leitura e escrita de textos. Nesse processo de letramento durante as aulas de língua materna na escola ora citada todo recurso didático que é utilizado tem por meta protagonizar o educando. Desse modo, trabalhar com jornais impressos como proposta de letramento e associar os gêneros textuais presentes nesse meio de comunicação ao cotidiano dos alunos leva-os a uma leitura de fácil entendimento, como também é uma forma de incentivá-los a lerem e criarem suas próprias produções. A metodologia deste projeto envolve aulas explicativas sobre os gêneros que permeiam o jornal impresso, recorte dos textos, leitura, análise e produção de textos similares aos que são publicados no jornal e elaboração de jornal escolar com textos de autoria dos alunos de acordo com o interesse coletivo. Para relevância deste trabalho, tomou-se como referência: MARCUSCHI (2008, 2011); KOCH (2011); ANTUNES (2003, 2015); MOURA e ROJO (2012), dentre outros de igual importância. Acredita-se, portanto, que as atividades de leitura e escrita na educação básica na medida certa e com metodologia adequada podem criar bons hábitos para excelentes

¹⁵⁷ Aluna da instituição: Universidade Estadual do Maranhão-UEMA (CESTI). Orientanda e bolsista do projeto de Extensão PIBEX.

Orientadora: Edite Sampaio Sotero Leal – Prof.^a Mestra da Universidade Estadual do Maranhão-UEMA (CESTI); orientadora do projeto de Extensão PIBEX.

leitores e escritores, mas tudo começa com as pequenas práticas de leitura e escrita. Diante do exposto, reafirmamos que trabalhar a leitura e escrita no ambiente escolar requer planejamento e uma boa escolha dos textos a serem utilizados.

PALAVRAS-CHAVE:

Gêneros jornalísticos. Língua Portuguesa. Escola. Letramento. Jornal Impresso.

ABSTRACT

The present work is the result of the extension project entitled "The newspaper at school: a proposal for the teaching of Portuguese Language" held at the Nazaré Rodrigues Municipal School, in the urban area of Timon-MA. This work aims to improve the intellectual performance of students, allowing them to know, read and produce texts taking as a parameter the texts circulating in print newspapers. It is known that journalistic genres are many and with different characteristics, because the newspaper is a support that conveys genres such as news, charge, editorial, classifieds, opinion articles, among others, enabling a didactic richness to Portuguese and Portuguese language classes. to the school environment. Therefore it is believed in the circulation of newspapers in the school space as a form of social interaction, literacy and learning through reading and writing texts. In this process of literacy during the mother tongue classes in the school cited herein every didactic resource that is used has the goal of starring the student. Thus, working with print newspapers as a literacy proposal and associating the textual genres present in this medium to the students' daily life leads them to an easy reading, as well as encouraging them to read and create their own. productions. The methodology of this project involves explanatory classes on the genres that permeate the printed newspaper, text clipping, reading, analysis and production of texts similar to those published in the newspaper and preparation of a school newspaper with texts authored by the students according to their interest. collective. For relevance of this work, it was taken as reference: MARCUSCHI (2008, 2011); KOCH (2011); ANTUNES (2003, 2015); MOURA and ROJO (2012), among others of equal importance It is therefore believed that reading and writing activities in basic education in the right measure and with proper methodology can create good habits for excellent readers and writers, but it all starts with small reading and writing

practices. Given the above, we reaffirm that working reading and writing in the school environment requires planning and a good choice of texts to be used.

KEYWORDS:

Journalistic genres. Portuguese language. School. Literacy Newspaper.

INTRODUÇÃO

Pensar nos métodos de ensino e como incentivar alunos que frequentam as aulas de Língua Portuguesa é uma tarefa árdua e requer técnicas para elaborar aulas que chamem atenção dos discentes e despertem nos mesmos compromisso e entusiasmo pelo estudo. Uma das estratégias seria trabalhar com os gêneros textuais que circulam no meio jornalístico como processo de aprendizagem e letramento.

E porque trabalhar com gêneros na sala de aula? Pensando nas aulas de Português, na maioria das vezes, é utilizado o livro didático como o único recurso para o desenvolvimento da aprendizagem, é que não é suficiente para um bom ensino da língua materna. Assim, pensou-se em utilizar gêneros textuais diversificados como métodos de letramento na sala de aula, partindo da ideia de que muitos alunos não conhecem o jornal impresso e os gêneros que circulam nesse meio de comunicação.

Os gêneros jornalísticos são muitos, com características próprias e o jornal impresso é um suporte que veicula gêneros como a notícia, editorial, classificados, artigo de opinião, charge, reportagem dentre outros, constituindo uma riqueza didática às aulas de Língua Portuguesa oferecendo uma metodologia simples com possibilidades de dar novo sentido às aulas. A criação de um jornal escolar pode incentivar os alunos à produção de textos dentro de seu contexto e ambiente escolar, tais textos envolvem as notícias, as charges, as reportagens, classificados e outros. Esse processo é importante, porque envolve a reflexão, produção textual, leitura

A leitura é a uma das formas de mudar uma realidade, pois permite o conhecimento e a interação com diversos assuntos. Entende-se que o indivíduo enquanto leitor detém inúmeras informações que ajudam no seu crescimento intelectual e como meio de interação social. É por meio da leitura que se faz no dia a dia que se constrói um bom leitor, um indivíduo crítico e que consegue fazer inferência do que vivencia.

Nesta perspectiva de leitura, o leitor deve entender em qual contexto foi escrito o texto para que possa compreendê-lo, quais as intenções do autor e qual sua posição e leitor. E a partir destas leituras pode fazer inferências sobre o mesmo. Partindo desse princípio, Koch afirma que existem três sistemas de conhecimentos: o conhecimento linguístico, o conhecimento enciclopédico e o conhecimento interacional. No conhecimento linguístico são abordados todos os elementos gramaticais e lexicais, no conhecimento enciclopédico que também se pode chamar de conhecimento de mundo são as vivências do indivíduo e permitiu a produção de sentidos a cerca de algo e o último conhecimento refere-se aos objetivos pretendidos pelo autor do texto.

Partindo do pressuposto de que a leitura e a escrita são fundamentais para a compreensão de um texto, o indivíduo precisa compreender os sentidos de um texto diante do que afirma (KOCH, 2011. p. 57), mas na condição de que o sujeito se apropria da escrita e da leitura no convívio social ele passa a construir outros sentidos relevantes a sua formação intelectual. No entanto a todo instante o indivíduo, está em contato com os gêneros textuais em seu convívio diário, seja como enunciador ou enunciatário, e assim, incentivar o jornal escolar e por em prática as experiências dos alunos enquanto autor desenvolvem sua criatividade.

Nesta perspectiva, convém reafirmar que na educação básica é essencial que se trabalhe com os alunos boas práticas educacionais, porque é nesta fase que os mesmos aprimoram seu conhecimento, é a oportunidade de torná-los bons leitores e escritores.

Os gêneros jornalísticos e a produção do Jornal escolar

A atualidade nos obriga a vivermos em uma realidade cujo mundo é multicultural e, assim, mergulhado em um evidente imediatismo que conseqüentemente nos condiciona a evoluirmos em várias questões, principalmente comunicacionais para a relação de convívio entre as pessoas.

Devido à evolução das plataformas comunicacionais, o jornal tem características peculiares por abranger seus próprios gêneros que se adequam com as necessidades comunicacionais a qual são direcionados. Portanto, podemos acreditar que mesmo o jornal não sendo a única plataforma de comunicação, é viável citá-la com certa ênfase

pelo fato do que diz Marcuschi (2011. p. 22) no livro *Gêneros Textuais reflexões e ensino*:

[...] os gêneros desenvolvem-se de maneira dinâmica e novos gêneros surgem como desmembramento de outros, de acordo com as necessidades ou as novas tecnologias como telefone, o rádio, a televisão e a internet. Um gênero da origem a outro, e assim se consolida novas formas e novas funções, de acordo com as atividades que vão surgindo. (MARCUSCHI, 2011. p. 22)

Por isso, os gêneros que podem ser encontrados no jornal preenchem as características citadas por Marcuschi (2011. p. 22) no que se refere a dinamicidade e desmembramento de outros gêneros, assim como não está limitado ao objeto papel, uma vez que o jornal pode ser divulgado tanto no papel como no rádio, na televisão, na internet e até mesmo em instituições que tem seu próprio jornal ou quadro informativo (no sentido veicularem informações que estão relacionadas direta e indiretamente a tais instituições) como a escola, por exemplo.

Nos dias atuais, depara-se com muitos meios de comunicação como: o e-mail, a televisão, o rádio, revista, livros, *whatsapp*, *facebook* e o jornal impresso. O jornal impresso é um meio de comunicação de massa ainda muito utilizado entre as pessoas que residem na zona urbana de uma cidade. Este suporte é vendido nas bancas de revistas, em semáforos, também podem ser entregues em domicílio ou instituições. Com caráter informativo e opinativo traz notícias e opiniões locais, nacionais e internacionais, tratando de assuntos sobre esporte, política, educação, saúde, economia e entretenimento. Sua divulgação pode ser diária, semanal, quinzenal e/ou mensal.

O jornal impresso é feito com papel imprensa ou papel jornal, por possuir um custo mais barato que outros materiais de impressão. Em virtude disso, seu preço é bem acessível à população, contribuindo para que muitas pessoas preservem o hábito de irem às bancas de revistas comprar os jornais como seu meio de comunicação preferido.

No jornal impresso circulam gêneros textuais como a notícia, reportagem, charge, horoscopo, classificados, entrevista, artigo de opinião, cada gênero com características próprias. Em meio a esses gêneros existem aqueles mais visados como a notícia e reportagem, porque retratam fatos da sociedade, aproximando as pessoas de sua realidade social em curto espaço de tempo.

Nesta perspectiva, reforça-se a ideia de que os gêneros são textos que retratam rotinas, situações e fatos que acontecem no dia a dia de uma sociedade. Marcuschi

(2011. p. 18), afirma que “o estudo dos gêneros textuais é uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para o funcionamento da língua e para as atividades culturais e sociais”. Com essa afirmação o teórico Marcuschi induz que os gêneros textuais são textos que podem ser trabalhados em sala de aula como atividades interdisciplinares pelo fato de retratarem as vivências sociais e culturais de uma comunidade.

Diante do exposto, a maioria dos gêneros presentes no jornal está ligada às vivências da comunidade e por fazerem parte desta realidade social eles são dinâmicos e fáceis de compreender. Pode-se dizer ainda que os gêneros do meio jornalístico podem contribuir na leitura, produção e escrita de outros textos, com ênfase na estrutura e características destes textos para a construção de novos textos.

A leitura destes textos não só possibilita ao aluno o conhecimento, a leitura e a escrita, como também servem de paradigma para os alunos criarem textos semelhantes observando a estrutura de coesão e coerência dos textos jornalísticos. Ainda ajudam em reflexões importantes sobre os assuntos veiculados nestes gêneros. A autora Bezerra (2010) assevera:

Os textos jornalísticos estão cada vez mais presentes nas aulas e manuais de língua, aliás, só no Brasil, mas também em outros países (o que demonstra a influência da mídia no mundo em geral e uma prática de letramento presente e difundida entre vários povos. (BEZERRA, 2010. p.48)

Por isso, acredita-se que se os gêneros jornalísticos forem trabalhados em sala de aula, os alunos tendem a crescer intelectualmente, uma vez que os gêneros estão presentes no contexto social em que vivem e podem ser referência da realidade dos educandos. Por isso, entende-se que o letramento na visão de Rojo (2012, p. 36)), abre novas perspectiva para compreender os contextos sociais em que os indivíduos tem como experiência, levando em consideração as práticas sociais e a medida que os alunos escrevem os textos é uma maneira de sua participação em atos de letramento.

Letramento nas aulas de Língua Portuguesa com ênfase na escrita de jornal

O aluno se encontra com dificuldades de leitura e, conseqüentemente, de escrita principalmente na disciplina de Língua Portuguesa, e o livro didático é o único recurso utilizado, tornando assim as aulas enfadonhas. Fato que termina gerando desinteresse

nas aulas de Português, e se estende às demais disciplinas, pois o aluno precisa saber ler adequadamente para compreender as demais disciplinas.

Não se justifica que somente o fato do professor não utilizar recursos diferentes seja o único fator do desinteresse do aluno, existem outros fatores externos como problemas familiares que interferem e prejudicam o aprendizado do discente, gravidez na adolescência, turmas superlotadas, etc.

A escola, como qualquer outra instituição social, reflete as condições gerais de vida da comunidade em que está inserida. No entanto, é evidente também que fatores internos à própria escola condicionam a qualidade e a relevância dos resultados alcançados. (ANTUNES, 2003. p. 20)

Antunes afirma que a escola e a família são instituições sociais e precisam estar em sintonia, no único propósito que é o aprendizado do aluno, pois ambas interferem diretamente na vida do discente, caso não esteja bem em algum quesito, esse prejudicará os demais. A escola pode fazer sua parte de modo positivo, além das incontáveis atividades possíveis, pode trazer os jornais impressos para o contexto escolar, valorizando a leitura, a interpretação e a escrita.

A atividade da escrita é, então, uma atividade interativa de expressão, (ex-, “para fora”), de manifestação verbal das ideias, informações, intenções, crenças ou dos sentimentos que queremos partilhar com alguém, para, de algum modo, interagir com ele. Ter o que dizer é, portanto, uma condição prévia para o êxito da atividade de escrever. (ANTUNES, 2003. p. 45).

Ressaltando a fala de Antunes, conclui-se que para escrever é preciso ter o que dizer e nessa escrita demonstra-se a por meio das palavras as informações sobre uma determinada temática e essas palavras são a concretização de suas ideias.

Com o estudo dos gêneros textuais presentes nos meios de comunicação, tem-se um direcionamento de forma dinâmica com sua utilização como recursos para serem trabalhados no ensino de Língua Portuguesa. Sabendo que os gêneros jornalísticos têm suas próprias características e com a utilização de textos (gêneros textuais) presentes nos jornais impressos na produção de textos possibilita-se que as aulas desta disciplina sejam dinâmicas e proveitosas.

Em geral, as aulas de Língua Portuguesa possibilitam que o professor possa utilizar diversos recursos para dinamizar as aulas. Uma proposta bastante criativa seria a criação de um jornal escolar para despertar nos discentes a criatividade,

responsabilidade, demonstrando que eles são capazes de serem protagonistas de tarefas aparentemente complexas.

Para realizar atividades como a produção de pequenos textos é preciso ser leitor, isto é, ter o gosto pela leitura e escrita, características fundamentais no processo de criação textual. Pensando nesta situação é preciso compreender quais os gêneros textuais presentes nos jornais impressos e ao ter essa compreensão é necessário saber diferenciar suas características para chegar ao processo de criação de um texto similar.

O jornal impresso é um recurso que pode ser utilizado eficazmente nas aulas de leitura e escrita, fazendo abordagens sobre a ortografia, coesão, coerência, sobre seu contexto histórico, além servir como modelo na produção de outros textos. Com esse meio de comunicação como exemplo, pode-se pensar na produção e circulação de um jornal escolar produzido pelos próprios alunos. Certamente seria uma atividade envolvente.

O Jornal em sala de aula e o projeto “*O jornal na Escola: Uma proposta para o ensino de Língua Portuguesa*”

O uso do jornal como meio de comunicação proporciona aos alunos melhor desempenho diante das aulas de Português e aumenta o senso crítico. Além de possibilitar ao educando a leitura, a interpretação, a produção de textos e conhecimento dos gêneros jornalísticos. Pensando nessa perspectiva, o projeto mencionado acima, valoriza a Universidade em seus três pilares: o Ensino, a Pesquisa e a Extensão, que por meio de seus docentes e discentes desenvolvem inúmeros projetos, inclusive projetos direcionado às escolas da rede pública maranhense.

A Escola Municipal do Ensino Fundamental Nazaré Rodrigues, localizada na zona urbana da cidade de Timon – MA, foi contemplada com esta proposta de trabalhar o jornal na escola. O projeto beneficiou as turmas 7º ano em 2018 e em 2019, do turno vespertino. O referido projeto tem como finalidade levar o aluno a conhecer, ler, interpretar e produzir textos baseados nos gêneros que circulam diariamente nos jornais impressos com intuito de melhorar seu nível de leitura, escrita e interpretação.

A metodologia do projeto é caracterizada por encontros semanais, distribuídos em dois dias por semana e acontecem em forma de oficinas. No primeiro momento, há

uma introdução sobre o gênero a ser trabalhado, com caracterização e exemplos. Após esse momento, são realizadas as produções com os alunos de forma individual ou coletiva, com textos contemplando os gêneros que circulam nos jornais, como artigo de opinião, charges, editoriais, notícias, horóscopo, classificados e finalizando com as produções dos alunos em forma de oficina. Constatamos que é possível trabalhar com metodologias diversificadas nas aulas de Língua Portuguesa abordando desde a leitura, interpretação e produção de textos.

Durante as oficinas os gêneros trabalhados envolveram leitura, análise e produção de textos similares aos que são publicados nos jornais impressos e as produções são catalogadas para a elaboração do jornal escolar com textos de autoria dos alunos.

O objetivo principal é levar aos discentes a certeza da relevância da leitura, escrita e principalmente da interpretação de textos jornalísticos e, assim, conhecerem como a Língua Portuguesa é veiculada nos jornais impressos. Portanto ao trabalhar com os gêneros textuais, principalmente no tocante a escrita de textos, foi uma forma de incentivar os alunos na construção de um jornal escolar em que pudessem colocar suas opiniões sobre acontecimentos do dia a dia.

Sabemos que a leitura é a uma das formas de mudar mundo, pois o indivíduo torna-se crítico e capaz de transformar sua realidade. KOCH (2011) fala sobre essa questão da seguinte forma:

Que a concepção de língua como representação do pensamento corresponde á de sujeito psicológico, individual, dono de sua vontade e de suas ações. Trata-se de um sujeito visto como um ego que constrói uma representação mental e deseja esta “captada” pelo interlocutor da maneira como foi mentalizada. (KOCH, 2011. p.1)

Entende-se que quando o sujeito representa seu pensamento, de algum modo ele demonstra seu conhecimento, embora pareça para o mesmo algo supérfluo, mas acrescenta de forma positiva o entendimento que tem sobre o mundo que o cerca. A prática da leitura e escrita são elementos fundamentais nesse processo de aprendizagem. Para tanto, quando o indivíduo lê uma receita, uma bula de remédio, uma placa de ônibus, entre outros e consegue entender o que o texto diz, o sujeito estará demonstrando seu nível de conhecimento.

Então o uso que os alunos fazem dos recortes dos jornais impressos, das leituras que realizam dos textos e utilizam para construir suas produções, estão fazendo uma leitura que agrega seus conhecimentos de mundo e fortalecem seu entendimento a cerca de um determinado assunto. Marcuschi (2010), afirma que:

Os estudos sobre letramento investigam as práticas sociais que envolvem a escrita, seus usos, funções e efeitos sobre o indivíduo e a sociedade como um todo. Alguns dos resultados obtidos pelas pesquisas indicam que todos os usos linguísticos são situados no espaço e no tempo e são a sedimentação de práticas sociais longamente desenvolvidas e testadas, as quais, por sua vez, se sedimentam na condição de estruturas chamadas gêneros. (MARCUSCHI, 2010. p. 42).

Para tanto, trabalhar a prática da leitura, escrita e a produção textual, é acreditar que os discentes têm um aproveitamento significativo nas aulas de Língua Portuguesa, pois passam a perceber que a leitura e a escrita fazem parte do aprendizado. Durante as oficinas percebeu-se ainda que os estudantes demonstraram pouco interesse pela leitura, mas quando tinha algo que fazia parte do seu cotidiano despertava-lhes o interesse e vontade pela continuidade da leitura e escrita.

O importante de toda essa ação é que no final de cada oficina foi produzida uma edição do jornal escolar com as produções dos discentes, com exposição no pátio da escola para que toda a comunidade pudessem apreciar tais produções. Importante ressaltar que durante as exposições todos ficaram empolgados com tamanho feito. Visivelmente as aulas de Língua Portuguesa tornam-se mais divertidas com ações simples, valorizando os alunos como protagonistas das atividades, além da possibilidade de trabalharem em equipe demonstrando o espírito de coletividade.

As atividades que são realizadas em coletividade tendem a ter uma discussão importante no processo de criação, quando a realização passa a ser de todos, sendo responsabilidade de toda a equipe, tudo fica mais valorizado. Pode-se também analisar a cooperação, a amizade, o companheirismo em sala de aula, embora cada indivíduo tenha particularidades intelectuais diferentes. Mas inegavelmente as atividades coletivas proporcionam a socialização e todos ganham.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o projeto “O jornal na Escola: uma proposta para o ensino de Língua Portuguesa” percebemos que a leitura e escrita de textos jornalísticos contribuem de

forma significativa para o desenvolvimento intelectual dos alunos. Pois um bom escritor antes de tudo deve ser um bom leitor, isto é, deve ter o gosto pela leitura e escrita, características fundamentais no processo de criação textual.

Portanto, as leituras dos textos jornalísticos despertaram nos alunos a criatividade, além do prazer em trabalhar com os gêneros que circulam nesse meio de comunicação por meio de oficinas trabalhadas nas aulas de Língua Portuguesa. Assim, vimos a necessidade e importância de termos técnicas inovadoras como forma de contribuição para o desenvolvimento intelectual dos alunos.

Percebemos, sobretudo, que o projeto foi capaz de despertar interesse pelo jornal impresso, principalmente daqueles alunos que nunca haviam manuseado e/ou visto tal meio de comunicação. O jornal em sala de aula foi um passo inovador nas aulas de Língua Portuguesa, como também foi um diferencial para a escola onde o projeto foi desenvolvido.

Nesta perspectiva, defende-se o uso de jornal impresso, não só como meio de comunicação, mas como um importante aliado no estudo dos textos, no incentivo à leitura e produção textual, além da formação de criticidade individual de estudantes do Ensino Básico. Acredita-se que quando os alunos trabalham com leitura e escrita tendem a ter um posicionamento crítico acerca do que está acontecendo em seu meio.

Ao serem trabalhados os gêneros textuais em formas de oficinas utilizando os jornais impressos como recurso didático, a leitura e produções de textos planejados de forma individual e coletiva fortalecem o ensino no sentido de que as aulas se tornam mais divertidas com resultados bem significativos para o ensino-aprendizagem.

As aulas devem despertar nos educandos o gosto pela leitura e escrita incentivando-os na produção constante de textos, pois atividades como essas vão fazer parte de sua história de vida.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada: Limpando o pó das ideias simples**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

DIONISIO, Ângela Paiva. MACHADO, Anna Rachel. BEZERRA, Maria Auxiliadora, (orgs.) **Gêneros Textuais & ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BAHIA, Benedito Juarez. **História, jornal e técnica: história da imprensa brasileira**. Vol. 1. 5 ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2009.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça e ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3 ed. 5 reimp. São Paulo: Contexto, 2011.

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

MARCUSCHI, Luís Antônio. BRITO, Karim Siebeneicher; Karwoski; Acir Mário; GAYDECZKZ Beatriz, (orgs). **Gêneros Textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

ROJO, Roxane Helena R. MOURA, Educaro (orgs.) **Multiletramentos na escola** . São Paulo: Parábola Editorial. 2012.

HOMOEROTISMO EM CALL ME BY YOUR NAME: DA LINGUAGEM VERBAL À CINEMATOGRAFICA

Jonas Vinicius Albuquerque da Silva Santos¹⁵⁸

Resumo:

Esta pesquisa objetiva analisar comparativamente a obra literária *Me Chame Pelo Seu Nome*, de André Aciman, e sua adaptação cinematográfica homônima, realizada por Luca Guadagnino (2017), observando como é construído em imagens o homoerotismo, uma questão de grande destaque no romance, levando em consideração o fator da censura que envolve a temática, e sua recepção do público em geral. Na análise, destacamos como, embora tenha sido feito a censura de questões sexuais explícitas – algo que foi necessário para que a adaptação recebesse uma classificação indicativa para um maior público – a versão filmica consegue construir imagens que explicitam as ações dos personagens, enquanto o livro as detalha de uma forma mais evidente. A obra em estudo é um livro contemporâneo que teve uma considerável boa recepção, surpreendendo ao trazer questões relacionadas à homoafetividade e ao homoerotismo de forma sutil e, ao mesmo tempo, explícita, também trazendo citações a grandes obras e autores literários, além de usar diversos personagens e passagens famosas para expressar os sentimentos dos personagens. Sua adaptação conseguiu, também, grande destaque na recepção cinematográfica, ao levar o Oscar em 2018, na categoria de Melhor Roteiro Adaptado; isso permitiu mais representatividade para as obras Queer em uma escala mundial, já que tal temática acaba por possuir poucas obras que se destacam no mercado literário e cinematográfico, e que possam ser estudadas a fundo, ainda mais quando se trata da questão adaptativa. Para fundamentar as observações, utilizamos os apontamentos de Hutcheon (2012) e Stam (2006), sobre a adaptação cinematográfica, os manuais de Martin (2005) e de Jullier e Marie (2012), para a análise das cenas e outros elementos cinematográficos que compõem as imagens, além de outros teóricos do cinema; também revisamos José Carlos Barcellos (2006), e Miskolci (2014) para os estudos homoeróticos e Teoria Queer relacionados à literatura, e sua correlação com os personagens da obra.

Palavras-chave:

Literatura comparada, Cinema, Homoerotismo

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este trabalho consiste em um artigo de cunho bibliográfico, analítico, no qual comparamos duas obras em modalidades de arte distintas, a literatura e o cinema, levando em conta a perspectiva da teoria queer, com fundamento em autores como

¹⁵⁸ Acadêmico de Letras - Português/Inglês e suas literaturas da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA. E-mail para contato: jonasviniciusa@gmail.com. Trabalho orientado pela Prof. Ma. Francisca Maria de Figuerêdo Lima.

Calegari (2001) e Miskolci (2012), além de Linda Hutcheon (2013), Robert Stam (2006) e Jullier e Marie (2012), para os estudos da adaptação e da linguagem cinematográfica.

Estudos acerca das relações entre literatura e sexualidade são pouco difundidos dentro deste âmbito acadêmico¹⁵⁹, quando tais estudos são levados para a área da literatura comparada com outras artes, apresentam uma segregação ainda maior. O homoerotismo ainda batalha com grandes tabus desde a época de Oscar Wilde com sua obra “O Retrato de Dorian Gray” considerada uma das maiores – se não a maior – entre as pioneiras na história da homotextualidade, mesmo quando a história de Dorian Gray não possui um erotismo explícito. Para tal fenômeno se existem variados motivos, porém como aponta Souza (2010):

A invisibilidade do desejo homoerótico ou do indivíduo homoeroticamente inclinado não está presente apenas nos estudos históricos, como nos mostra Crompton; mas também nos estudos literários. Por muito tempo, a crítica especializada preferiu deixar de lado a presença do homoerotismo nas obras literárias, considerando esse desejo como um elemento sem importância para a análise crítica; principalmente em um tempo em que a análise da obra era, necessariamente, vinculada à biografia do escritor. Negar o homoerotismo da obra era também negar o desejo homoerótico de seu criador. Já que esse desejo era associado, comumente, à doença e ao crime, ele tornou-se um tabu para a crítica literária. (SOUZA, 2010, pág. 10)

A partir da obra de Wilde também podemos observar, também, como suas adaptações cinematográficas, especificamente de Lewin (1945) e Parker (2009), propõem as questões da homossexualidade de forma pouco relevantes, focando muito mais em seu lado macabro e fantástico, o apagamento da questão homoerótica em autores e obras há muito tempo.

Em vista disso, esse trabalho visa discutir a obra literária contemporânea *Me Chame Pelo Seu Nome* e sua respectiva adaptação cinematográfica, correlacionando-as às teorias Queer e da adaptação. A escolha da obra se deu devido a fatores como conhecimento prévio, a recepção da crítica e público da sua adaptação, por ser também uma obra contemporânea com forte presença do viés que será analisado, o homoerotismo, que seria como um elemento constituinte da teoria Queer.

CONTEXTUALIZAÇÃO E ANÁLISE DAS OBRAS

¹⁵⁹ A palavra Homoerotismo, por exemplo possui apenas 6.890 resultados no Google Scholar enquanto a palavra feminismo possui 225.000 resultados na mesma plataforma.

A teoria Queer foi adotada na academia recentemente - no início dos anos 1990¹⁶⁰ - e se expandiu tanto para o campo dos estudos sociais quanto para os estudos literários. Ao contrário do que muitos sugerem, a teoria Queer não é um campo de estudos que vem contra a heterossexualidade, mas sim contra a heteronormatividade, que seria uma construção social que oprime as pessoas para que sigam um padrão e sejam aceitas pela sociedade, policiando-as para que tal padrão seja repassado. Como apontado por Miskolci (2012):

[...] o queer é relacionado a tudo que é socialmente chamado de estranho, anormal e, sobretudo, abjeto. A abjeção pode ser de diversas formas: você pode ser classificado de negro em uma sociedade que já foi escravista é uma maneira de ser subalternizado e te relegar a uma posição com menos direitos ou reconhecimento. Mas, não por acaso, a abjeção costuma lidar com o que há de mais íntimo em nós, daí ser compreensível que ela passe muito pela sexualidade. (MISKOLCI, 2012 pag. 12)

É de suma importância que possamos reconhecer que ao se identificar com uma sexualidade que difere da heteronormatividade, já é possível que seja contra esse padrão e se identifique como *Queer* (que significaria literalmente estranho, em inglês). Se levarmos em consideração o contexto brasileiro, tal palavra poderia ser considerada ofensiva, porém a teoria *Queer* apropriou-se dela como uma forma de resistência, assumindo tais “ofensas” e defendendo-as:

Nesse sentido o queer traz um ar transgressivo e toma para si um posicionamento de não conformidade com as regras estabelecidas. Assim, o sujeito queer assume em todos os sentidos uma fuga consciente dos padrões sociais ditos “normais”, caracterizando-se como um sujeito desviante, em trânsito, um ser “entre-lugares”, que não apenas aceita os estereótipos, mas os assume (MARQUES; MARTINS, 2005, p. 4).

É possível encontrar diversas obras que tratam dessa questão, analisadas à luz da teoria Queer, que receberam sua respectiva adaptação, seja com falhas, ou com grande êxito, tudo irá depender do ponto de vista do principal admirador, o telespectador. Obras como Maurice (1987), O segredo de Brokeback Mountain (2005) e Carol (2015) são apenas alguns exemplos de livros com a temática da sexualidade que foram adaptados para as grandes telas, seja com boa recepção da crítica e público, ou não.

¹⁶⁰ “Em fevereiro de 1990, Teresa de Lauretis empregou pela primeira vez a denominação Teoria Queer para contrastar o empreendimento analítico que um conjunto de pesquisadores desenvolvia em oposição crítica aos estudos sociológicos sobre minorias sexuais e de gênero” (MISKOLCI, 2007, p. 2).

Vale ressaltar que a questão do erotismo nas obras cujos personagens protagonistas são homossexuais apresenta muitas vezes uma falta de explicitação. A divergência é constante já que a figura gay é comumente ligada ao desejo sexual e à promiscuidade – essa promiscuidade se volta a pessoas que nunca irão casar ou construir uma família, apenas se relacionando com um ou outro parceiro - e quando não encontramos o erotismo explícito, como o anteriormente citado *O Retrato de Dorian Gray*, isso pode ser decorrência de censura, que também emergem numa discussão de grande complexidade. Durante muito tempo os estudos eróticos ligados a literatura foram considerados vulgares, e quando foram começando a ganhar mais espaço na academia, estavam essencialmente ligados ao desejo heterossexual, sendo sobre a divergência de corpos, masculino e feminino, como apontado em *A dupla chama: amor e erotismo*, por Octavio Paz (2001).

Ao imaginarmos a situação dos LGBT no atual contexto, podemos refletir como o erotismo dessa vertente ainda batalha para que seja mais aberto. Conseguimos observar, por exemplo, no cenário brasileiro, um grande número de produções da teledramaturgia brasileira, que passam em horário nobre, que possuem cenas em que os personagens heterossexuais fazem sexo, apenas não de forma explícita; já quando trazemos essa situação da novela para os homoafetivos, podemos ver o uso desses personagens como alívio cômico, vilão, e dificilmente encontraremos cenas não-explícitas de sexo iguais às que vemos com casais heterossexuais.

Quanto à obra literária analisada, esta foi lançada em 2007, sob o título original “*Call Me By Your Name*”, pelo escritor, pesquisador e ensaísta egípcio-americano, André Aciman, doutor em literatura comparada pela Universidade de Harvard, e atualmente professor no The Graduate Center, em Nova York, Estados Unidos. O livro em questão teve uma rápida produção, que foi concluída em apenas quatro meses, de acordo com o autor.

Considerada uma referência no nosso atual contexto, a obra traz uma representação LGBT na qual os personagens foram retratados de forma que não houvesse qualquer menção a sua sexualidade, desse modo o verdadeiro protagonista da história não é a sexualidade, e sim o amor e o desejo, como podemos notar durante a

narrativa em diversas passagens em que se faz alusão a amores de outros personagens (heterossexuais) mundialmente conhecidos através da Literatura e História.

Aciman, que é declaradamente heterossexual, quando questionado sobre isso, defende que não se deve esperar que apenas escritores LGBTQ+ apresentam histórias de tal temática, como apontado pelo autor para a Revista CULT em 2018: “é mais ou menos como pedir a Dostoievski para não escrever sob o ponto de vista de um assassino porque ele nunca matou ninguém” e conforme entrevista cedida, intenta blindar a narrativa das “típicas narrações que aparecem em livros sobre gays”, tais como “a polícia atacando um casal gay”, “pessoas cruéis nas ruas batendo neles ou “alguém infectado com HIV”.¹⁶¹

Me Chame Pelo Seu Nome é um romance narrado em primeira pessoa pelo personagem principal, Élio, um personagem redondo, cujo desenvolvimento se dá em tempo cronológico, e a sua visão é a principal forma de narrativa da história.

O livro conta a história de dois rapazes, Élio e Oliver, durante um verão da década de 1980. Junto com sua família, o pai de Élio, professor universitário de renome com muitos contatos pelo mundo afora, mantêm o costume de hospedar jovens escritores a fim de ajudá-los com revisões de seus textos. É nesse contexto que os protagonistas se conhecem e desenvolvem um romance, até que o último volta a Nova Iorque, cidade onde reside. Élio é um garoto de dezessete anos, que vive na Itália com seus familiares e desde pequeno cultivava um grande apreço pela literatura, artes plásticas e música, prova disso são as inúmeras menções a obras e autores importantes citados nas suas saudosas lembranças de diálogos com Oliver.

Mas ali estava ele, na terceira semana conosco, me perguntando se eu já tinha ouvido falar de Athanasus Kircher, Giuseppe Belli e Paul Celan.

- Ouvi sim.

- Sou quase uma década mais velho que você e até alguns dias não tinha ouvido falar em nenhum deles. Não entendo.

- Meu pai é professor universitário. Fomos criados sem TV. Entendeu agora? (ACIMAN, 2018, p. 39)

Oliver, 24 anos, pós-graduando, é selecionado pelo pai de Élio para passar uma temporada com sua família, numa cidade fictícia chamada B. onde irá complementar suas pesquisas para seu livro sobre Heráclito, traduzindo escritos do italiano para o inglês. Ele é acompanhado por Élio, na maioria das vezes, durante suas visitas à

¹⁶¹<https://revistacult.uol.com.br/home/entrevista-andre-aciman-me-chame-pelo-seu-nome/>

tradutora, isso culmina em eventuais passeios que acabam por impulsionar o sentimento que eles desenvolvem um pelo outro, principalmente no que diz respeito às expectativas de Élio para com Oliver, bem como observado na cena em que eles estão voltando do escritório de tradução: “Mas, se ele entendeu, deve ter suspeitado, e, se, tivesse suspeitado, chegaria lá sozinho, estaria do outro lado da alameda, lançando na minha direção aquele olhar penetrante, hostil, vitrificado, incisivo e onisciente” (ACIMAN, 2018, p. 86-87).

É importante destacar que no livro nenhum dos personagens apresenta sua sexualidade definida, pois no decorrer da trama Élio se relaciona com sua amiga Marzia e Oliver também se relaciona com outras mulheres. Isso faz com que o leitor perceba que, embora o eixo central seja focado em uma relação entre dois homens, o autor dispensa rótulos.

Outro ponto a se destacar é a narrativa psicológica observada na intensidade dos sentimentos de Élio, que vão desde os desejos sexuais à angústia por não ser correspondido por Oliver, capturando assim a atenção dos leitores, que sofrem junto com o protagonista:

O que aconteceria se eu o visse novamente? Eu sangraria, choraria, gozaria no calção? [...] Eu deveria aprender a evitá-lo, parar de voltar ao jardim, parar de espia-lo, parar de ir à cidade à noite, me desligar um pouco a cada dia, como um viciado [...]. Eu sabia que não havia futuro naquilo [...]. Oliver: quero que você me possua [...]. Eu quero que seja você. Vou tentar não ser a pior transa da sua vida. (ACIMAN, 2018, p. 103).

Em diversas tramas LGBT, bem como acontece na realidade, os pais de pessoas pertencentes à comunidade rejeitam seus filhos, e essa rejeição se dá em curto prazo ou permanentemente. Em *Me Chame Pelo Seu Nome* tudo ocorre ao contrário, pois o próprio pai de Élio, Samuel, compreende, abraça e aconselha o filho.

Olha só. Vocês tinham uma bela amizade. Talvez mais do que amizade. No meu lugar, muitos pais esperariam que a coisa simplesmente sumisse, ou rezariam para que seus filhos se reerguessem logo. Mas eu não sou um desses pais. No seu lugar, se houver dor, cuide dela, e se houver chama, não a apague, não seja bruto com ela. (ACIMAN, 2018, p. 258).

Outro ponto a ser destacado na fala de Samuel é que ele possui desejos homossexuais e confessa que já teve uma experiência, não só sexual, mas amorosa com outro homem, assim o que recomenda ao filho é que não reprima isso, pois para ele é

preferível correr atrás do amor, independente de quem se ame, para que evite acabar como ele, que não teve essa coragem em sua vez.

Ao olharmos a obra através da perspectiva da teoria Queer, podemos fazer muitas observações. Calegari (2000, pág. 2) aponta que “O queer contempla todo o corpo, procurando extrair dele novas experiências de erotização”; na narrativa de Aciman pode-se observar esse elemento presente em múltiplas situações nas quais os personagens descrevem de forma erótica diversas partes dos corpos masculinos, como lábios, pernas, coxas e os próprios pênis. Na adaptação filmica, podemos observar essas referências nestes fotogramas:



Tais características também estão presentes, de certa forma, na versão de Guadagnino, porém, devido aos elementos que só a literatura nos proporciona, há a descrição usada pelo personagem Élio para que possamos entender os sentimentos que tem sobre o corpo de seu amado, tal elemento não possui uma forma concreta ou até mesmo possível de ser adaptada para o audiovisual, desse modo o diretor recorreu a elementos do cinema.

É o seu corpo que eu quero quando penso em me deitar ao seu lado toda noite ou o que quero é entrar nele e possuí-lo como se fosse meu, do mesmo jeito que fiz quando coloquei seu calção e tirei, o tempo todo desejando como nunca desejei mais nada, sentir você entrando em mim como se meu corpo inteiro fosse seu calção, seu lar? Você em mim, eu em você... Então chegou o dia. (ACIMAN, 2018)

Para a exaltação do corpo masculino, Guadagnino optou por uma estratégia específica. Como a todo momento somos apresentados a figuras históricas da antiguidade, o diretor introduziu o filme com os créditos iniciais, conforme fotogramas acima, através de recortes com várias estátuas de corpos masculinos, que se acredita terem sido produzidas durante tal período histórico caracterizado pela idealização dos corpos, no qual eles são apresentados nus, pois segundo a filosofia grega não possuíam defeitos que precisariam ser cobertos.

Há algumas diferenças diretas entre o filme e o romance em que se baseia que são relevantes. No romance de Aciman, a história trata de memórias de Élio, já para a sua adaptação o roteirista decidiu retirar esse elemento por acreditar que isso pode acabar com as surpresas do desfecho. Além disso, alguns anos do tempo cronológico do enredo foram retirados; na obra literária a história se passa em 1987, já na versão cinematográfica se passa em 1983, para que o diretor pudesse pegar mais material dos anos 70. Além dessas mudanças, a profissão do pai de Élio foi também alterada de um estudioso da literatura para um pesquisador da área de história ou geologia, o que pode trazer uma relação mais próxima dos protagonistas com o personagem.

Quando o filme foi finalizado, teve sua estreia no festival de Cannes onde foi ovacionado, e logo após isso a Sony Classics comprou os direitos de distribuição do filme em outros países, já que o filme foi considerado como um “Oscar Bait”¹⁶². As empresas envolvidas tomaram as medidas necessárias para que o filme entrasse na corrida do Academy Awards, para isso usufruíram de uma estratégia com a qual o longa-metragem entra em cartaz em cinemas selecionados para que, assim que indicado ao Oscar, chame a atenção do público por suas indicações. Tal estratégia é comumente usada em Hollywood e não deve ser vista como algo negativo, já que o Oscar mantém um padrão de filmes, e tais produções chegam a ser consideradas obras-primas do cinema, além da realidade capitalista que assombra a indústria cinematográfica. A produção em questão, por exemplo, entrou na lista de revista SPIN como um dos 30 filmes que definiram a década de 2010.¹⁶³

Como discutido anteriormente, o que ajudou muito a popularizar o filme foram as premiações, já que recebeu 5 indicações ao Oscar, entre elas a de melhor filme, melhor ator, por Timothée Chalamet, e a de melhor roteiro adaptado, e ganhou a última. Além dessa premiação, o roteiro de Ivory também recebeu algumas estatuetas no Critic’s Choice Award, premiação que segue regras similares às do Oscar. Como aponta Linda Hutcheon (2013), em *A Theory of Adaptation*:

Se as adaptações são, por essa definição, tratadas como inferiores e criações secundárias, por que então elas são tão onipresentes em nossa cultura e, de fato, aumentam consideravelmente em números? Por que, mesmo de acordo com as estatísticas de 1992, dos melhores filmes do Oscar, 85% são

¹⁶² Que seria um filme que é produzido para entrar na corrida do maior prêmio cinematográfico.

¹⁶³<https://www.spin.com/featured/30-best-movies-2010s/>

adaptações? Por que as adaptações representam 95% das minisséries e 70% das produções televisivas da semana que ganham o Emmy Awards? Parte da resposta, sem dúvida, tem a ver com o constante aparecimento de novas mídias e novos canais de difusão em massa. (Tradução nossa)

Dessa forma, *Me Chame Pelo Seu Nome* pode ser um exemplo perfeito de como as adaptações desde muito tempo vêm sendo o gênero que mais se destaca na crítica especializada, além de contrariar todos aqueles que as consideram como algo inferior, como apontado por Hutcheon no trecho em destaque. A obra também confirma a idéia de que, frequentemente, adaptações cinematográficas de livros atraem maior público do que filmes com roteiros originais.



Ao analisarmos de forma mais minuciosa a história como um todo, tanto a obra literária quanto a cinematográfica, selecionamos algumas cenas com a temática principal do artigo, homoerotismo, para serem destrinchadas, contextualizadas e analisadas à luz da teoria cinematográfica.

Uma das cenas mais emblemáticas do filme é a cena do pêssego, na qual há o uso da fruta pela personagem Élio para sua satisfação sexual. Ao analisarmos tal cena segundo a linguagem cinematográfica fundamentada em Jullier e Marie (2012) pode-se entender um fragmento da complexidade na qual o diretor construiu sua obra.

A cena em questão é de puro homoerotismo, por ser a exaltação do corpo masculino, de forma que o corpo dos protagonistas está a todo momento como uma das esculturas que aparecem em diversas cenas do filme, sendo uma espécie de metáfora encontrado pelo diretor, pois a cultura grega é uma das principais constituintes da sociedade ocidental. O pêssego significa muitas coisas, desde um elemento que está presente em toda a vida de Élio, até o seu desejo sexual através do que pensa ao ver o pêssego:

Sei que você não está dormindo, diriam, então passariam o pêssego macio e maduro no meu pau até eu perfurar a fruta no vinco que me lembrava a bunda de Oliver. Esse pensamento me tomou e não ia embora. Levantei e peguei um dos pêssegos, abri a fruta com os dedos, coloquei o caroço na mesa e levei

gentilmente o pêssego felpudo e colorido até meu pau, então comecei a pressionar até que a fruta aberta escorregasse por ele. (ACIMAN, 2018 pág. 172).

Para transpor tal cena para a linguagem cinematográfica o diretor usou uma técnica do cinema, o *close-up*. O *close-up* consiste em uma forma que os cineastas usam para dar um ar de mais intimidade com o personagem, através do foco da câmera em seus rostos (JULLIER E MARIE, 2012), nesse caso seria uma forma de “enganar” os telespectadores através do jogo que o ator faz com seu rosto para entendermos que o que ele sente é prazer, que imagina coisas ao fechar os olhos, remetendo a experiências sexuais antigas que guardamos em nossas partes baixas, como apontado por Platão em *A República* (1982). Um dos elementos que implicam que o personagem usa a fruta para sua satisfação é o segundo fotograma, no qual ele desabotoa seu short.



Vale ressaltar a importância que o ator Timothée Chamalet teve nessa cena, já que as suas expressões, que deveriam convencer o telespectador de que ele próprio sentia prazer nessa prática. Demonstrando como a construção de obra cinematográfica é um conjunto de inúmeras técnicas e profissões, já que o posicionamento da câmera pelo diretor foi de um simples *close-up*, deixando todo o trabalho para o indicado ao Oscar por essa atuação.

Outra cena em que encontramos destacadamente as questões analisadas neste trabalho é aquela na qual os personagens têm relações sexuais pela primeira vez. Após alguns dias ignorando Élio, quando aconteceu o primeiro beijo dos protagonistas, Oliver responde um bilhete do italiano, dizendo para o jovem o encontrar à meia-noite, em seu quarto; a partir daí a trama toma uma narrativa psicológica, sendo assim, as horas se prolongam enquanto o protagonista ansia pelo encontro:

Voltaria à meia-noite. Não, onze e meia. Tomaria banho? Não, sem banho. Ah, ir de uma cama para a outra. Não era isso que ele também ia fazer? Ir de uma cama para a outra? Então um pânico terrível tomou conta de mim: meia-noite seria uma conversa, um esclarecimento... como quem diz se segura, alivia, vê se cresce! Mas por que esperar até a meia-noite, então? Quem

escolhe a meia-noite para ter uma conversa dessa? Ou meia-noite seria meia-noite? Que roupa usar à meia-noite? (ACIMAN, 2018 pág. 98)

Após a chegada na tão esperada meia-noite, Élio entra no quarto de Oliver, então os dois quase não conversam, pois o desejo carnal está claramente no ar, mas como ambos se estranham, ainda, eles começam o contato de forma mais sutil: “Não havia absolutamente nada a dizer. Aproximei meus dedos dos pés dos dele e os toquei. [...]. Ele não recuou, não reagiu. Eu queria tocar cada dedo dele com o meu” (ACIMAN,



2018 pág. 102).

Em nenhum momento Oliver estranha o toque, o que nos leva a pensar que ele desejava Élio tanto quanto o rapaz desejava ele. Após a sutileza, os protagonistas passam para o ato sexual em si, em que é narrado como Oliver despe Élio, e como ama estar nu na frente de seu amado, então chegamos à descrição do personagem sobre o toque:

Ele sorriu. Desviei o olhar, porque ele estava me encarando, e eu sabia que estava vermelho, e sabia que faria uma careta, embora quisesse que ele continuasse me encarando mesmo que aquilo me deixasse envergonhado, e queria continuar a encará-lo quando assumimos a posição que simulava uma luta livre, seus ombros roçando meus joelhos. [...] Eu estava na cúspide de algo, mas também queria que durasse para sempre, porque sabia que a partir dali não havia mais volta. Quando aconteceu, aconteceu não como eu sonhei, mas com um grau de desconforto que me obrigou a revelar mais de mim do que eu gostaria. Tive um impulso de interrompê-lo e, quando ele percebeu, perguntou, mas eu não respondi, ou não sabia o que responder, e uma eternidade pareceu passar entre minha relutância em relação a tomar aquela decisão e o impulso dele de decidir por mim. [...] O sonho estava certo... era como voltar para casa, como perguntar Onde eu estive todo esse tempo? Que era outro jeito de perguntar Onde você estava durante minha infância, Oliver? Que era ainda outro jeito de perguntar O que é a vida sem isso? Motivo pelo qual, no fim das contas, fui eu, e não ele, que deixou escapar, não uma, mas muitas, muitas vezes Você vai me matar se parar, você vai me matar se parar, porque também era meu jeito de unir o sonho e a fantasia, eu e ele, as palavras tão esperadas de sua boca para a minha boca e de volta para a dele, trocando palavras de boca em boca, que foi quando devo ter começado a proferir obscenidades que ele repetia depois de mim, baixinho no início, até que disse: — Me chame pelo seu nome e eu vou chamar você pelo meu. (ACIMAN, 2018, pág. 103)

Como podemos observar nessa passagem, o jovem Élio fantasiava como seria sua relação com Oliver. Ao realizar o que queria, no entanto, percebeu que não era



exatamente aquilo que havia imaginado, fato que corrobora uma verossimilhança com a realidade, já que a penetração anal é desconfortável, principalmente na primeira vez, como foi o caso do rapaz. Porém, apesar de tudo, vemos como o protagonista ainda amou estar ali, ter o seu amado dentro de si, mesmo ao entender o que foi dito, o personagem está feliz.

Como podemos observar, o diretor Luca Guadagnino não explicitou todas as ações dos personagens, assim como o autor da obra, tal fato não tirou o momento íntimo em que estavam inseridos ou tudo que foi construído pela trama, mas vemos como a cena teve um significado muito maior no livro pelos sentimentos que Élio passou em seus pensamentos. Dessa forma, através da linguagem cinematográfica somos colocados como telespectadores em um primeiro momento, mas quando chegamos no momento mais íntimo da cena, vemos um close-up, assim como a anteriormente analisada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que a obra de Aciman e sua respectiva adaptação tratam de objetos de pesquisa complexos, com capacidade para uma análise ainda mais aprofundada. Além disso, o casamento entre duas teorias para a análise da história como um todo enriquece ainda mais os estudos literários, pois, como o leitor pode perceber, podemos ver o objeto de pesquisa perante duas luzes diferentes, o que nos traz uma visão mais panorâmica perante a complexidade anteriormente citada.

Histórias com conflitos e sentimentos humanos são comumente encontrados no cânone literário e *Me Chame Pelo Seu Nome* é uma obra que está marcando uma geração, e que ainda há de permear pelo tempo com grande êxito justamente pela ênfase na temática do amor. Tal ênfase está exposta durante todo o texto de forma que pode-se encontrar as citações amorosas do cânone anteriormente citado como uma das inspirações para o autor, além de contribuir para que a obra encante o leitor independente de sua sexualidade.

A teoria Queer se faz necessária nesse momento da humanidade, em que a sociedade está a cada dia mais tentando reprimir o progresso que os estudos LGBT vêm alcançando constantemente, além de ser uma área em constante crescimento e que

merece uma atenção principalmente para aquelas obras que estão surgindo agora, que conquistam o público em uma escala global.

REFERÊNCIAS

ACIMAN, André. **Me Chame Pelo Seu Nome**. 2. ed. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2018.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer**: um aprendizado pelas diferenças. 2. ed. São Paulo: Autêntica, 2016.

HUTCHEON, Linda. **A Theory of adaptation** . 2. ed. New York: Routledge, 2013.

SOUZA, WARLEY MATIAS. **Literatura Homoerótica: O HOMOEROTISMO EM SEIS NARRATIVAS BRASILEIRAS**. Orientador: Prof. Dr. Marcos Antônio Alexandre. 2010. 155 p. Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Letras da UFMG, Minas Gerais, 2010.

WILDE, Oscar. **O Retrato de Dorian Gray**. 3. ed. Rio de Janeiro: Penguin Companhia, 2017.

PAZ, Octavio. **A dupla chama**: amor e erotismo. 1. ed. São Paulo: Editora Siciliano, 2001.

(IN) ACESSIBILIDADE COMUNICACIONAL AO USUÁRIO SURDO E COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA NA BIBLIOTECA CENTRAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Isabel Cristina dos Santos Diniz¹⁶⁴

Raimunda de Jesus Araújo Ribeiro¹⁶⁵

Resumo: Este estudo aborda a questão da (in) acessibilidade comunicacional ao usuário surdo e com deficiência auditiva na Biblioteca Central da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Caracteriza-se como exploratório, com abordagem qualitativa, e tem por objetivo geral verificar se a Biblioteca Central da UFMA desenvolve alguma ação e/ou estratégia direcionada à promoção da acessibilidade comunicacional para o usuário surdo e com deficiência auditiva. A partir desse objetivo mais amplo, foram delineados os objetivos específicos: a) identificar os indícios de ação e/ou estratégia para eliminar barreiras na comunicação interpessoal (face a face, língua de sinais, linguagem corporal, linguagem gestual etc.), na comunicação escrita (jornal, revista, livro, carta, apostila etc., incluindo textos contendo *software* em LIBRAS, *notebooks* e outras tecnologias assistivas para comunicar) e na comunicação virtual (acessibilidade digital); e b) analisar se o plano orçamental da biblioteca ou da IES considera recursos para a implementação e/ou continuidade da acessibilidade comunicacional na biblioteca destinada ao atendimento de usuários surdos e com deficiência auditiva. O instrumento de coleta de dados utilizado foi uma entrevista semiestruturada aplicada à diretora do NIB/UFMA e às bibliotecárias lotadas no Setor de Referência da Biblioteca Central (BC) da UFMA, bem como a observação. Os dados foram analisados, interpretados e apresentados em quadros e gráficos. Estes apontam que a BC/UFMA ainda está a implementar uma política de acessibilidade que visa atender às especificidades dos usuários com deficiência, manifestando muito interesse em adequar-se à realidade exigida pela legislação vigente sobre inclusão e acessibilidade. Porém, é perceptível um conjunto lacunar de ações, cabendo destacar: falta de atividades de orientação aos usuários surdos e com deficiência auditiva para o acesso e uso da informação no contexto da biblioteca; ausências de sinalização direcional claramente visível nos espaços de circulação, como em banheiros e outros; inexistência de comunicação de emergência transmitida para todos os setores da biblioteca (visual, auditiva e vibratória), além da inexistência de um meio acessível para que os usuários possam emitir sugestões e críticas aos produtos e serviços da biblioteca. Observa-se, ainda, a ausência de funcionários e bibliotecárias capacitadas para: leitura orofacial (leitura labial de surdos oralizados); e tradutor de LIBRAS, além da falta de recursos orçamentários para investimentos nessa área. Em síntese, ao longo de toda a pesquisa ficou evidente que, dentre os diversos tipos de acessibilidade, a comunicacional é uma das mais carentes no contexto da biblioteca investigada.

¹⁶⁴ Departamento de Biblioteconomia da Universidade Federal do Maranhão. E-mail: isantosdiniz70@gmail.com

¹⁶⁵ E-mail: rai.raioluar@gmail.com.

Palavras-chave: Biblioteca Universitária; Inclusão; Acessibilidade Comunicacional; Usuário surdo e com deficiência auditiva.

1 INTRODUÇÃO

A acessibilidade como uma questão social vem sendo reconhecida não apenas pelas autoridades governamentais, que criam leis, decretos e resoluções, mas também pela sociedade em geral, que deve priorizar o direito à igualdade e à diferença. Nesse cenário, para a biblioteca universitária, a acessibilidade consiste em um desafio que convoca toda a comunidade acadêmica a buscar soluções para diversas situações problemáticas e que impossibilitam que a referida unidade de informação atue dentro da perspectiva inclusiva.

Assim, a acessibilidade está além da estrutura arquitetônica, pois consiste na “possibilidade de qualquer pessoa, com ou sem deficiência, acessar um lugar, serviço, produto ou informação de maneira segura e autônoma. Sem nenhum tipo de barreira” (BRASIL, 2015, p. 13). As barreiras nos processos de comunicação e informação, por exemplo, correspondem a qualquer obstáculo que possa dificultar ou impossibilitar qualquer tipo de expressão ou recebimento de mensagens através de dispositivos, meios ou sistemas de comunicação, sejam ou não de massa, bem como aquelas que dificultem ou impossibilitem o acesso da pessoa com deficiência à informação.

A biblioteca universitária é responsável por disponibilizar suporte teórico e informacional para os projetos e/ou atividades de ensino, pesquisa e extensão universitária, devendo priorizar a acessibilidade comunicacional e favorecer a comunicação interpessoal (face a face, língua de sinais, linguagem corporal, linguagem gestual etc.), a comunicação escrita (periódicos, livros, etc., incluindo textos em áudio, *notebooks* e outras tecnologias assistivas para comunicar) e a comunicação virtual (acessibilidade digital).

Ressaltamos que “[...] não há soluções únicas para que a acessibilidade comunicacional atinja todas as pessoas, o importante é que o profissional se preocupe com isso e percorra esse caminho, buscando, pelo menos, a apropriação e compreensão do assunto [...]” (GRACIOLA, 2014, p. 51). Portanto, é preciso pôr em prática ações, atividades e projetos que visem ao início e continuidade no processo de acessibilidade

comunicacional na biblioteca, atentando para o fato de que, assim como qualquer tipo de acessibilidade, a acessibilidade comunicacional significa romper barreiras culturais e reconhecer que as diferenças existem e que é preciso valorizá-las (SANTOS, 2014).

No caso do usuário cego ou com deficiência visual, há uma preocupação mais efetiva em promover acessibilidade na biblioteca, ofertando acervos em braile e em áudio, no formato eletrônico, de modo a favorecer a leitura de tela através de *softwares* específicos, etc. Para pessoas com deficiência física ou em cadeira de rodas, há a oferta de espaços com estruturação física, dentro dos padrões exigidos. No entanto, o usuário surdo ou com deficiência auditiva, talvez por ser uma deficiência invisível, como considerada por algumas pessoas, tem pouca visibilidade na biblioteca. Infelizmente, a biblioteca não disponibiliza a esse tipo de usuário serviços e produtos adequados, bem como falta profissionais com essa habilidade e competência, principalmente com a função de tradutor e intérprete de LIBRAS, por exemplo (DINIZ, 2019).

É de notar um aumento gradativo de ingresso de estudantes com deficiência no ensino superior, correspondendo a 27.143 ingressos em 2012 para 37.927 ingressos em 2015, com maior incidência de matrículas na Região Sudoeste, com 12.928 (correspondendo a 34,1%), seguido pela Região Nordeste, com 11.751 (correspondendo a 31%) dos registros. Especificamente no Maranhão, tem-se o registro de 580 matrículas (INEP, 2016). De modo geral, há o registro de 1.649 matrículas de estudantes surdos e 5.354 com deficiência auditiva no Brasil, sendo 368 (surdo) e 1.395 (deficiência auditiva) matrículas apenas nas universidades federais.

Na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), a cada semestre é matriculado algum estudante apresentando deficiência auditiva e surdez. Atualmente, temos a declaração de 19 estudantes com deficiência auditiva e 8 com surdez, porém, acreditamos que o quadro seja muito maior, até por conta desse tipo de deficiência ser considerada invisível e pelo fato de muitas pessoas não se autodeclararem.

Esse aumento contribuiu para que fossem pensadas mudanças estruturais na referida universidade, especialmente na Biblioteca Central (BC), que busca superar a exclusão social que separa as pessoas com deficiência do convívio social, cultural e científico. Daí surgiu a seguinte inquietação: quais as ações/estratégias desenvolvidas

pela BC/UFMA direcionadas à promoção da acessibilidade comunicacional, destinadas aos usuários surdos e com deficiência auditiva?

A justificativa deste trabalho se apoia na relevância do tema da inclusão e acessibilidade de pessoas com deficiência, no ambiente das bibliotecas universitárias. Atualmente, este tema tem sido recorrente em diferentes contextos, incluindo o ambiente universitário. Logo, esta pesquisa se faz necessária para verificar se a BC/UFMA desenvolve alguma ação e/ou estratégia direcionada à promoção da acessibilidade comunicacional para o usuário surdo e com deficiência auditiva.

Para alcançar o referido objetivo norteador foram traçados os seguintes objetivos específicos: a) identificar os indícios de ação e/ou estratégia para eliminar barreiras na comunicação interpessoal (face a face, língua de sinais, linguagem corporal, linguagem gestual etc.), na comunicação escrita (jornal, revista, livro, carta, apostila etc., incluindo textos contendo software em LIBRAS, *notebooks* e outras tecnologias assistivas para comunicar) e na comunicação virtual (acessibilidade digital); e b) analisar se o plano orçamental da biblioteca ou da IES considera recursos para a implementação e/ou continuidade da acessibilidade comunicacional na biblioteca destinada ao atendimento aos usuários surdos e com deficiência auditiva.

Destaca-se que este estudo servirá para que a BC/UFMA possa estruturar e fortalecer seus serviços e produtos direcionados aos usuários surdos e com deficiência auditiva, além de se tornar um suporte teórico para futuros estudos.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para o desenho desta investigação, de acordo com as questões de investigação e objetivos delineados, optamos pelo estudo exploratório, interpretativo, com abordagem qualitativa, enquanto método de pesquisa, assim como pela utilização da técnica de análise de conteúdo, uma vez que buscamos compreender os conteúdos coletados por meio da realização de entrevistas, em conformidade com as respostas dos inquiridos, relacionadas à categoria acessibilidade comunicacional e às seguintes subcategorias: Barreiras de comunicação interpessoal; Barreiras de comunicação escrita; Barreiras de

comunicação virtual; Planejamento/Gestão orçamentária. As categorias e subcategorias estão elencadas no Quadro 1 (AMADO, 2014).

Quadro 1 – Categorias e subcategorias de análise

Dimensão	Categoria	Subcategorias
G e s t o r a / Bibliotecárias de Referência da Biblioteca Central da UFMA	Acessibilidade comunicacional	Barreiras de comunicação interpessoal; Barreiras de comunicação escrita; Barreiras de comunicação virtual; e Planejamento/Gestão orçamentária

Fonte: as autoras.

A análise de conteúdo efetuada foi realizada em etapas, organizadas “em torno de três polos cronológicos”, com as devidas adaptações, e baseadas na proposta de Bardin (2014, p. 121–127): pré-análise, exploração do material, categorização e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semidiretivas, realizadas com a gestora do Núcleo Integrado de Bibliotecas do NIB/UFMA e três bibliotecárias que atuam no Serviço de Referência da BC/UFMA.

Todos os sujeitos desta pesquisa foram selecionados a partir da disponibilidade dos mesmos no momento da abordagem, bem como pelo que eles representam no contexto do cenário desta pesquisa, de acordo com as referidas questões e objetivos traçados neste estudo. Para além das entrevistas realizadas, foi também utilizada a observação para identificar a situação da acessibilidade comunicacional ao usuário surdo e com deficiência auditiva na BC/UFMA.

Destaca-se que este estudo é resultado das atividades previstas no âmbito do projeto intitulado “Comportamento infocomunicacional dos estudantes com deficiência no ensino superior ludovicense: UFMA, UEMA, IFMA E UNICEUMA”. Esse projeto encontra-se em tramitação nas instâncias superiores da UFMA e apresenta como autoras e responsáveis pela sua execução e implementação as autoras deste estudo.

Outro ponto a ser destacado é que as entrevistas foram realizadas de forma consensual com a Gestora do Núcleo Integrado de Bibliotecas da UFMA (NIB/UFMA),

bem como com as bibliotecárias do Setor de Referência lotadas na BC/UFMA, integrante do NIB, no período de julho a agosto de 2019.

3 USUÁRIO SURDO E COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA: perspectivas do gestor e bibliotecários do Serviço de Referência da BC/UFMA

Os resultados e as discussões apresentadas nesta seção foram organizados em conformidade com as categorias e subcategorias elencadas no Quadro 1. Assim, apresentamos e argumentamos os discursos emanados pelos atores protagonistas desta investigação, aqui representados pela gestora do NIB/UFMA e pelas bibliotecárias que atuam no Serviço de Referência da BC/UFMA, localizada na Cidade Universitária Dom Delgado, em São Luís do Maranhão. Todos os protagonistas deste estudo são mestres e especialistas, possuem vasta experiência em sua área de atuação profissional, conforme demonstrado no Quadro 2.

Quadro 2 - Perfil

Ordem	Idade	Gênero	T e m p o d e serviço	S e t o r d e lotação	Qualificação profissional
Entrevistada A	+ 50	F	+ 20 anos	Gestora	Mestre
Entrevistada B	41 a 50	F	6 a 10 anos	S e r v i ç o d e Referência	Especialista
Entrevistada C	41 a 50	F	6 a 10 anos	S e r v i ç o d e Referência	Especialista
Entrevistada D	41 a 50	F	6 a 10 anos	S e r v i ç o d e Referência	Mestre

Fonte: as autoras.

Desse modo, relativamente à categoria acessibilidade comunicacional, no que se refere à subcategoria barreiras de comunicação interpessoal, questionamos as entrevistadas se a biblioteca mantinha o controle de registro dos estudantes com deficiência que frequentam o seu recinto, identificando as suas limitações. Observamos,

a partir do relato da gestora do NIB, a entrevistadas A (Quadro 3), que esta possui contato direto com a PROEN, que a notifica sobre a entrada por semestre de estudantes com deficiência, sinalizando os tipos de deficiência que cada um possui. As entrevistadas B, C e D confirmam essa versão ao pontuarem que o controle desses estudantes é repassado pela gestora do NIB/UFMA. Com essas informações, as bibliotecárias procuram se preparar para atender às demandas informacionais desses tipos de usuários, sobretudo quando se fazem presentes no ambiente físico da referida Biblioteca, de acordo com as TA que dispõem.

Relativamente à disponibilidade da biblioteca em possuir um meio acessível para que os usuários com deficiência possam emitir sugestões e críticas aos produtos e serviços que essa unidade de informação disponibiliza (Quadro 3), percebemos, a partir das falas das entrevistadas A, B, C e D, que, de forma unânime, ainda não tinham pensado em oferecer esse tipo de serviço. Notamos que gostaram da sugestão, pois acharam que veio em um momento propício. As entrevistadas sinalizaram que irão pensar em uma forma de efetivar esse serviço. Já a entrevistada A acrescenta uma questão a mais ao afirmar que irá disponibilizar um espaço no próprio site da biblioteca para que os usuários com deficiência possam emitir as suas críticas e assinalar as suas sugestões.

Outra questão apontada foi em relação aos investimentos realizados na biblioteca para a capacitação da equipe de bibliotecários, bem como dos usuários para o acesso e uso das TA. Esses investimentos, de forma concreta, contribuem para a efetivação da acessibilidade informacional nesse espaço (Quadro 3). As entrevistadas A, B, C e D afirmaram que a instância da UFMA, responsável pela capacitação dos profissionais nessa IES, já promovem cursos, como o curso de Libras. No entanto, são necessários outros cursos que venham a atender outros tipos de deficiência, já que cada deficiência exige conhecimentos diferentes, de modo que os bibliotecários estejam habilitados para lidar com demandas informacionais específicas dos usuários.

As entrevistadas A, B, C e D destacaram ainda o auxílio especializado do pedagogo Mike, que foi imprescindível no momento de implantação da sala de acessibilidade nas dependências da Biblioteca Central. Essa sala, até a presente data,

contempla apenas a TA para atender somente os deficientes cegos e com deficiência auditiva.

Ademais, questionamos se a biblioteca possuía funcionário articulador orofacial para viabilizar a leitura labial de surdos oralizados, bem como se existia bibliotecário com habilidades em libras, ou outro funcionário que não fosse bibliotecário com habilidade em libras. Sublinhamos, em consonância com a fala da gestora, a entrevistada A, que, mais uma vez, há a importância do desenvolvimento de cursos por parte do Departamento da UFMA, responsável por implementar essas ações. Notamos também que isso vem ocorrendo nos dois últimos anos, com incentivo da gestora. Contudo, fica clara, a partir dos seus relatos, a dificuldade em sensibilizar a equipe da biblioteca a participar dessas ações, em especial os integrantes lotados no Serviço de Referência, local responsável pelo atendimento aos usuários. Na sua visão, todos precisam, acima de tudo, “de boa vontade para aprender”.

A entrevistada A pontua ainda que, em relação aos profissionais bibliotecários e outros tipos de funcionários lotados na BC/UFMA, apenas uma bibliotecária tem cursos e experiência profissional mais avançada na área de LIBRAS, os demais são iniciantes na Língua de Sinais. Destaca também que não possui nenhum profissional articulador orofacial que possa fazer leitura labial com surdos oralizados. No entanto, enfatiza a relevância de profissionais qualificados no ambiente da biblioteca, em especial no serviço de referência, para trabalharem com usuários surdos e com deficiência auditiva, ou outros tipos de deficiência, atendendo às demandas informacionais desse segmento.

Fazendo um contraponto entre as falas da gestora, entrevistada A, com as das entrevistadas B, C e D, bibliotecárias lotadas no Serviço de Referência da BC/UFMA, percebemos que as falas se encontram em sintonia, pois enfatizam as angústias e expectativas diante desse cenário.

No caso das bibliotecárias B, C e D, todas possuem o curso em Libras, sendo que a maioria apenas o básico e somente uma possui cursos mais avançados na área. Em contrapartida, todas foram unânimes em afirmar que não se sentem seguras para lidar com esse tipo de usuário, pois apontam que precisam de mais conhecimentos para comunicar com maior desenvoltura e segurança. As entrevistadas estão predispostas a ir

em busca de capacitações e investir nessa área, como demonstra as suas falas no Quadro 3.

Uma das questões apresentadas nos resultados deste estudo se refere à fala da entrevistada A, ao pontuar que a acessibilidade é “algo novo na cultura universitária”. Realmente, se pensarmos na legislação que contempla a entrada e permanência de pessoas com deficiência no ensino superior, fortemente ela vem sendo desenvolvida a partir de 2012, a exemplo do Programa Incluir – acessibilidade na educação superior, que é executado através de parceria entre a Secretaria de Educação Superior (SESu) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Esse programa objetiva o fomento, a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas universidades federais.

Quanto à UFMA, a instituição vem buscando a capacitação de seus funcionários, administrativos e docentes, que atuam nos mais variados setores dessa IES. Essas capacitações se intensificaram nos últimos sete anos, porém, na biblioteca, podemos afirmar que apenas houve ações mais pontuais há apenas dois anos. Se formos comparar essa realidade com a de outras IES, a exemplo da UNESP, observamos que a mesma vem desenvolvendo projetos de acessibilidade no âmbito da sua Rede de Bibliotecas desde 2012.

Ainda nessa mesma subcategoria, barreiras de comunicação interpessoal, questionamos as entrevistadas se a biblioteca possuía comunicação de emergência transmitida para todos os seus setores, na forma virtual, auditiva e, se possível, vibratória. Enfatizamos, de acordo com as falas elencadas no Quadro 3, que até o presente momento não existe nenhum tipo de sinalização em toda a área da biblioteca que atenda às demandas dos usuários surdos, com deficiência auditiva, ou qualquer outro tipo de deficiência.

Neste momento, encontramos em fase de elaboração um projeto, desenvolvido pela equipe de bibliotecárias, que visa à sinalização do referido ambiente, adequando-o “para todos os tipos possíveis de deficiência”. As bibliotecárias destacaram que estão em busca de parcerias para efetivar tal projeto, principalmente no contexto da UFMA, do NUANCES, departamento dessa IES responsável por prover mecanismos que deem suporte para a inclusão e acessibilidade em todas as instâncias da UFMA.

Quadro 3 - Barreiras de comunicação interpessoal

A Biblioteca mantém o controle do registro dos estudantes com deficiência que frequentam seu recinto, identificando suas limitações?

“O que fazemos é manter contato direto com a PROEN que nos notifica sobre as matrículas dos estudantes com deficiência da IES, onde especifica o curso, o tipo de deficiência que apresenta, e todos os dados de identificação do estudante para que possamos nos preparar para a possível chegada ou visita desse usuário na biblioteca” (Entrevistada A).

Recebemos a listagem por semestre dos alunos com deficiência que entram na UFMA encaminhada pela diretora do NIB. Aqueles que procuram a Biblioteca buscamos atender suas necessidades informacionais, a partir do que disponibilizamos visando responder as suas demandas (Entrevistadas B, C e D).

A Biblioteca dispõe de um meio acessível para que os usuários com deficiência possam emitir sugestões e críticas aos produtos e serviços da biblioteca?

“A pergunta de vocês veio como uma sugestão para pensarmos em um meio para deixarmos esse tipo de usuário mais aberto para sugerir mudanças para o NIB, quanto aos serviços e produtos a serem ofertados cabíveis para cada tipo de deficiência” (Entrevistada A).

“Na verdade, o nosso contato com esses usuários é diretamente no Serviço de Referência. Pois, sempre que eles chegam até a biblioteca já vêm acompanhados, geralmente, por pessoas disponibilizadas pela própria universidade. Então, vejo que eles ao chegarem aqui já tem um interlocutor/canal para fluir a comunicação com a equipe de bibliotecários” (Entrevistada A).

“É uma boa sugestão deixarmos/abrirmos um espaço no próprio site para eles tercerem sugestões e/ou críticas em relação a biblioteca” (Entrevistada A).

Não. Gostamos dessa sugestão, vamos pensar em uma forma de atender a essa indicação de vocês (Entrevistadas B, C e D).

A Biblioteca investe na capacitação da equipe e dos usuários quanto ao acesso e uso de TA que promovam acessibilidade da informação no contexto da biblioteca?

“A PRH já desenvolve atividades que visam a qualificação dos funcionários da UFMA quanto a esse assunto. De dois anos prá cá vem oferecendo o curso de LIBRAS, sendo que a direção da biblioteca incentiva a participação dos bibliotecários, principalmente, aqueles alocados no Serviço de Referência”.

Precisamos de outros cursos direcionados para instruir o bibliotecário para lidar com outros tipos de deficiência, como a deficiência visual, pois para cada tipo de deficiência tem um tipo de atendimento mais específico. (Entrevistada A).

No caso do deficiente visual, informalmente, existe um pedagogo no COLUN, chamado Mike, que nos ajudou muito durante o processo de montagem da Sala de Acessibilidade desta biblioteca. Tal profissional fez sugestões de Tecnologias Assistivas (TA), apropriadas para pessoas cegas, bem como do *layout* da sala (Entrevistada A, B, C e D).

A equipe da biblioteca dispõe de pelo menos um funcionário articulador orofacial, a fim de permitir a leitura labial de surdos oralizados?

“Sentimos a necessidade de uma qualificação direcionada para o processo de comunicação com a pessoa com deficiência auditiva, para que o bibliotecário possa realmente está apto para lidar com a pessoa surda”.

“Não temos nenhum bibliotecário com essa habilidade e competência, na verdade, a equipe de bibliotecários já fez curso básico de LIBRAS, mas não tem fluência no idioma, muito menos em BRAILLE ou leitura labial (orofacial). Com exceção de Elisiene, que já foi bibliotecária do COLUN e lá participou de outros cursos mais avançados” (Entrevistada A).

Não. Estamos procurando por meio de capacitações conseguir conhecimentos necessários para desenvolver esse tipo esse tipo de competência, com exceção da Elisiane que possui conhecimentos mais avançados nessa área, mesmo assim ela não se sente com segurança e desenvoltura para lidar com determinadas situações (Entrevistadas B, C e D).

A biblioteca possui bibliotecário com habilidade em Libras?

“A PRH já desenvolve atividades que visam a qualificação dos funcionários da UFMA. E, de 2 anos prá cá vem oferecendo o curso de LIBRAS, sendo que a direção da biblioteca incentiva a participação dos bibliotecários, principalmente, aqueles alocados no Serviço de Referência”. (Entrevistada A).

“Possuo curso de LIBRAS, tenho experiência no trato com deficientes auditivos, no entanto sinto que preciso de mais capacitações para me sentir mais segura para lidar com deficientes auditivos, ou seja, dialogar com mais desenvoltura, e ser entendida pelos usuários com esse tipo de deficiência”. (Entrevistada B).

Tenho curso básico em Libras, porém não me sinto apta a lidar com usuários com esse tipo de deficiência, estou me esforçando, e procurando dialogar com pessoas com mais experiência nessa área. (Entrevistada C).

Possuo experiência no trato com deficientes auditivos, aprendi na igreja que frequentava. No entanto há anos que deixei de conviver com pessoas com esse tipo de deficiência e acabei perdendo os conhecimentos que adquiri por falta de prática, agora me sinto na obrigação de investir nessa área. (Entrevistada D).

A equipe da biblioteca dispõe de pelo menos um funcionário (que não seja bibliotecário (a) com habilidade em Libras?

“Em relação aos demais funcionários da biblioteca, eles também participam dos treinamentos oferecidos pela PRH, mas todos estão na categoria de iniciantes, até porque inclusão e acessibilidade é algo novo na cultura universitária. Mas, acredito que, de modo geral, falta a conscientização da necessidade desses conhecimentos e habilidades para a concretização de um bom atendimento no serviço de referência, bem como na biblioteca como um todo”.

“Vejo que a primeira habilidade consiste na boa vontade para aceitar e buscar aprender sobre o assunto porque não adianta obrigar se a pessoa não tem boa vontade para aprender”.

“Enfrentamos muitas resistências e falta de boa vontade” (Entrevistada A).

Não. (Entrevistadas B, C e D).

Existe comunicação de emergência transmitida para todos os setores da biblioteca, tanto de forma visual como auditiva e, se possível, vibratória?

“Quanto a sinalização do acervo e área leitora dentro da perspectiva da inclusão e acessibilidade, temos para o próximo semestre uma proposta das bibliotecárias em forma de projeto para sinalizar toda a biblioteca direcionada para todos os tipos de deficiência possível”.

“Nesse projeto tá incluso a visualização em Braille, mas sabemos que não é tão simples assim, tem que ser em placa acrílica e não em papel. Outro problema nesse tipo de deficiência é que nem todo cego é alfabetizado em Braille e muitos têm resistência para aprender” (Entrevistada A).

“No caso da sinalização para surdo, esta se apresenta de forma mais diferenciada e estamos pensando em buscar ajuda com o NUANCES em termos de parcerias, porque não temos essa expertise para fazer” (Entrevistada A).

Não. Estamos em fase de planejamento, bem como desenvolvimento de um projeto para a sinalização da área de referência, acervo e circulação da biblioteca. (Entrevistadas B, C e D).

Fonte: as autoras.

Na subcategoria “Barreiras de comunicação escrita”, buscamos verificar se a biblioteca dispõe de acervo composto por textos, contendo *software* em libras, bem como se disponibiliza *notebooks* e outras tecnologias assistivas para uso da pessoa surda ou com deficiência auditiva (Quadro 4). Entendemos que o diferenciador dentro de uma biblioteca está no planejamento e execução de projetos, ações e atividades de acessibilidade e inclusão, além do processo de comunicação que disponibiliza tecnologias assistivas para os estudantes. O uso do computador e de *softwares* acessíveis pelo usuário surdo e com deficiência auditiva promove a inclusão e amplia os horizontes informacional e do conhecimento para essas pessoas.

No ambiente da biblioteca, esse tipo de usuário tem que ter acesso a *e-books* e todos os outros tipos de acervo possível (artigos e etc.), além de um terminal que tenha, no mínimo, um conjunto de ferramentas digitais capazes de ampliar a acessibilidade das pessoas surdas ou com deficiência auditiva aos conteúdos digitais (através de avatares) e à realização de leitura de textos de língua portuguesa para o sentido compreensivo de Libras.

Dessa forma, ficou evidenciado nas falas das respondentes o conhecimento que as mesmas possuem sobre a necessidade de tecnologias assistivas diferenciadas mediante cada tipo de deficiência. As entrevistadas frisaram que o direcionamento de ações e

estratégias desenvolvidas na biblioteca em estudo são mais pontuais para o deficiente visual do que para o deficiente auditivo e surdo, até porque falta conhecimento sobre tecnologias assistivas para esse tipo de deficiência. Ressaltaram que, quando solicitado ao professor indicações de recursos tecnológicos e fontes acessíveis específicas, bem como a indicação de editoras ou onde localizar esses materiais, eles silenciam. Tal silêncio também é recorrente nos Planos Políticos Pedagógicos de praticamente todos os cursos de graduação e pós-graduação.

Quadro 4 - Barreiras de comunicação escrita

A biblioteca dispõe de acervo composto por textos contendo *software* em Libras? E a biblioteca disponibiliza *notebooks* e outras tecnologias assistivas para pessoa surda e com deficiência auditiva?

“Quanto ao acervo e TA que a biblioteca tem a oferecer a esse tipo de usuário com deficiência – sabemos que o suporte tem que ser diferenciado, de acordo com o tipo de deficiência. Penso que para nós solucionarmos o problema do deficiente visual seja mais fácil do que o deficiente auditivo, porque quanto ao público surdo não temos material apropriado e nem sugestão dos professores, principalmente, no PPP dos cursos”.

“Não há sugestão de materiais informais apropriados para esse tipo de deficiência, nem indicação de editoras ou onde localizar esses materiais. Para os deficientes visuais temos materiais em áudio, programas que fazem leitura em tela, Braille, etc. Quanto ao material em Braille, a coordenadora do NUANCES sempre coloca que os estudantes cegos não suportam ler em Braille, até porque poucos são alfabetizados em Braille e os que aprenderam, desaprenderam por falta de prática. Tudo é uma questão de prática, como é mais fácil ouvir eles preferem os áudios books do ler em Braille. Outro problema é a alfabetização do surdo, pois a maioria não sabem escrever ou construir uma frase” (Entrevistada A).

Fonte: as autoras.

Em continuidade, as respondentes identificaram que o conteúdo do site da biblioteca é acessível, podendo ser adaptado aos diferentes dispositivos de acesso, considerando as recomendações *W3C*, conforme Quadro 5. Essa realidade chama a atenção para o fato de que a biblioteca não deve deixar de disponibilizar *sites* acessíveis para seus usuários, em especial àqueles com deficiência visual e auditiva. Tal situação deve ser vista e priorizada pela instituição, e vistoriada pelo bibliotecário, já que faz parte da acessibilidade instrumental.

Quadro 5 - Barreiras de comunicação virtual

O conteúdo do site da biblioteca é acessível, podendo ser adaptado aos diferentes dispositivos de acesso com as recomendações W3C?

O site da biblioteca é acessível, pois o mesmo foi criado conforme as diretrizes da plataforma do governo federal, de acordo com as recomendações do W3C. Já pensando no alcance das pessoas com deficiência, onde tem como ampliar, tem o leitor, libras, etc., conforme os padrões dos sites institucionais (Entrevistadas A, B, C e D).

Fonte: as autoras.

Em relação à subcategoria “Planejamento/Gestão orçamentária” (Quadro 6), percebemos, de forma clara, a partir das falas da gestora do NIB, entrevistada A, que uma das problemáticas existentes no cenários das IES públicas, onde se insere a UFMA, é o contingenciamento de recursos financeiros, este já encontrado pela gestora quando assumiu a gestão do NIB. Esse aspecto a impede de desenvolver ações que são imprescindíveis para o atendimento de demandas informacionais dos seus usuários, com deficiência ou não. Como exemplo, ela cita a compra de materiais informacionais para atualização do acervo, seja no formato tradicional ou impresso.

A entrevistada A destaca que procura manter o pregão sempre atualizado, caso haja a liberação de recursos para a compra de materiais. No entanto, ela sublinha que faz algum tempo que não é disponibilizado recurso para a efetivação de compras de nenhum tipo de material, nem renovação das assinaturas das bases de dados já existentes.

No que se refere à otimização de parcerias ou ao estabelecimento de convênios para o desenvolvimento de projetos na área da acessibilidade, a entrevistada A afirma que a UFMA não possui nada em concreto. Conforme já referiu em outras falas, a gestora conta com o apoio da PROEN, departamento da UFMA responsável pela realização de matrículas, que envia semestralmente a lista dos alunos matriculados com deficiência.

Quadro 6 - Planejamento/Gestão orçamentária

Para obtenção de recursos financeiros, a biblioteca argumenta/justifica junto à universidade quanto à importância de uma biblioteca acessível a todos, em respeito à lei dos usuários com deficiência? E o plano orçamentário da biblioteca ou da universidade prevê recursos para implementar e/ou dar continuidade à acessibilidade no contexto da biblioteca?

“Quanto ao orçamento direcionado para a aquisição e/ou continuidade de ações inclusivas e de acessibilidade feitos pela biblioteca, temos uma realidade muito característica da situação política e financeira do país. Dessa forma, quando assumir a gestão do NIB, em abril/2016, já encontrei esse contingenciamento”.

“Na UFMA isso funciona da seguinte forma: todo o orçamento da universidade fica centralizado pela Pró-Reitoria de Gestão e Finanças, então não existe descentralização orçamentária. Então fazemos assim pra cumprir o estritamente essencial, o que seria isso: comprar acervo para os cursos que irão passar por avaliação do MEC. Manter assinatura das bases de dados que já tínhamos. Destacando que a compra de material permanente não tivemos mais, temos sempre o cuidado de manter o pregão para aquisição de acervo aberto. Isso significa que pode ser que chegue algum recurso e pode ser comprado algo para o acervo que se encontra em falta para esses cursos que estão a passar pela avaliação do MEC, seguindo todas os critérios da lei de licitação” (Entrevistada A).

A biblioteca busca estabelecer parcerias com os setores privado ou de capital misto que tenham interesse em projetos de inclusão de estudantes com deficiência através do acesso e uso da informação?

“Quanto à participação em projetos/parcerias não temos nada de concreto, mas o que fazemos é manter contato direto com a PROEN que nos notifica sobre as matrículas dos estudantes com deficiência da IES, onde especifica o curso, o tipo de deficiência que apresenta e todos os dados de identificação do estudante para que possamos nos preparar para a possível chegada ou visita desse usuário na biblioteca” (Entrevistada A).

Fonte: as autoras.

4 CONCLUSÕES

De acordo com o objetivo proposto para este estudo e em consonância com os resultados apresentados, inferimos, a partir do olhar da gestora do NIB e dos bibliotecários de referência da Biblioteca Central, cenário desta pesquisa, que a Biblioteca Central da UFMA ainda está a implementar uma política de acessibilidade que visa atender às especificidades dos usuários com deficiência. As entrevistadas

manifestaram muito interesse em se adequarem à realidade exigida pela legislação vigente sobre inclusão e acessibilidade.

No entanto, é perceptível um conjunto lacunar de ações, cabendo destacar: carência de parceria entre a biblioteca e outras instituições, visando ao desenvolvimento de projetos; falta de atividades de orientação aos usuários surdos e com deficiência auditiva para o acesso e uso da informação no contexto da biblioteca.

Outra lacuna está nas seguintes ausências: sinalização direcional claramente visível nos espaços de circulação, como em banheiros e outros; inexistência de comunicação de emergência transmitida para todos os setores da biblioteca (visual, auditiva e vibratória); inexistência de um meio acessível para que os usuários possam emitir sugestões e críticas aos produtos e serviços da biblioteca. Observamos, ainda, ausência majoritária de funcionários e bibliotecários capacitados para: leitura orofacial (leitura labial de surdos oralizados); tradutor de LIBRAS; e falta de recursos orçamentários para investimentos nessa área.

Em síntese, ao longo de toda a pesquisa ficou evidente que, dentre os diversos tipos de acessibilidade, a comunicacional é uma das mais carentes no contexto da biblioteca investigada.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Ed. L. Edições 70, 2014.

BRASIL. Lei nº 13.146, 6 de julho de 2015. Lei nº 13.146, 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm Acesso em: 18 set. 2019.

GRACIOLA, A. R. **Acessibilidade Comunicacional: os processos de comunicação na inclusão social de pessoas com deficiência**. 2014. 62 f. Monografia (Graduação em Biblioteconomia) Departamento de Comunicação - Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, Curso de Biblioteconomia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

DINIZ, Isabel. **Bibliotecas universitárias inclusivas brasileiras e portuguesas: ações e estratégias**. 2019. 549 f. Tese (Doutorado em Multimídia em Educação). Departamento de Educação e Psicologia; Departamento de Comunicação e Arte. Curso de Doutorado em Multimídia em Educação, Universidade de Aveiro.

DINIZ, Isabel; ALMEIDA, Ana Margarida; FURTADO, Cássia. Bibliotecas universitárias em busca de acessibilidade programática: quebra de barreiras (in) visíveis nas políticas de formação e desenvolvimentos de coleções no Brasil e em

Portugal. In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 9, São Luís, 2019. **Anais** [...], 2005. Disponível em: http://www.joinpp.ufma.br/index.php?option=com_content&view=article&id=111&Itemid=1&lang=br. Acesso em: 18 abr.2019.

SANTOS, E. M. F. dos. **Ingresso e permanência de estudantes com NEE no ensino superior**: um estudo qualitativo. 2014. 142 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) Departamento de Educação – Curso de Mestrado em Ciências da Educação, Universidade de Aveiro. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10773/14358>. Acesso em: 22 set. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior 2014 (atualizada em 20/10/2016)**. Brasília: INEP, 2016. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 19 jan. 2019.

A MARGINALIDADE E EXCLUSÃO NA OBRA CAPÃO PECADO

Natália Marques Rocha¹⁶⁶

RESUMO: O presente estudo tem como objetivo investigar a representação da favela e das mazelas sociais trazidas no enredo da obra *Capão Pecado* do escritor Reginaldo Ferreira da Silva Ferréz (2000). Nessa perspectiva, apontaremos imagens narrativas que trazem à tona o alto índice de criminalidade, violência e corrupção presente em espaços marginais como os dessa favela paulista, apontando as diversas formas de preconceito e exclusão que contribuem para perpetuar a desigualdade o preconceito e o apagamento explícito dos sujeitos e de suas subjetividades, muitas vezes simplesmente em decorrência de estes morarem nas periferias dos grandes centros. Assim sendo, tomaremos por base, a compreensão de que a Literatura Contemporânea possui como características principais a denúncia das mazelas sociais, e da baixa condição econômica de maioria de seus habitantes, apontando certa “urgência” em retratar o “real”, representado por meio de obras em que se pode perceber os vários tipos de exclusão social. Outra característica da narrativa contemporânea é retratar momentos conflituosos, através de relatos que envolvem a experiência do cotidiano. Pelo exposto, obras como *Capão Pecado* (2000) são denominadas de literatura marginal, não apenas pelo espaço em que estão ambientadas, mas também, em decorrência de estas representações apontarem para sujeitos socialmente excluídos. Por essa razão, obras escritas por autores não canonizados fazem uso de recursos narrativos diversificados como por exemplo uma linguagem carregada de escrita informal. O que segundo Giorgio Agamben (2009) ao referir-se ao contemporâneo, está em estreita relação com a realidade de nosso tempo e com o fato de que os escritores do agora fazem de sua literatura um espaço marcado pela a exposição das muitas formas de exclusão social, e pela urgência em relatar sobre o “real”, o que acaba produzindo uma literatura com uma linguagem mais curta, simples e engajada, originando assim, obras mais condizentes com as realidades do agora. Assim sendo, tomaremos como pressupostos teóricos os dizeres de Renato Cordeiro Gomes (1994), Regina DalCastagnè (2005) Karl Eric Schllhammer (2009) entre outros que serão lidos sobre o prisma da literatura contemporânea.

Palavras chaves: Capão Pecado, Mazelas sociais, Literatura Contemporânea

Introdução

Percebe-se nos escritores da geração mais recente uma literatura que lida com os problemas do país e que expõe as questões mais vulneráveis do crime, da violência, da corrupção e da miséria.

Karl Erik Schollhammer

¹⁶⁶ Aluna de graduação do curso de letras- Língua Portuguesa, na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Email: nataliajosafa18@gmail.com. Professora orientadora: Ezilda Maciel da Silva, Possui graduação em Letras - Português pela Universidade Federal do Pará (2008), graduação em Direito pela Faculdade da Amazônia Ocidental (2015), Pós Graduação em Processo Civil pela Uninter, Mestrado em Letras- Língua e Identidade pela Universidade Federal do Acre (2013). Doutorado em Teoria da Literatura/Literatura e Práticas Sociais pela Universidade de Brasília - UnB. Email: ezilda.silva@unifesspa.edu.br

Um dos papéis da literatura desde o início foi fornecer interpretações do país e de sua história. Vemos na epígrafe que inicia o presente artigo por exemplo, que a crise, a violência, corrupção e a miséria são temas que diversos autores abordam em suas obras, sobretudo os contemporâneos. Contudo quem são esses autores contemporâneos? O que os caracterizam?

Os autores contemporâneos segundo Agambe (2009) têm uma relação com seu próprio tempo. Esses autores têm sua literatura marcada por características voltadas para a exposição das mazelas sociais, e tem uma certa urgência em relatar sobre e com o real, com isso acabam produzindo uma literatura com uma linguagem mais curta.

Se tratando das mazelas sociais e de grupos que ficam a margem da sociedade, vemos que entre 1990 e 2005 pouquíssimas obras com personagens pobres e negros são inseridos dentro da literatura brasileira. Essa ausência só representa o que de fato acontece no dia a dia desses grupos sociais, grupo esses que são deixados à margem da sociedade. Assim vemos que, se essas pessoas quase não aparecem em nossa literatura como personagem, a existência deles como autores seriam quase nulas. Isso nos leva a pensar em como e por quem essas pessoas são representadas já que as chances de terem vozes são reduzidas, pois acabam sendo monopolizadas por autores brancos e de classe média.

Em 1890 Aluísio de Azevedo com *O Cortiço*, já retratava as mazelas da sociedade. Anos depois Lima Barreto publica *Triste Fim de Policarpo Quaresma*, e vemos que também tem essa preocupação em retratar os subúrbios da cidade do Rio de Janeiro. Vemos assim que esses dois autores de alguma forma inauguram uma nova geração de escritores, os que seriam chamados de contemporâneos. Contudo o conceito de contemporâneo vai muito além do que uma marcar temporal.

A literatura contemporânea não será necessariamente aquela que representa a atualidade, a não ser por uma inadequação, uma estranheza histórica que a faz perceber as zonas marginais e obscuras do presente que se afastam de uma lógica. Ser contemporâneo, segundo esse raciocínio é ser capaz de se orientar no escuro e, a partir daí, ter coragem de reconhecer e de se comprometer com um presente com o qual não é possível coincidir. (SCHOLLAMMER, 2009, p. 10)

Ou seja, os autores contemporâneos não é somente os do século atual, mais todos aqueles que conseguem enxergar o problema atual e através dele produzir algo.

Outra característica da narrativa contemporânea é retratar momentos conflituosos, através de relatos que envolvem a experiência do cotidiano. Um exemplo claro são as obras denominadas de literatura marginal. Na obra *Capão Pecado* (2000) de Ferréz, o texto que antecede o primeiro capítulo é um exemplo, onde Mano Brown relata sobre como é morar no capão redondo, bairro que será palco da narrativa do romance.

“São Paulo Massacra os + pobres e aqui no extremo sul eu senti na pele o que é ser preto, pobre, filho de mãe solteira negra, que veio da Bahia com doze anos de idade. Apreendi a não gostar de polícia, sei o que é andar muito loko três, quatro dias direto e nem por isso atravessar o caminho de ninguém. No Capão Redondo é onde a foto não tem inspiração pra cartão-postal.

Capão Redondo é a pobreza, injustiça, ruas de terra, esgoto a céu aberto, crianças descalças, distritos lotados, veículos do IML subindo e descendo pra lá e pra cá, tensão e cheiro de maconha o tempo todo.” (FERRÉZ, 2000, p. 24)

Vemos nesse fragmento da obra que o artista apresenta o bairro de uma forma clara. Nos mostra sua experiência. No decorrer do livro, temos cinco partes que são abertas com esses tipos de textos. Artistas convidados pelo autor do livro, para falarem sobre suas experiências e realidade do bairro.

Dentro da literatura contemporânea vemos que a diferentes movimentos e cada uma possui sua característica própria, dentre eles: o concretismo, neoconcretismo, poesia-Práxis, poesia marginal, poema processo. Especificamente neste trabalho iremos abordar sobre a marginal.

Sobre este tema, Ferréz, autor da obra *Capão Pecado* que vamos abordar no presente artigo, se autodenomina da literatura marginal. Uma literatura que se desenvolveu nas periferias, com o objetivo de incorporar temas e figuras relacionadas a esse universo. “A literatura marginal sempre é bom frisar, é uma literatura feita por minorias, sejam elas raciais ou socioeconômicas. Literatura feita a margem dos núcleos centrais do saber e da grande cultura nacional, ou seja, os de grande poder aquisitivo” (Ferréz, 2005a).

Assim, tendo em vista os conceitos de literatura contemporânea e a literatura marginal, o presente artigo buscar investigar como as mazelas sociais são retratadas dentro da obra *Capão Pecado* do escritor Ferréz, tendo como suporte os teóricos Schollammer (2009), Agambe (2009), e Dalcastagnè (2005).

O autor e a obra capão pecado (2000)

Reginaldo Ferreira da Silva, adotou um pseudônimo assim como muitos autores e rappers famoso. Ferréz foi uma homenagem a Virgulino Ferreira da Silva “Ferre” e “Z” uma referência a Zumbi dos Palmares, o Lampião.

Ferréz nasceu em 29 de dezembro de 1975 na Zona Sul de São Paulo. Aos 3 anos de idade mudou-se para o Bairro do Capão Redondo com seu pai e sua mãe e reside até os dias atuais com sua esposa e filha. Seu pai sempre trabalhou como motorista e sua mãe como empregada doméstica e merendeira de uma escola pública.

Em entrevistas Ferréz diz que nunca gostou muito de ir à escola, era o tipo de aluno que prestava atenção nas explicações para terminar o quanto antes as tarefas e assim poder conversar com os colegas, contudo fala que as professoras sempre o elogiavam pois fazia ótimas redações. Até a terceira série estudou em uma escola particular e todo o restante do ensino fundamental e médio foi em escola pública.

Antes da fama, Reginaldo Ferreira da Silva trabalhou em diversos lugares. Foi ajudante de pedreiro, balconista de uma padaria, chapeiro de uma multinacional de fast-food, trabalhou em uma metalúrgica, por um tempo foi vendedor ambulante de kits de limpeza e por último arquivista de uma empresa de recursos humanos.

Aos sete anos de idade o escritor encontrou uma revista em quadrinhos da coleção Marvel, e assim se tornou um leitor de gibis, e sempre que podia pedia a mãe para comprar. Porém somente aos 15 anos, quando descobre uma caixa de livros velhos abandonada é que Ferréz começa um hábito maior de leitura, isso acaba por inspirá-lo e assim surge o primeiro conto intitulado “Fashion Universe”. Um dos primeiros livros que o autor leu foi *Madame Bovary* de Flaubert, livro esse sempre comentado em suas entrevistas como a referência mais importante do seu trabalho.

No ano de 1999 Ferréz cria um grupo chamado “Movimento Cultural 1daSul” “O nome vem da ideia de todos sermos 1, na mesma luta, no mesmo ideal, por isso somos todos 1 pela dignidade da Zona Sul”. O intuito era desenvolver atividades culturais e criação de bibliotecas comunitárias. 1daSul também é uma marca da loja que Ferréz abriu no Bairro Capão Redondo, onde a uma produção de camisas, canecas chaveiros e entre outros.

Em 1997 Ferréz publicou seu primeiro livro, “Fortaleza da Desilusão”. Um livro repleto de poesias concretas. O exemplar foi patrocinado pela empresa de recursos humanos onde o autor trabalhava. O lançamento foi organizado em uma Biblioteca pública da Cidade de Santo Amaro, porém não teve tanta repercussão. Ao preço de R\$7,00, foi vendido somente vinte e quatro exemplares da obra, e então Ferréz começou a vender seus livros nas ruas.

Três anos após a publicação de seu primeiro livro, Ferréz lança *Capão Pecado*, seu livro mais famoso. Tinha o intuito de retratar a periferia, queria que qualquer pessoa que morasse na periferia entendesse o que estava inscrito. Em uma entrevista dada ao *Jornal da Tarde*, em 3 de julho de 2000, Ferréz diz: “escrevi o livro para a periferia. Quero que caia na mão de quem nunca leu, por isso tinha que ser mais favela, bem maloqueiro mesmo.” Ao contrário de *Fortaleza da Desilusão* o livro *Capão Pecado* teve uma grande repercussão. Antes mesmo de ser editado foi notícia de jornal e isso fez com que a editora Labortexto, recém-criada na época, fosse até o autor e assim publicasse seu livro.

Capão Pecado de fato é um livro que retrata a periferia. Na capa o autor traz a foto de um menino vestido somente com um short e um capuz na cabeça. O garoto está de braços abertos com uma arma na sua mão direita e uma tarja preta nos seus olhos. Ao fundo tem a imagem em preto e branco de uma periferia. A figura do menino está pintada de vermelho brilhante.

No interior do livro temos 23 capítulos, divididos em 5 partes. Cada parte do livro é aberto por um pequeno texto ou frase que representa as histórias que estão sendo contadas no decorrer de toda obra. São feitos por alguns rappers, como Mano Brwn, líder da banda Racionais e Cascão de um grupo chamado Trilha Sonora do Gueto. O autor ainda traz 30 fotos de alguns lugares do bairro Capão Redondo e alguns moradores que lá residem.

O livro é narrado em terceira pessoa, e nos conta a história de Rael, personagem principal do romance. É um jovem que trabalha como ajudante em uma padaria e que apesar de ter ido morar no bairro Capão Redondo, bem pequeno e ter contato direto com bebidas, drogas, roubos, e entre outros, sempre tentava manter distância, buscando refúgio nas leituras de gibis. Era um adolescente em que todas mães

confiavam “Seu aspecto sempre agradava as mães dos colegas: gordinho, cabelo todo encaracolado, e óculos grandes e pretos que ele já usava havia muito tempo. Tudo isso lhe conferia a aparência de um pequeno cdf.” (FERRÉZ, 2000, p. 26).

Rael mora com sua mãe, Dona Maria que é empregada doméstica, e seu Pai José que trabalha como motorista, e sofre com o vício de bebidas alcoólicas. Em busca de um salário melhor, Rael pede demissão da padaria e logo começa a trabalhar numa metalúrgica. Lá, reencontra Paula, namorada do seu melhor amigo, Matcherros. Com o passar dos dias, acaba se apaixonando por Paula e começam a se encontrar as escondidas. Com o passar do tempo esse namoro é revelado a todos, os dois se casam, tem um filho e vão morar no fundo da metalúrgica, onde ambos trabalham. Quase terminando o livro, em apenas três páginas, o narrador nos conta a despedida de Rael do emprego, a traição de Paula com seu Oscar, ex-patrão de Rael, a vingança do protagonista, sua prisão e sua morte “Rael sentiu uma dor horrível quando seu amigo de cela enfiou a caneta em seu ouvido, ele só arregalou os olhos e pensou em seu filho Ramon. Seu corpo foi retirado da cela pela manhã e encaminhado ao IML.” (FERRÉZ, 2000, p. 167).

A Marginalidade Na Favela E As Mazelas Sociais Expostas No Livro Capão Pecado

No livro Capão Pecado, Ferréz nos mostra a desigualdade social brasileira, um olhar de revolta. No decorrer de todo o livro, através da história de Rael, o narrador nos mostra moradores nordestinos que veio a procura de uma vida melhor, mais que acaba ficando desempregado e cai no vício da bebedeira, a maioria dos jovens desempregados, que levam a vida roubando ou fazendo algum outro serviço sujo para ganhar algum dinheiro, empregada doméstica que é negra e acaba sendo explorada pela elite, e entre outros.

“- Tá tudo pela ordi!

Turcão fingiu não entender o esclarecimento e perguntou?

- Pela ordi o que, cumpadi?

- Ah! Nun vem com essa não, maluco, sem gozação, a parada tá feita.

Turcão expressou nenhuma reação, mas depois de alguns segundos soltou uma grande risada e foi acompanhado em coro pelos malas que mandou todo mundo calar a boca e falou olhando diretamente para Burgos.

- Tô ligado, num fica abalado não, maluco, a parada tá ali, com esse serviço que você realizou e a parada que você me deu, completou o pagamento, é só pegar a sacola e conferir. (FERRÉZ, 2000, p. 111-112)

Nessa passagem podemos ver que um dos personagens acaba cometendo alguma atrocidade a fim de conseguir algo. Durante várias passagens do livro o autor nos traz fragmentos como esse. A situação dos jovens dentro da periferia é lamentável e pouquíssimos estudam. Somente Rael, personagem principal, e Capachão são os únicos jovens que estudam e que encontram algum tipo de refúgio nas leituras.

“Resolveu pegar o ônibus para voltar, ficou esperando no ponto, que estava cheio como sempre. Encontrou Capachão, começaram a conversar e o amigo lhe disse que logo seria chamado para entrar na academia do Barro Branco, onde seria treinado para, se Deus quisesse, em breve tornar-se policial. Rael se sentiu orgulhoso do amigo, pois a maioria dos demais não queria nada com nada. Durante a conversa começaram a falar de literatura e Capachão lhe contou que a pedido da professora, estava lendo um livro dum cara chamado Drummond. (FERRÉZ, 2000, p. 73)

Vemos assim que a narrativa não trata somente sobre a violência. Temos uma diversidade de temas que de certa forma é uma crítica e denúncia sobre as mazelas do bairro Capão Redondo.

A favela é abordada de certo modo como uma personagem da história, e dentro dela existe outras histórias. Esse é um espaço esquecido, e os moradores não têm muitas oportunidades como o próprio texto nos mostra: “Não temos muitas oportunidades por aqui, a não ser o tráfico, o roubo a banco, o futebol e o pagode” (Ferréz, 2000, p. 160).

Na abertura do livro, o autor coloca uma espécie de epígrafe. Traça uma trajetória, onde começa com o geral, o universo, até chegar no Capão Redondo, bairro que será palco do romance, e que é denominado o fim do mundo.

Universo
Galáxia
Via-Láctea
Sistema Solar
Planeta terra
Continente americano
América do Sul
Brasil
São Paulo
São Paulo
Zona Sul

Santo Amaro
Capão Redondo

Bem-vindos ao fundo do mundo (FERRÉZ, p. 13, 2000)

O autor apresenta o ponto mais geral possível e faz uma espécie de funil. Podemos observar, que a forma como o texto é reproduzido, nos indica o final da história a ser contada. Todo o romance é descrito, várias pessoas e famílias são apresentadas, mais tudo gira em torno da história de Rael, personagem principal da trama. Desde o início do romance temos uma visão ampla de Rael, um menino bom é que todos admiravam, porém conforme vai chegando ao final da história a personagem toma uma forma que causa estranhamento no leitor. Acaba tendo atos que não condiz com a índole apresentada no início da trama, “Rael balançou a cabeça afirmativamente, Burgos saiu. Rael se esqueceu de Deus, de sua mãe e das coisas boas da vida, apertou o gatilho e fez um buraco de oito centímetros na cabeça de Seu Oscar.” (FERRÉZ, p. 165, 2000)

Vemos que o crime que Rael cometeu, não preocupa o narrador. Ele apenas nos mostra que é uma pessoa que sofrerá as consequências por ser morador da favela. Morador do bairro Capão Redondo. Como o próprio texto nos mostra “No bairro a lei da sobrevivência é regida pelo pecado” (FERRÉZ, 2000, p. 72). Ou seja, para sobreviver, em certas situações você acaba cometendo uma imprudência. Rael tenta ter uma outra visão de seu bairro, mas fracassa, por não encontrar refúgio nem mesmo na igreja

“Rael decidiu voltar e, no meio do caminho, avistou uma igreja evangélica. Rael entrou na igreja, o culto ainda estava no início, notou o livro preto que todos seguravam quase na mesma posição. [...] Fechou os olhos e tentou orar, mas não conseguiu. Ele viu tudo errado, o pai que degolou o filho em um momento de loucura química, a mãe que fugiu e deixou três filhos, a grande manipulação da mídia que elege e derruba quem quer, a forte pressão psicológica imposta pela família, o preconceito racial, o pastor que em três anos ficou rico, o vereador que se elegeu e não voltou para dar satisfação, o dono do banco que recebe ajuda do governo e tem um helicóptero, os empresários coniventes, covardes, que vivem da miséria alheia, a mulher grávida que reside no quarto de empregada [...] o sangue de Zumbi que hoje não é honrado. (FERRÉZ, 2000, p. 72)

A grande maioria desses exemplos que o autor nos coloca nesse trecho são histórias que nos mostra em todo decorrer do livro. Onde são expostas as mazelas sociais do bairro que é palco da narrativa. No livro Capão Pecado, através de situações

corriqueiras do bairro, numa roda de amigos, nas ocasiões de violências, roubos dentro de ônibus enquanto várias pessoas estão indo ao trabalho ou até mesmo nas festas, Ferréz faz críticas ao sistema. Uma denúncia muito perceptível no livro é sobre as ações das polícias diante dos moradores da favela.

“Os policiais adentraram a favela e ordenaram mão na cabeça. Matcherros estava com os cadernos na mão esquerda, um dos policiais engatilhou a arma e disse que se alguém corresse levaria bala. Bateram geral, perguntaram se era só ideia, se não estava rolando um baseado; China disse que era só ideias, um dos policiais lhe deu um tapa na cara, ele se injuriou e jogou uma trouxinha de maconha no policial. O capitão desceu do carro, pegou a trouxinha e perguntou se ele só tinha aquela. China disse que sim, o policial a pôs no bolso e começaram a bater geral e, duas minas que desciam da Cohab. A morena mais gostosa teve as mãos do policial apalpando suas nádegas e suas pernas, seus seios firmes; o gambé disse baixinho em seu ouvido.
- Acho que já te vi lá na Aurora, hein, sua vadia?!”

A morena nada falou, mas seus olhos se encheram de lágrimas. (FERRÉZ, 2000, p. 155)

Vemos que quando os policiais adentram a favela, acontece esse tipo de cena. Um descaso com os moradores do bairro, a todo momento humilham quem quer que passe por perto, como fizeram com a moça que passava, como mostra o fragmento acima. Ferréz somente expõe no livro um tipo de denúncia crítica. Uma denúncia de ódio, por a polícia não fazer seu trabalho dignamente, mas que só entram na periferia para puni-los de forma, muitas vezes, irregular.

Outra característica bastante perceptível no livro, é a forma como a narração se aproxima do real. A uma agilidade na escrita, onde as ações e até mesmo os espaços em que elas circulam parecem próximos uns dos outros.

“Burgos subiu pela Sabin, desceu pelo Fundão, entrou no primeiro bar que encontrou, comprou uma Coca-Cola, desceu a Sabin por outra rua, saiu na Avenida Nova, andou em direção ao supermercado Sé, mas antes de chegar lá, entrou numa viela, dobrou outra, subiu mais uma rua e saiu no barraco do finado Azeitona, que agora pertencia a Turcão, ex-policial que comandava o tráfico na área. Turcão abriu a porta, estava com um litro de conhaque na mão e uma pistola na cinta como sempre. O mandou entrar, Burgos entrou, cumprimentou uns malas encostados na parede” (FERRÉZ, 2000, p. 111).

O autor de certa forma nos apresenta uma parte da favela, dando nomes de ruas, supermercados, avenidas, porém para um leitor que não conhece a favela de nada adianta, já que não possui conhecimento do local.

Porém vemos que no livro o autor quer nos mostrar, até mesmo falando o nome das ruas, para mostra a realidade da favela, pois com a partir da obra de Ferréz, a favela

é vista a partir de um outro olhar. A uma inversão dos papéis, onde o poder de enunciação foi deslocado para o sujeito marginalizado. Agora a literatura está sendo produzido pela periferia e para a periferia.

Assim, por ser uma literatura marginal/periférica temos características que lhes são particulares, pois é uma maneira de expor e produzir sua cultura e muitas vezes suas críticas. O autor nos mostra dentro do livro que o bairro Capão Redondo “é o inferno, onde pagamos e estamos pagando, aqui é o inferno de algum outro lugar e desde o quilombo a gente paga, nada mudou.” (FERRÉZ, 2000, p. 73).

Dentro da obra vemos que o autor descreve a dureza do dia a dia vivido por muitas pessoas ali dentro da favela, mas que infelizmente são invisíveis as pessoas que “não são da margem”, que vivem enclausuradas em seus ambientes confortáveis, distantes daquela realidade, a passagem em que a mãe de Rael pede a ele para receber seu dinheiro, é um exemplo

“Chegando ao mercado de seu Halim, o pão duro já o havia visto de longe e já estava contando o dinheiro para lhe dar. Rael se aproximou e Halim nem o cumprimentou, só entregou o dinheiro e disse que o serviço de sua mãe estava lhe custando muito dinheiro. Rael não respondeu nada, só guardou o dinheiro no bolso, disse obrigada e se retirou.” (FERRÉZ, 2000, p. 35)

Vemos nesse fragmento que há um descaso com Rael e sua mãe. O dono do supermercado nem mesmo cumprimenta o rapaz, muitas vezes por se achar superior, porém vemos que o jovem faz o contrário. O cumprimenta ao chegar e ao sair. E mesmo sendo maltratado o agradece. Contudo, Rael não se sente bem com tudo isso e sempre procura um refúgio

“Entregou o dinheiro para sua mãe, correu para o tanque, lavou o rosto como uma forma de desabafo, como se estivesse se lavando dos olhares daquelas pessoas hipócritas. Foi para seu espaço naquela pequena casa, pegou um livrinho de bolso de faroeste e começou a ler. Era uma terapia para ele, uma forma de esquecer aquelas pessoas tão preocupadas consigo mesmas a ponto de não notar as pequenas coisas, os pequenos momentos, que às vezes trazem tanta felicidade.” (FERRÉZ, 2000, p. 35-36)

A revolta do rapaz não é gratuita, mas resultado de preconceitos e discriminações sofridas por ser um jovem da periferia. Assim, vemos nesses fragmentos uma divisão, uma luta de classes. Ferréz em sua obra, representa a literatura brasileira mais recente, dando voz a personagens que pouco figura. Dalcastagné diz:

Nossas cidades literárias são feitas, na verdade, de ausências: mulheres, pobres, cegos, portadores de deficiências físicas e mentais, velhos, crianças,

estão todos de algum modo excluídos das ruas e contornos urbanos que se delineiam nos textos contemporâneos. Nesse sentido, temos um pálido retrato da vida fervilhante, desconfortável e violenta de nossas cidades – por onde as mulheres circulam com suas sacolas, suas pastas e seus bebês [...], por onde os pobres têm de passar, nem que seja só para chegar até o trabalho (Dalcastagnè, 2003, p. 24).

No livro *Capão Pecado*, Ferréz reproduz uma cidade desmembrada pelo muro da desigualdade social. Assumindo a voz da periferia, que de certa forma se torna ameaçadora, o autor invade o terreno dos que estão fora da margem afim de construir sua identidade autoral.

Considerações Finais

Vemos em todo decorrer deste trabalho que a Literatura Marginal na contemporaneidade opera numa literatura feita por minorias e Ferréz busca dar voz àqueles que estão à margem da sociedade, embora não seja o único autor que trata desses temas.

O presente trabalho buscou mostrar que assim como a literatura marginal faz parte da literatura brasileira contemporânea, a favela também deve ser vista a partir dos que nela moram. E para que as narrativas que apresentam temas polêmicos como *Capão Pecado* ganhem dimensão, faz-se necessário que todos reconheçam a importância de valorizar a pluralidade de temáticas. Ter sua própria representação e ser vista como uma parte da cidade sem estereótipos.

O livro *Capão Pecado* apresenta um enredo fictício, porém bem próximo da realidade brasileira. Possui manifestos em prol da afirmação cultural da comunidade. Assim, ao apresentar depoimentos de várias pessoas na abertura das cinco partes do livro, Ferréz nos mostra uma voz de coletividade, e o romance pode ser visto como instrumento de luta.

“ Mas como todos nós sabemos que é muito difícil fazer com que o mundo inteiro nos ouça, nós mandamos um toque daqui, do nosso canto; de onde Deus escolheu pra ser um lugar em que nem tudo dá certo, um lugar em que você pode perder a vida num piscar de olhos, um lugar que é considerado o Pecado das periferias, um lugar chamado Capão Redondo!
O nosso lugar, descubra-o. (FERRÉZ, 2000, p. 89)

Referências

DALCASTAGNÈ, Regina (2005). A personagem do romance brasileiro contemporâneo: 1990-2004. Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, Brasília, n. 26, p. 13-71, jul./dez.

_____. “Uma voz ao sol: representação e legitimidade na narrativa brasileira contemporânea”. Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, nº 20. Brasília, 2002, pp. 33-71. Disponível em <http://blog.ferrezescritor.com.br/2005/06/o-que-1dasul.html>. Acesso em 28 de junho de 2019.

_____. - “Sombras da cidade: o espaço na narrativa brasileira contemporânea”. Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, no 21. Brasília, janeiro/junho de 2003, pp. 33-53. Disponível em: <file:///C:/Users/natal/Downloads/8928-Texto%20do%20artigo-16012-1-10-20180612.pdf>

FERRÉZ. Capão pecado. São Paulo: Labortexto Editorial, 2000.

FERRÉZ (2005a). Terrorismo literário. In: FERRÉZ (Org.). Literatura marginal: talentos da escrita periférica. Rio de Janeiro: Agir. Disponível em: <https://goo.gl/IVWvqG>. Acesso em: 10 julho 2019.

SCHOLLHAMMER, Karl Erik. Ficção brasileira contemporânea. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO CONTEXTO DO *YOUTUBE*

Naysa Christine Serra Silva¹⁶⁷
Thelma Helena Costa Chahini¹⁶⁸

RESUMO: Na atualidade, as relações sociais, culturais, econômicas, pessoais e educacionais têm passado por mudanças. Estas são difundidas rapidamente devido aos novos hábitos que a sociedade tem construído a partir da comunicação virtual. A cibercultura, hoje, movimenta, conecta e transforma as informações e também os conhecimentos. A aprendizagem de uma segunda língua também tem se dado em uma nova perspectiva, pois muitos são os *sites*, plataformas *streamings*, *games* e aplicativos que podem ser utilizados como recursos pedagógicos neste processo. A Língua Inglesa, conforme a LDB/1996, é a língua estrangeira que deve ser ensinada na Educação Básica, a partir do sexto ano do Ensino Fundamental. Segundo a BNCC/2018, o ensino de Língua Inglesa deve estar de acordo com a realidade do alunado e com o cenário cultural da sociedade. Neste contexto, o ensino de língua inglesa tem abrangido novas metodologias, que proporcionam aos estudantes a oportunidade de aquisição ou aprimoramento desta segunda língua. Diante desta afirmação, este trabalho tem como objetivo relatar as experiências vivenciadas, em uma escola da Rede Municipal de São José de Ribamar, por professoras de Língua Inglesa na intencionalidade de alfabetizar os alunos do 6º ano especificamente nesta língua estrangeira através dos vídeos (aulas, canções e histórias) do *Youtube*. Esta pesquisa é de abordagem qualitativa e para a sua fundamentação teórica, autores tais como: Burgess e Green (2016), Schneider (2009), Caetano (2016) e Silva (2019) foram consultados. Os resultados obtidos até a elaboração deste resumo são as seguintes: facilidade na compreensão dos fonemas, identificação dos fonemas e letras, resposta positivas aos comandos ditos em inglês, tentativas de formulação e manutenção de diálogo em inglês, autonomia nas tentativas de escrita e ampliação da participação do alunado nas aulas.

Palavras-chave: Ensino. Língua Inglesa. *Youtube*.

ABSTRACT: At present, social, cultural, economic, personal and educational relations have undergone changes. These are spreading rapidly due to the new habits that society has built from virtual communication. Cyberculture today moves, connects and transforms information as well as knowledge. Learning a second language has also taken place in a new perspective, as there are many websites, streaming platforms, games and applications that can be used as teaching resources in this process. The English Language, according to LDB / 1996, is the foreign language that should be taught in Basic Education, starting from the sixth grade of Elementary School. According to BNCC / 2018, English language teaching must be in accordance with the reality of the students and the cultural scenario of society. In this context, English language teaching has embraced new methodologies, which provide students with the opportunity to acquire or improve this second language. Given this statement, this paper aims to report the experiences lived in a school of the São José de Ribama Municipal Network, by the

¹⁶⁷ Professora. Assistente Social. Mestranda do Programa de Pós-graduação em Cultura e Sociedade (UFMA) e graduanda do curso de Letras Libras (UFMA). E-mail: naysachristine1979@gmail.com

¹⁶⁸ Pedagoga. Mestre em Educação (UFMA). Doutora em Educação (UNESP/Marília). Pós-Doutora em Educação Especial (UFSCar). E-mail: thelmachahini@hotmail.com

teachers of English Language in the intention to literate 6th grade students specifically in this foreign language through videos (classes , songs and stories) from Youtube. This research is qualitative approach and for its theoretical foundation, authors such as: Burgess and Green (2016), Schneider (2009), Caetano (2016) and Silva (2019) were consulted. The results obtained until the preparation of this summary are as follows: ease of understanding the phonemes, identification of phonemes and letters, positive response to commands spoken in English, attempts to formulate and maintain dialogue in English, autonomy in writing attempts and expansion of student participation in class.

Keywords: Teaching. English language. Youtube

INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Inglesa, assim como os idiomas Mandarim e Alemão, está entre os mais populares no mundo na atualidade. O Inglês é requisito, muitas vezes fundamental, nas relações sociais, profissionais e turísticas. A aprendizagem deste idioma está para além de decorar as regras gramaticais, está atrelada à cultura de seus povos nativos.

Assim, as tecnologias digitais favorecem novos meios de aquisição de conhecimentos e informações. A cibercultura modificou os hábitos nas mais diversas instâncias sociais. A educação não seria diferente. O ambiente escolar, na atualidade, tem sido, também, palco das tecnologias digitais. Nesse cenário, este trabalho tem como objetivo investigar o ensino de Língua Inglesa no contexto do Youtube. Para tal, desenvolveu-se uma pesquisa-ação junto aos alunos do 6º ano de uma escola municipal em São José de Ribamar.

Esta pesquisa foi realizada em três etapas: a elaboração dos planos de aulas, a escolha dos vídeos que corroborassem com as unidades sugeridas pelo livro didático e a operacionalização das aulas. Os participantes foram três docentes de Língua Inglesa, da referida escola. Durante as aulas, as profissionais focaram nas quatro habilidades linguísticas: leitura, diálogo, captação auditiva e escrita.

Este estudo foi realizado no primeiro semestre de 2019, sob uma perspectiva qualitativa, buscando conhecer a relevância da utilização de vídeos do Youtube no processo de alfabetização e letramento, dos alunos, em Língua Inglesa. Para a sua fundamentação teórica, autores como: Burgess e Green (2016), Schneider (2009), Caetano (2016) e Silva (2019), foram consultados.

2 LÍNGUA INGLESA E YOUTUBE

Com o advento da internet e o avanço da globalização, o ensino de língua inglesa não se limita mais ao compartilhamento de componentes gramaticais. O processo ensino-aprendizagem do Inglês, como língua estrangeira, tem sofrido muitas modificações que perpassam pela legislação do país e pelo avanço das tecnologias digitais, cotidianas, no contexto social de muitos alunos.

O ensino de Língua Inglesa tem a sua obrigatoriedade, no Brasil, desde 1809, oriunda do Decreto assinado pelo príncipe regente português, determinando a criação de escolas de língua estrangeira, Inglês e Francês, no país. A ascensão da Língua Inglesa iniciou com as importantes relações comerciais mantidas, naquela época, principalmente, com a Inglaterra. Tal contexto exigia que os profissionais tivessem conhecimento linguístico da língua-alvo. Vale lembrar, que neste período histórico, a Língua Francesa era considerada a língua “universal”, sendo a língua obrigatória para a aprovação em cursos do Ensino Superior.

Em 1996, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996), a Língua Inglesa tornou-se uma disciplina obrigatória no currículo, iniciando o ensino como língua estrangeira no 6º ano do Ensino Fundamental, nos anos anteriores, o ensino é facultativo. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998),

[...] o estudo de língua estrangeira é uma possibilidade de aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão. Por esse motivo, ela deve centra-se no engajamento discurso do aprendiz, ou seja, em sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso de modo a poder agir no mundo social. (BRASIL, 1998, p.15)

Para Santos (2011), o ensino de Língua Inglesa nas escolas públicas e privadas ainda tem o seu foco nas regras gramaticais, à repetição de diálogos curtos, composição de listas de palavras e a preparação para seletivos, tais como: Enem e vestibulares. Há também, muitos entraves que dificultam o processo de ensino-aprendizagem do Inglês. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), há falta de material adequado, as turmas, muitas vezes estão superlotadas, a carga horária destinada à disciplina é irrisória e a ausência de formação continuada para o corpo docente da área.

Na contramão desta realidade, os avanços no ensino de Língua Inglesa são positivos e relevantes, pois através da inserção da tecnologia digital no convívio diário da sociedade brasileira, os docentes têm buscado adaptarem-se a esses novos instrumentos e a inserir estes no contexto escolar, viabilizando o contato com a língua, seus falantes nativos e a expressão cultural a partir desta.

Para Santos (2001),

Tornar o ensino da Língua Inglesa, no Brasil, mais eficaz exige que todos os interessados nessa perspectiva: alunos, professores, autoridades e a sociedade como um todo se unam e se empenhem, já que, como bem conclui Freire (1997, 84), “[...] A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou se A sobre B, mas de A com B”. (SANTOS, 2001, p.5)

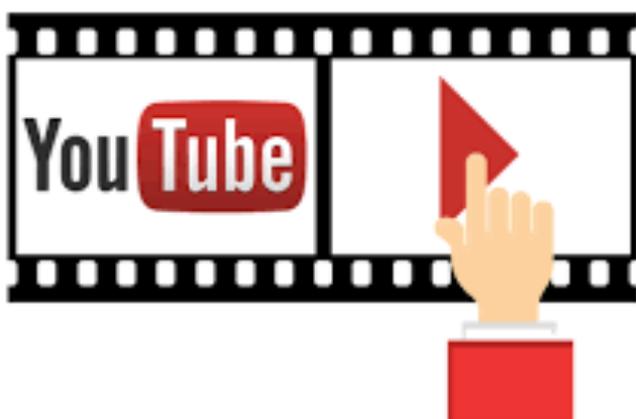
E neste contexto, as tecnologias digitais têm somado significativamente na aquisição da Língua Inglesa, pois estão cada vez mais presentes no cotidiano de nossa sociedade. A internet proporciona o acesso, em frações de segundos, aos livros, jornais, músicas, revistas, vídeos, filmes e enciclopédias, que podem enriquecer os conteúdos a serem abordados em sala de aula. Muitas são as ferramentas de comunicação e informação que podem ser utilizadas no processo de ensino-aprendizagem desta língua estrangeira. Dentre elas, podemos citar a plataforma streaming Youtube, que pode ser utilizada pelo computador, *notebook*, *smartphone* e/ou *tablet*.

Através do *Youtube*, tem-se uma variedade de conexões, que podem facilitar a compreensão e aquisição de uma língua estrangeira.

Fundada em fevereiro de 2005 e adquirida pelo Google em outubro de 2006, a principal estratégia de negócios do YouTube conta com receitas de publicidade provenientes da atenção atraída pela vasta gama de vídeos do site (predominantemente criados e enviados via upload pelos próprios usuários). (JENKINS; GREEN; FORD, 2013, p.80)

Por meios de seus canais, o Youtube apresenta diversas fontes de aprendizagens, que são compartilhados de forma instantânea e eficaz.

Para entender a cultura popular do YouTube, não é proveitoso separar de forma distinta a produção amadora da produção profissional, ou práticas comerciais de práticas de comunidade. Estas distinções são baseadas em lógicas industriais (...) ao invés de entender como as pessoas usam as mídias no seu dia a dia, ou como o YouTube funciona de verdade como um sistema cultural. (BURGESS; GREEN, 2009, p.58, tradução nossa).



Fonte: Google Imagens, 2019.

O ensino de Língua Inglesa, como outro processo de interação cultural, deve ser pensado no contexto do que Lévy (2018) nos apresenta como virtual, que detém particularidades e que não se opõe à realidade, mas consiste na atualidade.

Para o processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa, o Youtube torna-se um aliado, pois é uma plataforma que permite o acesso de vídeos (filmes, entrevistas, documentários, clipes musicais, aulas, relatos de viagens e outros) em inglês, ou seja, é um ambiente democrático em que o educador pode fazer usufruto nas aulas.

O uso do *Youtube* pode contribuir para a elaboração dos planos de aulas, para que estas sejam mais dinâmicas e atrativas, despertando, no alunado, o interesse em aprender expressões diomáticas, a ler textos sem tradução, a desafiarem a buscar tentativas de comunicação com nativos ou brasileiros fluentes em Língua Inglesa e desmistificar que “inglês é difícil”.



Fonte: Google Images, 2017.

3 METODOLOGIA

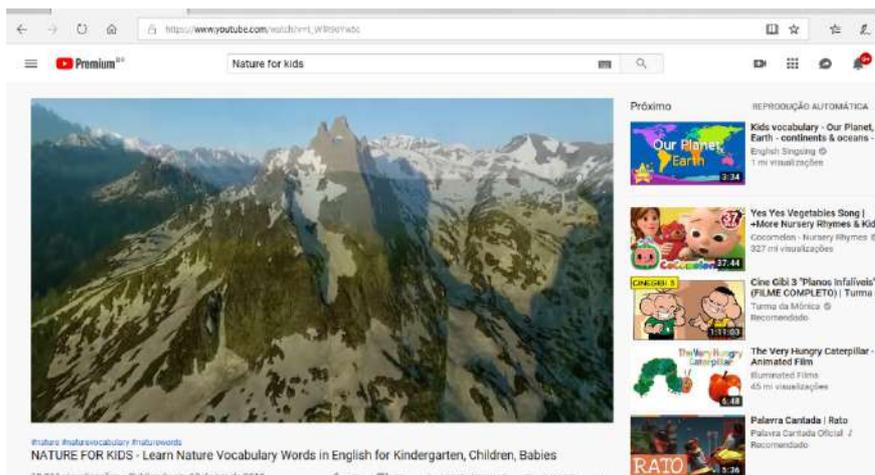
Desenvolveu-se uma pesquisa-ação com 52 alunos do 6º ano do Ensino Fundamental em uma escola municipal de São José de Ribamar. Para a aplicação dos conteúdos, alguns canais da plataforma streaming, anteriormente citada, foram utilizados com o propósito de tornar a aprendizagem da língua estrangeira mais dinâmica e atrativa.

Para Bosco Pinto (1989), a pesquisa-ação,

É entendida em sentido mais restrito, como sequência lógica e sistemática de passos intencionados, ou seja, passos com objetivos que se operacionalizam através de instrumentos e técnicas. Esta sequência lógica de passos divide-se em três momentos, os quais, por sua vez se desdobram em fases, estas operacionalizam-se em passos. Os passos são constituídos de um conjunto de atividades que permitem atingir os objetivos de cada fase. A sequência metodológica para a execução dos processos de pesquisa-ação insere-se na concepção de educação libertadora, tendo como ponto de partida o diálogo incentivando a participação dos setores populares na busca do conhecimento da realidade para transformá-la. (PINTO, 1989, p.37)

As aulas foram ministradas no primeiro semestre de 2019, com a participação de três docentes de Língua Inglesa. Para execução dos planos, utilizou-se como base os eixos temáticos dos livros didáticos: família, meio ambiente, tipos de residência, o corpo humano e manifestações culturais. E as aulas foram ficadas em dois pontos: conteúdo vocabular e conteúdo gramatical.

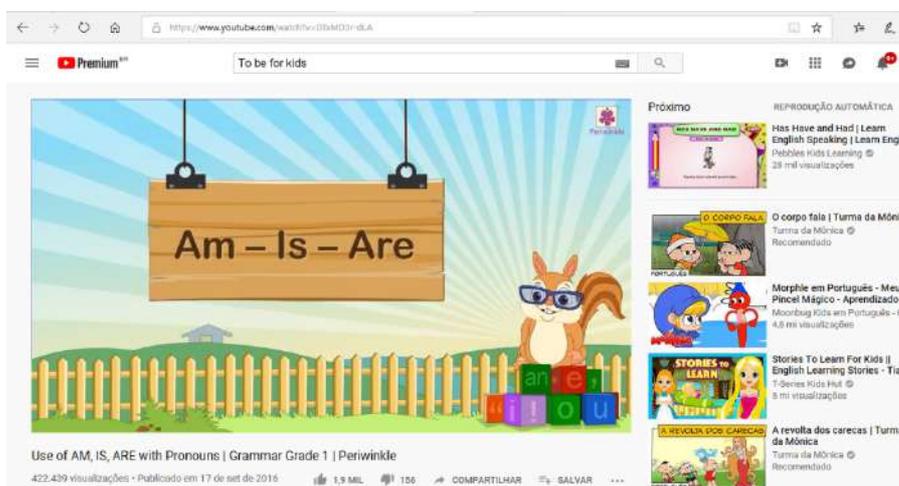
Para as aulas de conteúdo vocabular, os canais *Kids Learning Tube* e *ScicShow Kids* para o ensino das palavras em inglês das partes do corpo, em ambos os canais, crianças nativas apresentam os vocábulos em Língua Inglesa e solicitam que os alunos reproduzissem. Para a unidade *Family*, as professoras inseriram em suas aulas, o videoclipe *My Family* do canal *English Singsing*, que proporcionou aos alunos a possibilidade de conhecer músicas infantis com fins educativos e ampliarem seu léxico com os novos verbetes. Para as unidades Meio Ambiente e Manifestações Culturais, as professoras apresentaram pequenos documentários, dos canais *Kiddopedia* e *Fun Kids Videos*, que explicam sobre a importância do cuidado com o meio ambiente e as manifestações culturais dos países nativos de Língua Inglesa.



Fonte: Youtube (2019)

Moran (2000) afirma que,

A força da linguagem audiovisual está no fato de ela conseguir dizer muito mais do que captamos, de ela chegar simultaneamente por muito mais caminhos do que conscientemente percebemos e de encontrar dentro de nós uma repercussão em imagens básicas, centrais, simbólicas, arquetípicas, com as quais nos identificamos ou que se relacionam conosco de alguma forma. (MORAN, 2000, p. 34).



Fonte: Youtube (2019)

Para o conteúdo gramatical, os canais *Learning English*, *English Gramma for Kids* e *English Learners* foram utilizados com simplificadores das regras gramaticais do verbo *To Be*, suas flexões, as formas: negativa, afirmativa e interrogativa; o uso dos pronomes interrogativos *Wh-*, o verbo *To Have*, o uso do *DO* e do *DOES*.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Durante as aulas de Língua Inglesa na escola municipal em São José de Ribamar, as professoras, a priori, ficaram apreensivas em utilizarem o *Youtube* como recurso didático, pois alegaram que os alunos não prestariam atenção e que haveria uma dispersão dos alunos durante a execução dos vídeos. Após, a elaboração dos planos de aula e das modificações nas estratégias metodológicas, as docentes decidiram iniciar o “desafio”.

Nas primeiras aulas, as professoras relataram que tiveram muita dificuldade para encontrar os vídeos escolhidos, o que resultou no acúmulo de conteúdos para as aulas seguintes. Tal fato corrobora com o pensamento de Santos, Silva, Vasconcelos e Viana (2018, p. 57), que afirmam que “[...] a não incorporação tecnológica é um fator de exclusão, caso a pessoa não acompanhe e se adapte aos avanços de uma sociedade tecnológica e produtiva”.

Na segunda fase da pesquisa, as professoras já estavam bem à vontade com a plataforma e as aulas se deram de forma dinâmica. Neste momento, segundo as docentes, o alunado ampliou o léxico em Língua Inglesa e já elaborava pequenas tentativas de comunicação na língua estrangeira.

Na terceira fase, os alunos apresentaram uma desenvoltura nas tentativas de comunicação em Língua Inglesa junto às suas professoras, conseguiam identificar os comandos e solicitavam a ida ao banheiro ou para tomar água em inglês. As docentes explicaram que apesar das adversidades no processo: internet de baixa qualidade, uma única TV na escola e queda de energia em alguns momentos de aula, os resultados foram positivos, pois através do *Youtube*, os conteúdos das unidades do livro didático da disciplina foram compreendidos pelos estudantes com mais apreço e dedicação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos dados obtidos, percebe-se que a internet contribui de forma relevante na aprendizagem de língua estrangeira, pois está deixou de ser somente um meio de pesquisa ou um campo de diversão, mas, tornou-se uma ferramenta para

aprendizes que buscam por novos conhecimentos. Observou-se, também, que alguns docentes, ainda no séc. XXI, têm muita dificuldade para o manuseio das tecnologias digitais. Fato este que, muitas vezes, impede a inserção destas tecnologias no cenário escolar.

O ensino de Língua Inglesa, muitas vezes, repetitivo, desconectado e focado nas normas gramaticais, tem por meio do *Youtube*, uma nova “faceta” no contexto escolar, visto que as aulas tornam-se mais dinâmicas e diversificadas e aproximam os alunos dos conteúdos. Aliada ao livro didático e demais recursos, a plataforma *streaming* viabiliza a vivência da cultura dos nativos de língua inglesa através das canções, diálogos, documentários e desenhos animados.

Conclui-se, desta forma, que as tecnologias digitais não substituem as demais tecnologias no processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa, mas, têm colaborado para a valorização da construção da identidade do alunado brasileiro que cotidianamente se faz usuário do ciberespaço. Assim, faz-se necessária formação continuada para os professores; ampliação da carga horária nos currículos; internet de qualidade nas escolas; *hardwares* e *softwares* que possibilitem a aquisição da língua estrangeira.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação, (1998). **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF.

COSTA, Francisco; DANTAS, Ricardo. **Uma análise da rede social educacional schooling como ferramenta no processo de ensino-aprendizagem**. Disponível em: <<http://goo.gl/3xYgOs>>. Acesso em: 13.09.2019.

GREEN, Joshua; JENKINS, Henry; FORD, Sam. **Cultura da Conexão**. São Paulo: Aleph, 2014.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2009.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2016.

MORAN, José Manuel. **Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas**. In: MORAN, José M; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda A. *Novas tecnologias e Mediação Pedagógica*. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

PINTO, João Bosco Guedes. **Pesquisa-Ação**: Detalhamento de sua sequência metodológica. Recife, 1989, Mimeo.

SANTOS, Eliana Santos de Souza e. **O ensino da Língua Inglesa no Brasil**. In: Babel: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras. N.1, 2001. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/babel/article/view/99>. Acesso em 14.09.2019.

SANTOS, Joselito; SILVA, Francitânia de Albuquerque; Vasconcelos, Tatiana Cristina; VIANA, Débora Nadja de Medeiros. **Reflexões sobre as novas tecnologias no contexto educacional**. In: SOUZA, Fábio Marques de; COSTA, José Veranildo Lopes da.Jr.; TOLOMEI, Cristiane Navarrete. Culturas, tecnologia e ensino de língua. Rio de Janeiro, Oficina da Leitura, 2018.

ENTRE PÁSSAROS E ARCO-ÍRIS, UMA BUSCA PELA LIBERDADE: AS MEMÓRIAS DE INFÂNCIA DE CAROLINA MARIA DE JESUS E MAYA ANGELOU

Fernanda Silva e Sousa¹⁶⁹

Resumo: Segundo Paul Gilroy (2002), no livro *O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência*, é importante reconhecer como a diáspora africana, ocorrida forçosamente em função da escravidão, moldou visões, experiências, sonhos, desejos, práticas que ultrapassam as fronteiras de território, de nação e de língua, o que permite estabelecer diálogos em que os fios subterrâneos de resistência atravessam mares e aproximam diferentes temporalidades, territórios e línguas. Na medida em que a “experiência negra” e o “sujeito negro” são compreendidos e constituídos especialmente pela linguagem, viver os efeitos da escravidão e do racismo também envolve tentativas de narrar essa realidade e de criar estratégias de consolo através de formas de mediação e sublimação do sofrimento. Como exemplo disso, as autobiografias *Eu sei por que o pássaro canta na gaiola* (1969), da escritora americana Maya Angelou (1928-2014), e *Diário de Bitita* (1986), da brasileira Carolina Maria de Jesus (1914-1977), reconstróem o conturbado e desafiador pós-abolição nos Estados Unidos e no Brasil a partir de uma perspectiva que evidencia vidas atravessadas não apenas pelo racismo e pela pobreza, mas também por laços familiares e afetivos, medos, descobertas e desejos que configuram uma memória subterrânea e subjetiva da população negra, pintando um quadro em que é possível ver a resistência ao racismo no dia-a-dia, em ações ordinárias e não explicitamente reivindicatórias. À luz disso, o objetivo desta apresentação é explorar como Maya Angelou e Carolina Maria de Jesus se reinventam no ato de contar histórias de suas infâncias e adolescências, vividas, respectivamente, no Sul dos Estados Unidos, na cidade de Arkansas, e no interior de Minas Gerais, na cidade de Sacramento, tecendo os fios de uma memória que registra e dignifica outras pessoas negras como elas e cujas existências passam ao largo de uma memória oficial, de modo que a literatura encarna um espaço que suplementa os limites do arquivo histórico e de uma abolição que ainda é uma promessa a ser cumprida. A literatura se torna, então, um espaço de busca pela liberdade, que enseja a construção de outros olhares e sentidos para vidas sujeitas cotidianamente à violência.

Introdução

“Pássaros” e “arco-íris” são palavras que, respectivamente, simbolizam em *Eu sei por que o pássaro canta na gaiola* (1970), de Maya Angelou (1928-2014), e *Diário de Bitita* (1986), de Carolina Maria de Jesus (1914-1977), uma liberdade precária e ambígua, reveladora dos limites e anseios que marcam as duas obras e autorizam uma aproximação entre duas escritoras que enfrentaram enquanto mulheres negras os

¹⁶⁹ Doutoranda em Teoria Literária e Literatura Comparada pela Universidade de São Paulo (USP).

dilemas do pós-abolição nos Estados Unidos e no Brasil. Estabelecendo uma relação entre liberdade e natureza ao trabalharem com a imagem do pássaro e do arco-íris, Maya e Carolina convocam seus leitores a refletirem sensivelmente sobre o mundo desde o universo social e simbólico da população negra na cidade de Stamps, em Arkansas, no sul dos Estados Unidos, e em Sacramento, interior de Minas Gerais, no Brasil, em que se destacam suas memórias da infância.

Escrever *Eu sei por que o pássaro canta na gaiola*, livro de memórias publicado em 1970, foi, para Maya Angelou, uma forma de canalizar a raiva do racismo em um propósito construtivo em um contexto caracterizado pela luta pelos direitos civis (BRAXTON, 1999), em especial pelo fim das leis Jim Crow, que justificavam legalmente a segregação racial entre negros e brancos, em que os primeiros eram sujeitos a uma série de agressões e humilhações e não podiam ocupar os mesmos espaços que os segundos. Além disso, a obra foi uma resposta ao pedido de tantos amigos que se empolgavam ao ouvir suas histórias de vida, dramaticamente contadas por ela, alguém que crescera no Sul segregado dos Estados, fora abandonada inicialmente pela mãe, abusada sexualmente por um padrasto, inferiorizada na escola e que engravidara aos 16 anos, mas que, ainda assim, não sucumbiu ao “horizonte de morte” (SMITH, 2016, p. 20) que marca a população negra na diáspora, tornando-se uma artista. Inspirada no poema “Simpatia”, de Paul Laurence Dunbar, escrito em 1899, Maya escolheu um dos versos do poeta para intitular sua autobiografia e, na dedicatória, escreve que o livro é “dedicado ao meu filho, Guy Johnson, e a todos os fortes e promissores *pássaros negros* que desafiam as probabilidades e os deuses e cantam suas canções” (ANGELOU, 2018, p. 2, grifos meus). Abaixo o poema reproduzido na íntegra:

Eu sei o que o pássaro engaiolado sente, ai de mim!
Quando o sol brilha nas encostas das terras altas;
Quando o vento se move suavemente pela grama crescente,
E o rio flui como um córrego de vidro;
Quando o primeiro pássaro canta e o primeiro broto se abre,
E o fraco perfume do seu cálice rouba—
Eu sei o que o pássaro engaiolado sente!

Eu sei porque o pássaro engaiolado bate sua asa
Até que seu sangue esteja vermelho nas grades cruéis;
Pois ele deve voar de volta ao seu poleiro e se agarrar
Quando seu prazer estava no galho
E uma dor ainda palpita nas velhas e velhas cicatrizes

E eles pulam novamente com uma picada mais aguda
Eu sei por que ele bate sua asa!

Eu sei por que o pássaro engaiolado canta, ah eu
Quando sua asa está machucada e seu peito dolorido,
Quando ele bate em suas grades e ele estaria livre;
Não é uma canção de alegria e satisfação,
Mas uma oração que ele envia do núcleo profundo de seu coração,
Mas um pedido que, para o alto do céu, ele lança
Eu sei por que o pássaro engaiolado canta!¹⁷⁰

Diário de Bitita, por sua vez, é um livro publicado postumamente, cuja primeira edição foi lançada na França em 1982, com o título *Journal de Bitita*. Após ter feito imenso sucesso com a publicação de *Quarto de despejo: diário de uma favelada* (1960), editado e traduzido em diversos países, Carolina Maria de Jesus pôde enfim sair da favela, mas a alcunha de “favelada”, com toda carga de preconceitos que essa palavra confere, a acompanhou de tal maneira que sua identidade como escritora era secundarizada em favor da representação dela como porta-voz dos favelados. Não à toa, *Casa de alvenaria: diário de uma ex-favelada* (1961), marcado por experiências e reflexões ligadas à sua ascensão social, não obteve a mesma repercussão. Assim, sem lugar no *quarto de despejo* e na *sala de visitas*, metáforas utilizadas por ela para se referir, respectivamente, às favelas e aos bairros de classe média alta da cidade de São Paulo, a escritora mineira decide lançar-se para o seu passado no interior de Minas Gerais, inventariando e inventando histórias sobre si e sua família, como se desse modo pudesse construir um outro lugar para si. É, pois, “no momento em que tudo nos levaria a apostar numa desistência total por parte de Carolina de qualquer atividade relacionada à escrita que ela se insurge, mais uma vez por meio da escrita, contra a obscuridade a que foi relegada” (MOREIRA, 2009, p. 68).

Em *Diário de Bitita*, Carolina relata a vontade que tinha, quando criança, de ser homem, após ter visto um rapaz cortar uma árvore e ter ficado impressionada com sua força, a ponto de pedir para que sua mãe, dona Cota, realizasse o seu desejo. Esta lhe diz que, quando acordasse, ela já teria virado um homem, então Carolina passou a imaginar:

Quando eu virar homem vou comprar um machado para derrubar uma árvore. Sorrindo e transbordando de alegria, pensei que precisava comprar uma navalha para fazer a barba, uma correia para amarrar as

¹⁷⁰ O poema foi extraído da seguinte página: <<https://www.poetryfoundation.org/poems/46459/sympathy-56d22658afbc0>>. Acesso em 15 set. 2019.

calças. Comprar um cavalo, arreios, chapéu de abas largas e um chicote. Pretendia ser um homem correto. Não ia beber pinga. Não ia roubar, porque não gosto de ladrão. (JESUS, 1986, p. 10-11)

Inconformada ao ver que não virou homem depois de ter acordado, Carolina passou a gritar o seu desejo, respondido da seguinte forma por sua mãe: “Quando você ver o arco-íris, você passa por debaixo dele que você vira homem” (Ibid., p. 11). A menina, que não sabia o que era arco-íris, resolveu olhar para o céu mesmo estando à noite e sua mãe lhe informou que “o arco-íris não sai à noite” (Ibid., p. 11) e perguntou por que ela queria “virar homem”. Carolina respondeu:

Quero ter a força que tem o homem. O homem pode cortar uma árvore com um machado. Quero ter a coragem que tem o homem. Ele anda nas matas e não tem medo de cobras. O homem que trabalha ganha mais dinheiro do que uma mulher e fica rico e pode comprar uma casa bonita para morar. (Ibid., p. 11-12)

A dedicatória de Maya e o desejo de Carolina se relacionam ao poema “Simpatia”, de Paul Laurence Dunbar – também um artista negro –, que é ilustrativo da necessidade artística, na diáspora negra, de operar com metáforas sobre a natureza como uma forma de não apenas tentar traduzir em termos imagéticos e sensíveis o caráter indizível do sofrimento da população afrodescendente nas Américas, mas também de sublimar a dor desde um discurso que procura não se limitar a esse horizonte. Um pássaro negro engaiolado é uma imagem que transpõe, no plano simbólico, a materialidade da experiência de desumanização e violência que marca a população negra no pós-abolição, “engaiolada” a tal ponto em lugares sociais precários que o branco se torna uma figura estranha e alienígena ao não viver no mesmo espaço que ele. Porém, mesmo engaiolado, o pássaro canta, pois a gaiola não interdita ou anula sua possibilidade de cantar em meio à dor, assim como a população negra não deixou de improvisar e gestar alternativas e táticas de sobrevivência que tentam incidir no mundo desde as frestas dessa gaiola (SODRÉ, 2002).

Ainda assim, até hoje a gaiola não se abriu e dela mal se consegue vislumbrar o arco-íris que, no caso de Carolina, teria o poder de transformá-la em um homem, uma representação que, muito além do desejo de reprodução do poder patriarcal, parece dizer respeito a uma existência que, aos seus olhos, era digna, forte, livre e honrosa, enquanto ela era vista como a “negrinha vagabunda” (JESUS, 1986, p. 55), com uma cor que era apreendida como uma “figura em excesso”, o “exemplo total deste ser-outro, fortemente trabalhado pelo vazio, e cujo negativo acabava por penetrar todos os momentos da

existência – a morte do dia, a destruição e o perigo, a inominável noite do mundo” (MBEMBE, 2014, p. 28). O arco-íris não sai à noite. O canto não abre ou destrói a gaiola. A consciência disso não impede, entretanto, a gestação e germinação de formas de viver e de ser no interior dessa gaiola e que tem no horizonte uma liberdade que, por mais que ainda não seja concreta, é sempre evocada, como a imagem de pássaros negros, fortes e promissores e de um arco-íris que teria o poder de transformar a condição de vida de uma menina negra nas primeiras décadas do pós-abolição.

Feito esse preâmbulo, importa dizer que comparar as autobiografias de Maya Angelou e Carolina Maria de Jesus, aproximando experiências vividas a quilômetros e mares de distância, é possível quando levamos em consideração a diáspora negra que, ocorrida forçosamente em função da escravidão, moldou visões, experiências, sonhos, desejos e práticas que ultrapassam as fronteiras de território, de nação e de língua, o que permite estabelecer diálogos em que os fios subterrâneos de resistência atravessam mares e aproximam diferentes temporalidades, territórios e línguas, a que Paul Gilroy (2001) chamará de “Atlântico negro”. Esse conceito nos permite, inclusive, ver o caráter contingente, complexo e dinâmico da experiência negra, em que o termo “negro” não é uma essência, mas uma categoria inventada que passa a se ancorar em determinados corpos, constituída e reiterada especialmente pela linguagem, em que viver os efeitos da escravidão e do racismo, marcados por uma série de discursos, visões e valores que procuram delimitar o que seria o “negro”, envolve também tentativas de narrar essa experiência que afirmam e, ao mesmo tempo, desestabilizam essa construção.

Nas memórias de infância, as lições dos avós

Quando se trata de pensar as memórias da infância de Carolina Maria de Jesus e de Maya Angelou, é fundamental sublinhar que não se coloca em questão a veracidade ou não de suas lembranças, uma vez que a escrita, mesmo que seja de caráter autobiográfico, sempre comporta elementos de ficcionalização, em especial ao considerarmos que o passado nunca pode ser plenamente reconstituído. Aqui particularmente nos interessa a reconstrução de uma infância que por muito tempo foi esquecida e marginalizada: a de uma criança negra (NUNES, 2016; JOVINO, 2015), sobretudo de meninas negras, as quais historicamente são consideradas menos

inteligentes e capazes, vítimas de práticas que as sexualizam e as adultizam, ou seja, as concebem como “só corpo, sem mente” (HOOKS, 1995, p. 469). Nesse sentido, ao conjugarem o olhar da infância com o olhar da vida adulta, Maya e Carolina permitem que venham à tona “memórias subterrâneas” (POLLAK, 1988, p. 5) e afetivas que criam ruídos nos silêncios de tantas crianças e adultos negros e põem em suspenso os discursos que as inferiorizam, trazendo para o centro da narrativa “os não-ditos da história” (BERND, 2013, p. 47) do pós-abolição de seus respectivos países, em que havia uma ideia comum do negro como

como vazio de experiências e aprendizados; na visão de muitos, o negro ressurgia, assim, no período pós-abolição, como um ser vindo do nada, do vazio deixado pela escravidão e que posteriormente seria preenchido pelo conceito igualmente vago de marginalidade social. (WISSENBACH, 1998, p. 99)

Maya e Carolina, contrariamente a esse “vazio de experiências”, são caracterizadas por uma “infância encolhida” (MATTOSO, 1988, p. 55), pois interrompida para entrar no mundo adulto ao ter que trabalhar – Maya trabalhou temporariamente como empregada, enquanto Carolina sempre teve que ajudar os familiares no trabalho rural –, além de serem submetidas a experiências de discriminação que as conduzem a um amadurecimento precoce. Entretanto, suas autobiografias não se limitam a esse horizonte, na medida em que descortinam o universo de valores, práticas, laços, afetos e discursos que caracterizam o cotidiano da população negra que, de tão apartado do mundo branco, compartilham e vivem formas próprias de ser e estar no mundo que desestabilizam a figura do branco como parâmetro de humanidade e deslocam a palavra “negro” de significantes negativos. Não se pode esquecer, assim, que “as crianças negras estão presentes não apenas pelo que lhes faltam (ou dizem-lhes faltar) e sofrem, mas também por aquilo que são” (NUNES, 2016, p. 383).

Considerando os limites deste artigo, apresentarei aqui dois trechos das obras que são reveladores de um ideal de liberdade que está ancorado no respeito e na admiração em relação aos mais velhos, rasurando, inclusive, a visão das famílias negras como sistematicamente desestruturadas por causa dos efeitos da escravidão. São trechos que apontam para uma dimensão coletiva que atravessa a dicção de Maya e Carolina, de modo que as autobiografias se tornam também uma forma de contar a história daqueles que não puderam escrever.

Em *Eu sei por que o pássaro canta na gaiola*, destaca-se um episódio em que a avó de Maya, a sra. Henderson, com quem ela morava – juntamente com seu tio Willie e seu irmão Bailey –, está sozinha na parte dos fundos do mercadinho do qual era dona, enquanto sua neta a observa de longe. De repente, várias crianças brancas, pobres e sujas vêm em sua direção e se aproximam dela, que começa a cantar baixinho um hino gospel. As crianças começam, então, a rir dela e a imitá-la, fazendo graça de seu corpo, dos seus trejeitos e imitando sua boca, que julgavam “frouxa”, enquanto Maya, ao presenciar aquilo de dentro de casa, relata que queria pegar um rifle e atirar nas crianças. Em meio a tudo isso, a sra. Henderson permaneceu parada e cantando, mesmo sendo chamada de “Annie”, ou seja, pelo primeiro nome e sem o uso do pronome de tratamento de “Ms”, uma forma respeitosa para se endereçar a pessoas adultas, mas que não era utilizado em relação às mulheres negras, vistas como indignas de um tratamento elevado. Como as crianças viram que ela não se abalava, uma delas plantou bananeira e, por estar sem calcinha, sua genitália apareceu, uma ação vista como extremamente ofensivo e desrespeitosa em relação a uma pessoa mais velha. Maya, nesse momento, ao ver que sua avó não fazia nada, se perguntou:

Quanto tempo Momma conseguiria aguentar? A que nova indignidade pensariam em sujeitá-la? Eu conseguiria ficar de fora? O que Momma gostaria que eu fizesse?”. De repente elas decidiram ir embora e disseram “Adeus, Annie”, e “Momma não virou a cabeça nem descruzou os braços, mas parou de cantar e disse: “Adeus, srta. Helen, adeus, srta. Ruth, adeus, srta. Eloise”.

Como Momma podia chama-las de senhoritas? As coisinhas malvadas e cruéis. Por que ela não pôde entrar no Mercado doce e fresco quando viu que elas estavam descendo a colina? O que ela provou? E, se eram sujas, más e insolentes, por que Momma tinha que chama-las de senhoritas?

Ela ficou lá parada por mais uma música inteira e abriu a porta de tela. Deu de cara comigo chorando de raiva. Ficou me olhando até eu olhar para ela. Seu rosto era uma lua marrom que brilhava em mim. Ela estava linda. Alguma coisa tinha acontecido lá fora, uma coisa que eu não conseguia entender completamente, mas vi que ela estava feliz. Ela se inclinou e me tocou como as mães da igreja “colocam as mãos nos doentes e aflitos”, e eu me acalmei.

“Vá lavar seu rosto, irmã.” E ela foi para trás do balcão de doces e cantarolou: “Glória, glória, aleluia, quando eu me livro do peso que carrego”.

Joguei água do poço no rosto e usei o lenço do dia da semana para assoar o nariz. Sabia que a competição que aconteceu lá fora tinha sido vencida por Momma. (ANGELOU, 2018, p. 48-49)

Em *Diário de Bitita*, Carolina rememora seu avô Benedito, ex-escravizado, cujo apelido na cidade era “Sócrates africano” por causa de sua vasta inteligência e

sabedoria. Ele costumava conversar frequentemente com os filhos e netos a respeito das lições de vida apreendidas durante e após a escravidão:

O meu avô rezava o terço. Quem sabia rezar, era tratado com deferência especial. Ele recebia convites para ir nos locais distantes. Depois do terço, nós bebíamos licor de abacaxi, e os comestíveis eram variados. Broa de fubá, biscoito de polvilho. Eu ficava vaidosa por ser a neta de um homem que sabia rezar o terço, convencida de que éramos importantes. (...)

Os oito filhos do meu avô não sabiam ler. Trabalhavam nos labores rudimentares. O meu avô tinha desgosto porque os seus filhos não aprenderam a ler, e dizia:

- Não foi por relaxo de minha parte. É que na época que os meus filhos deveriam estudar não eram franqueadas as escolas para os negros. Quando vocês entrarem nas escolas, estudem com devoção e esforcem-se para aprender.

E nós, os netos, recebíamos as palavras do vovô como se fossem um selo e um carinho. (JESUS, 1986, p. 56-57)

Em ambos os trechos emergem duas figuras retratadas com deferência e eivadas por uma afetividade que as desloca do imaginário racista ao serem reconstruídas pelas autoras. Annie Henderson, a mulher negra de quem apenas se espera submissão e agressividade, se torna “Momma”, enquanto Benedito, um homem negro que tendia a ser visto como ameaçador, alcóolatra ou vadio, se torna o “vovô” através dos olhares admirados de suas netas. Há, em ambos, uma dimensão espiritual apurada, em que a Momma cantarola baixinho canções gospel frente a uma situação humilhante, enquanto Vô Benedito, mesmo sem saber ler nem escrever e vivendo uma realidade de extrema pobreza, reza o terço de uma forma que o fazia ser admirado por toda a cidade. Nos dois casos, nota-se que o orgulho despertado nas netas não passa pela posse de bens materiais, mas pela dignidade e sabedoria de suas posturas em uma realidade em que a condição humana das pessoas negras era colocada em xeque.

Pensando especificamente na memória de Maya, chama atenção o modo como a suposta letargia de sua avó diante das zombarias das crianças passa a ser gradativamente ressignificada como uma postura de resistência na medida em que, apesar de nada fazer contra as crianças, a sra. Henderson faz algo por si mesma: cantarola hinos que dizem respeito a uma fé cristã negra que encontra na figura de Deus alguém superior aos mandos e desmandos dos brancos (GENOVESE, 1988). Nesse sentido, a postura impassível de sua avó que, mesmo após as crianças terem ido embora, permanece de pé, faz ruir por terra os questionamentos infantis da então menina Maya, que ainda não podia compreender como uma resposta ou uma ação mais assertiva de Momma poderia

colocar em risco, em um período de frequentes linchamentos de homens negros, a vida de seu irmão e de seu tio.

Parada como uma estátua e cantarolando, Momma não apenas estava impedindo a entrada dessas crianças em sua loja, mas também qualquer possibilidade de acusação de assédio contra seu filho e seu neto, o que era igual a uma sentença de morte naquela época. Também um pássaro engaiolado, Momma, com o canto, resguardava sua família e vencia uma competição que sempre exigiu o que James Scott (1990) chama de infrapolíticas de resistência: as formas subterrâneas, silenciosas, implícitas, opacas, de resistir frente ao poder. Momma não apenas vence, como também, aos olhos da menina Maya, tem seu rosto brilhando como uma “lua marrom” e “estava linda”, ganhando ares de uma figura poderosa, quase divina e que parece guardar os mistérios da resistência de uma mulher negra mais velha.

Vó Benedito, por sua vez, não cantarola baixinho, mas tem suas palavras reconstituídas pela neta, através do uso do discurso direto, que permitem a explicação por ele mesmo do fato de seus filhos não terem estudado, rasurando discursos que atribuem à própria população negra a responsabilidade pelas condições miseráveis e pela falta de acesso às escolas, como se não houvesse interesse por parte dela e/ou como se a escravidão tivesse a tornado completamente inapta para o aprendizado. Vô Benedito sabe que se trata de um direito que foi negado – “é que na época que meus filhos *deveriam* estudar não eram franqueadas escolas para negros (...)” – é nessa narrativa que vemos um homem que tinha “desgosto” do fato de seus filhos não saberem ler, legando aos netos a missão de aprender e estudar com devoção, que o escutavam com admiração, pois a vaidade deles advinha dos saberes do avô, que os convenciam de que eram importantes. Ele, como um rezador de terços, também ganha uma dimensão divina, cujas palavras soam como uma espécie de profecia – “*Quando* vocês entrarem nas escolas, estudem com devoção e esforcem-se para aprender” de quem sabe que um dia os seus descendentes teriam a oportunidade que ele não teve.

A articulação entre passado, presente e futuro nesse trecho é também revelador da circularidade – e não de uma linearidade – que marca os textos de escritores negros, em que se nota a impossibilidade de pensar o presente sem considerar o peso de um passado que não passa, uma vez que ainda se vive sob os efeitos da escravidão

(HARTMAN, 2008) – os oito filhos que não sabem ler porque esse direito não lhes era franqueado –, que exigem, por sua vez, em pensar em um outro futuro possível, mas que não pode estar apartado de lições do passado. Não à toa, é no presente da sua escrita que Carolina rememora o futuro, projetado no passado, pelo Vô Benedito.

Considerações finais

O que encontramos nesses dois trechos e na breve análise que aqui podemos empreender é uma escrita centrada no universo simbólico e material da população negra no pós-abolição, restituindo e elevando um senso de dignidade que se mantém mesmo com os processos de exclusão e de violência a que é submetida, isto é, descortinando afetos, saberes e táticas que atravessam vidas que foram e são muito mais do que abstrações, números, estatísticas, presos a ideia de anomia social.

Maya Angelou e Carolina Maria de Jesus, ao escreverem suas memórias, reescrevem os gestos, atos, palavras e emoções de seus avós, construindo para eles um lugar na história que não é o da mulher negra servil ou do homem negro vadio, mas de duas pessoas mais velhas, sábias e com poderes que o aproximam de uma dimensão divina e que transmitiram às netas, no passado, lições de resistência que foram fundamentais para seus futuros. A busca pela liberdade, entre pássaros e arco-íris, parece passar, então, por um retorno ao passado e pela exigência de narrá-lo, encontrando não apenas nele, mas principalmente em seus ancestrais, respostas possíveis para um futuro em que o pássaro engaiolado possa enfim cantar e voar em um mundo livre do racismo.

REFERÊNCIAS

ANGELOU, Maya. *Eu sei por que o pássaro canta na gaiola*. Bauru, SP: Astral Cultural, 2018.

BRAXTON, Joanne M. *I Know Why the Caged Bird Sings: a casebook*. New York: Oxford University Press, 1999.

GENOVESE, Eugene. *A terra prometida: o mundo que os escravos criaram*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

GILROY, Paul. *O atlântico negro: modernidade e dupla consciência*. São Paulo: Editora 34, 2001.

HARTMAN, Saidiya. Venus in two acts. *Small Axe*, v. 26, pp. 1-14, jun. 2008.

HOOKS, bell. Intelectuais Negras. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 3, n. 2, pp. 464, jan. 1995. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16465>>. Acesso em: 19 set. 2019.

JESUS, Carolina Maria de. *Diário de Bitita*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

JOVINO, Ione da Silva. Crianças negras na história: Fontes e discursos sobre a breve infância permitida pelo escravismo oitocentista brasileiro. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v. 9, n. 2, pp. 189-225, 2015. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1167>>. Acesso em 15 set. 2019.

MATTOSO, Katia. O filho da escrava (Em torno da lei do Ventre Livre). *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 8, n. 16, pp. 37-55, mar.-ago., 1988.

MBEMBE, Achille. *Crítica da razão negra*. Lisboa: Antígona, 2014.

MOREIRA, Daniel da Silva Moreira. Reconstruir-se em texto: práticas de arquivamento e resistência no Diário de Bitita, de Carolina Maria de Jesus. *Estação Literária*, Londrina, v. 3, pp. 64-73, 2009. Disponível em: <<http://www.uel.br/pos/letras/EL/vagao/EL3Art6.pdf>>. Acesso em 15 set. 2019.

NUNES, Míghian Danae Ferreira. Cadê as crianças negras que estão aqui? O racismo (não) comeu. *Latitude*, Maceió, v. 10, n. 2, pp. 383-423, 2016. Disponível em: <<http://www.seer.ufal.br/index.php/latitude/article/view/2616>>. Acesso em 14 set. 2019.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento e silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, pp. 3-15, 1989. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2278>>. Acesso em 14 set. 2019.

SCOTT, James C. *Domination and the arts of resistance: hidden transcripts*. New Haven: Yale University Press, 1990.

SMITH, Christen. *Afro-Paradise: blackness, violence and performance in Brazil*. Illinois: University of Illinois Press, 2016.

SODRÉ, Muniz. *O terreiro e a cidade: a forma social negro-brasileira*. Salvador: Imago, 2002.

WISSENBACH, Cristina Cortez. Da escravidão à liberdade: dimensões de uma privacidade possível. In: SEVCENKO, Nicolau (org.). *História da vida privada no Brasil*. v. 3. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 52-130.

OS DIFERENTES GÊNEROS TEXTUAIS NA SALA DE AULA: UMA ANÁLISE DA COMPETÊNCIA METAGENÉRICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Eline Eduarda Samuel Barros¹⁷¹

Resumo: Este artigo tem como objetivo analisar como os alunos do 9º ano do ensino fundamental desenvolvem a competência metagenérica em contextos diferentes. Para tanto, será aplicada uma atividade em uma escola pública municipal de Olho d'Água das Cunhãs – MA, na qual os alunos produzirão diferentes gêneros textuais através da proposta da realização de um possível baile de formatura. Com base em análises preliminares dos gêneros textuais produzidos, formulou-se a seguinte pergunta: Como o aluno consegue desenvolver a competência metagenérica em contextos reais de uso? Para tanto, pretende-se especificamente: 1) identificar, por meio de uma atividade desenvolvida em sala, o conhecimento do aluno a respeito dos diversos gêneros textuais; 2) analisar, nos diversos gêneros produzidos, como os alunos inseriram naturalmente as características de cada gênero; e 3) verificar até que ponto uma atividade mais dinâmica pode gerar resultados satisfatórios ou não na aprendizagem do aluno. Como metodologia para alcançar tais objetivos, tem-se uma pesquisa-ação de caráter qualitativo, tendo como suporte teórico Bagno (2002) que questiona o uso do mesmo gênero textual na sala de aula, Koch (2015) que conceitua competência metagenérica e Marcuschi (2008) que conceitua gênero textual.

Palavras-chave: Gêneros textuais; Competência metagenérica; Ensino.

Introdução

O presente artigo tem como objetivo analisar como os alunos do 9º ano do ensino fundamental desenvolvem a competência metagenérica em contexto diferentes, ou seja, como o aluno é capaz de conhecer e reproduzir gêneros diferentes. A partir desse objetivo foi elaborada uma atividade para que os alunos pudessem mostrar como/se eles têm ou não o conhecimento dos diversos gêneros existentes no dia a dia, especificamente em situações que são comuns a utilização de vários gêneros textuais, mas que não são percebidos.

A proposta deste artigo surgiu por meio da disciplina de Tópicos especiais em gêneros textuais, na qual a professora levou para a sala de aula autores como, Marcuschi, Bagno, etc. A partir da leitura desses autores e de aulas sobre esses textos pediu para que a turma elaborasse um artigo voltado para a mescla que ocorre entre os gêneros textuais em situações do dia a dia. Como já havia um contato com a disciplina de prática pedagógica, surgiu o interesse de aplicar uma atividade no ensino fundamental. Com isso, surgiu o questionamento apresentado anteriormente: Como o aluno consegue desenvolver a competência metagenérica em contextos reais de uso?

Para responder a essa questão, pretende-se especificamente: 1) identificar, por meio de uma atividade desenvolvida em sala, o conhecimento do aluno a respeito dos diversos gêneros textuais; 2) analisar, nos diversos gêneros produzidos, como os alunos inseriram naturalmente as características de cada gênero; e 3) verificar até que ponto uma atividade mais dinâmica pode gerar resultados satisfatórios ou não na aprendizagem do aluno.

¹⁷¹ Acadêmica do sexto período de licenciatura em Letras-Português pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA.

E-mail: elineeduarda8@gmail.com

Orientadora: Profª Drª Lucélia de Sousa Almeida E-mail: almeida.lucelia@hotmail.com

Como metodologia para alcançar tais objetivos, tem-se uma pesquisa-ação de caráter qualitativo, cuja finalidade é ter um diagnóstico em relação a competência metagenérica dos alunos, tendo como suporte teórico Bagno (2002) que conceitua competência metagenérica, Koch (2015) que questiona o uso do mesmo gênero textual na sala de aula e Marcuschi (2008) conceituando gênero.

Este artigo justifica-se pela necessidade de se lançar um olhar para os gêneros e tipologias que tem sido enfatizado pela escola. Viu-se uma necessidade de fazer com que os alunos se atentem para os diversos gêneros textuais que os cercam, para que tenham uma noção de que podem ser utilizados em situações diversas do dia a dia. Além disso, se torna relevante para compreender como tem sido o reconhecimento dos diversos gêneros para esses alunos que já estão saindo do ensino fundamental para o ensino médio.

Referencial teórico

Antes de buscar saber como os alunos do ensino fundamental desenvolvem a competência metagenérica, faz-se necessário explicar do que se trata essa competência. Para esse termo, “Koch (2004) defende a ideia segundo a qual os indivíduos desenvolvem uma **competência metagenérica** ¹⁷²que lhes possibilita interagir de forma conveniente, na medida em que se envolvem nas diversas práticas sociais”. (KOCH, 2015, p.102). É essa competência que possibilita a produção e a compreensão de gêneros textuais.

Por isso é importante lançar um olhar para a competência metagenérica com o intuito de compreender como os alunos do 9º ano do ensino fundamental desenvolvem essa competência, visto que muitas vezes na escola tem se privilegiado somente alguns gêneros textuais e os alunos não tem se atentado para a existência de vários gêneros com diferentes funções o que faz com que não saibam utilizar os diferentes gêneros nas diversas situações de uso.

Segundo Bagno (2002, p.57) “[...] as escolas brasileiras, em sua maioria, até hoje se restringem à prática da “redação”, gênero textual que só existe na escola, não tendo, portanto, nenhuma função sociocomunicativa relevante para a vida presente e futura do aprendiz [...]”. A partir dessa afirmação, nota-se que a insistência em uma mesma forma na qual o aluno deve seguir acaba desconsiderando a função sociocomunicativa, que é a principal, saber o que escreve, para quem escreve, quando escreve, etc.

Tendo em vista que ao chegar no ensino médio o aluno é submetido mais a um gênero textual do que outro, mais especificamente a tipologia dissertativa-argumentativa, vê-se a necessidade de analisar, na última etapa do ensino fundamental, ou seja, 9º ano, como os alunos produzem os gêneros que já foram vistos nas séries anteriores, com o intuito de saber se de fato esses alunos tem pensado os gêneros para além das paredes da escola.

De acordo com Marcuschi (2008, p.149) “[...] o trato dos gêneros diz respeito ao trato da língua em seu cotidiano nas mais diversas formas. [...] podemos dizer que os gêneros são uma “*forma de ação social*” [...]”. Conforme o autor afirma, pode-se confirmar a importância

¹⁷² Grifo do autor

de saber de que forma os alunos têm compreendido e produzido os diversos gêneros existentes no dia a dia, visto que eles fazem parte do seu cotidiano.

Coleta dos dados

Os sujeitos envolvidos são alunos do 9º ano do ensino fundamental, uma sala composta por 28 alunos. Para aplicar a proposta, foram necessários dois encontros, duas aulas de 60min, no turno matutino, no dia 24/05/2019, na aula de produção textual. Portanto, foi totalizada uma carga horária de 02h00min para realização da ação.

O material a ser utilizado foi: lousa, pincel e papel xamex que foi entregue aos alunos para que eles produzirem os diversos gêneros textuais dito por eles.

A proposta da atividade foi dividida em três momentos, primeiro momento: apresentar para os alunos a proposta sobre os gêneros textuais e colocar os alunos para produzirem, segundo momento: dividir os alunos em grupos e pedir para apresentarem no mínimo três modelos de cada gênero dos grupos e terceiro momento: produção de uma reportagem sobre a temática da atividade que foi desenvolvida em sala.

1º momento:

Cheguei na sala de aula, expliquei para os alunos que iríamos desenvolver uma atividade diferente, mas que fazia parte do dia a dia deles e que eles necessitam de atenção. Foi proposto a organização de uma festa, mais especificamente, um baile de formatura do ensino fundamental. A partir disso, foi instigado o que seria necessário para esse baile acontecer, foram feitas perguntas como: ao pensar em um baile preciso ter o quê? A resposta de alguns dos alunos foram os convidados, precisamos fazer o quê? eles responderam os convites, depois disso instiguei em relação as várias outras coisas que estão nos bastidores de uma festa, tais como: convite, dinheiro, fichas, lista de convidados, anúncio da festa, tema, etc.

Para esse momento de aguçamento da imaginação dos alunos, no que diz respeito aos gêneros que foram falados, foi um tempo de 15min da aula. Após esse aguçamento, dividi a turma em 7 grupos de quatro pessoas e cada grupo ficou responsável pela confecção de um gênero textual. Depois dessa etapa, os alunos se reuniram em grupo para começarem a planejar como seria feito.

2º momento:

Com os grupos reunidos, no restante do horário eles produziram os diferentes tipos de gênero. A ideia foi coletar de cada grupo diversas formas de se produzir o mesmo gênero, por exemplo, quem ficou com convite, foram feitas várias formas de convite, mas que no final tinham a mesma finalidade, convidar alguém.

No segundo horário, foi realizada a exposição de 02 modelos por cada grupo, somente dois para não perder muito tempo da atividade.

3º momento:

Os alunos produziram uma reportagem com o tema que foi estabelecido no primeiro horário, ou seja, baile de formatura. A ideia é fazer com que os alunos reflitam sobre o que foi

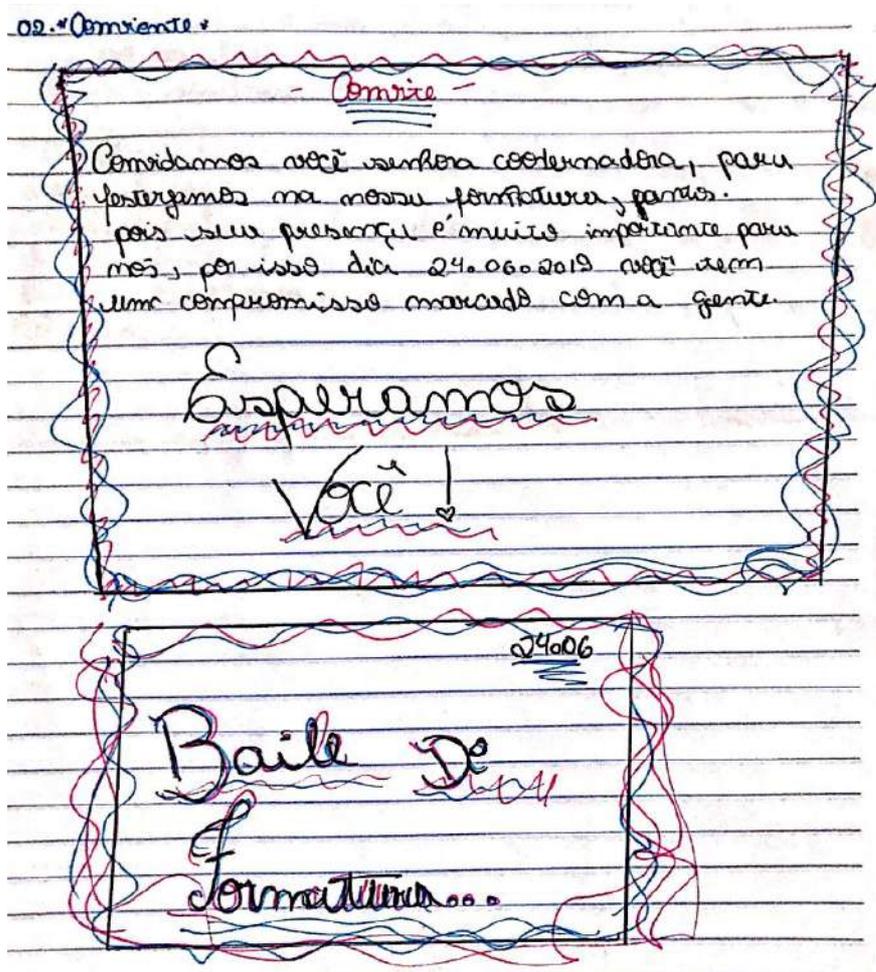
proposto em sala de aula e entendam por si próprios as diversas formas que há de gêneros textuais em uma simples organização para o acontecimento de um baile de formatura.

O gênero reportagem foi pedido para professora, pois ela tinha explicado para os alunos esse gênero na aula anterior, por isso ela achou importante pedir deles uma reportagem, até mesmo como uma forma de aguçar a imaginação deles sobre algo que poderia ter ocorrido no baile. Portanto, quando pedi aos alunos a produção da reportagem, disse para eles pensarem em algo legal como, por exemplo: beijo proibido, briga do ano, traição, dentre outros. Dessa forma, alguns alunos produziram e me entregaram no final da aula.

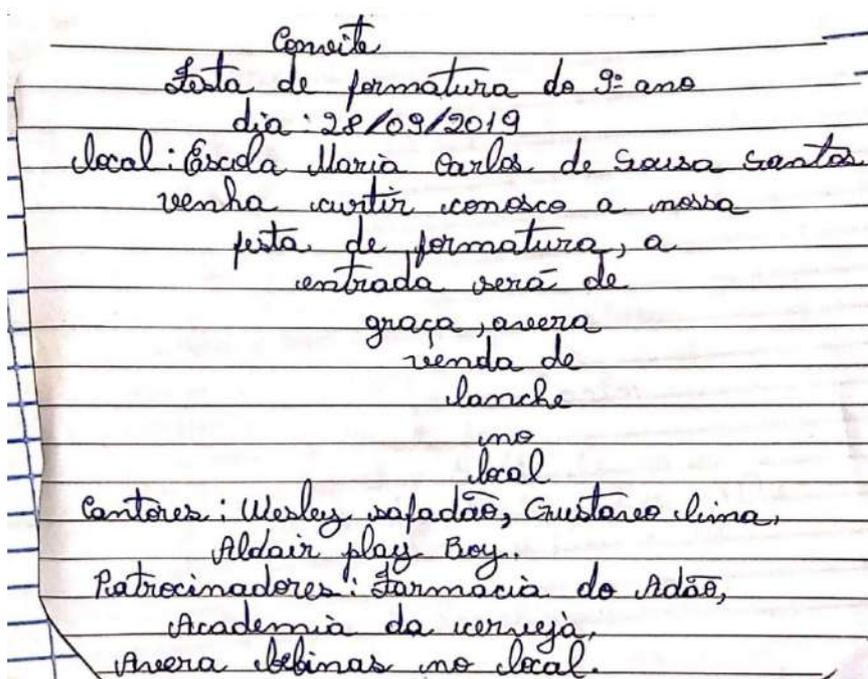
Análise dos dados

No primeiro e segundo momento da aula, no qual foi pedido para os alunos a produção de gêneros textuais como, convite, discurso, lista de compras, etc. Foram selecionados alguns que chamaram atenção e que é relevante mostrar para comprovar como os alunos produziram o gênero exigido pelo seu grupo.

Convite I



Convite II



Nesses dois modelos de convite, pode-se perceber formatos diferentes, o primeiro foi feito por uma menina e o segundo por um menino. A primeira diferença que se pode perceber é a quem o convite é destinado, o primeiro é para um só pessoa, a qual se tem respeito, por isso, vê-se uma maior formalidade através do pronome de tratamento senhora, já que é para a coordenadora de disciplina, e no convite contém somente a data. Algo que chama atenção é a preocupação da aluna em de fato produzir um convite, ela desenha a frente do convite e o convite aberto com o recado dentro.

Porém, no segundo convite, feito por um menino, a festa é aberta para todas as pessoas porque a festa é de graça. Além disso, pode-se observar que em relação ao outro convite esse, apesar de ser mais informal, contém mais informações, data, local, cantores da festa, patrocinadores, que venderá lanche na festa. Dessa maneira, com os dois convites, vê-se que um único gênero pode se apresentar de outras formas e mesmo assim não deixa de ter a sua função, que no caso é convidar.

Além do gênero convite, será mostrado também um modelo do gênero discurso e outro que é o roteiro da festa de formatura também com o intuito de mostrar outros gêneros que foram pensados e produzidos pelos alunos.

Discurso

Meus anos na escola maria carlos

Em 2016 quando entrei na escola eu sabia que tinha muita coisa para passar na minha vida como o coordenador ele era muito chato chegava por sempre tudo sempre tinha que apertar até que no mesmo dia minha mãe foi chamado vai e desho pegou um professor chato que ninguém podia olhar para trás que ele colocou para fora o nome dele era warber beney, até o nome da mãe mais fazer o que eu tinha que aturo falei tudo para minha mãe até que eu não fiz mais pareceu um tempo e as coisas começaram a melhorar, conheci vários amigos e irmãos por eu depois conheci a vovó e o avô mas foi legal comecei a gostar de matemática e história duas matérias que eu não queria fazer o primeiro foi o primeiro professor de matemática me falou que não meia os amigos que eu estava com e não meia não meia ajudaram disse um 6,5 qual um 7 mais com a média alta história nem me fale disse um 0 eu acho mais conheci tudo de novo de matemática em fim hoje estou aqui nessa escola quando 9º ano a gente muito divertido eu acho.



Ao escrever o discurso, que possivelmente seria proferido no baile de formatura, o aluno decidiu falar sobre sua história no ensino fundamental. Ele escolhe falar sobre um episódio que aconteceu assim que entrou na escola, faz uma espécie de retrospectiva em relação ao que ele achava da escola, no começo não gostava do coordenador nem de um professor que tinha “dedurado” ele para sua mãe, mas assumi que está no 9º ano e que gosta muito da escola, no final, coloca um “eu acho” para trazer um sentido cômico no momento de ler para os colegas. Tão tal, que quando leu todos estavam sérios prestando atenção na história, mas no final quando disse eu acho, todos começaram a sorrir.

Pode-se notar que o aluno consegue se enquadrar a temática a ocasião, já que era um baile de formatura do 9º ano, da sua turma, decidiu falar da sua experiência no começo e o que estava achando no final do ensino fundamental, fica claro que a sua intenção era mostrar a mudança de sentimento em relação à escola.

Roteiro do baile

Roteiro do baile :

- Chegando a festa, estará frente a recepção, entregará a senha aos recepcionistas ou seguranças, em seguida entrará a entrada principal.
- Na entrada principal, entrarão no tapete vermelho os convidados e os formados.
- Depois da entrada dos convidados e formados, terão a dança principal com seus pares, e etc...
- Antes da dança principal, terá a parte ★ das fotos.
- Logo após a entrada pelo tapete vermelho, as fotos e a dança principal, terá os agradecimentos.
- Depois dos agradecimentos, terá a hora da comida.
- Depois da comida, a dança continua, a festa após disso ocorrerá normalmente.
- Não podemos esquecer das brincadeiras de grupo, que também ocorrerá normalmente.

Nesse gênero, nota-se a preocupação em relatar o passo a passo da festa, como se sucederá os acontecimentos, desde a entrada até o final. Apesar de ter alguns equívocos gramaticais dá para entender o objetivo principal, que é relatar o que vai acontecer no baile de formatura. Isso tudo é feito através de pontos, a aluna decide pontuar cada acontecimento até chegar ao final da festa.

Com esses diferentes gêneros que foram mostrados nesta análise, é possível perceber que a partir de um único evento, no caso, o baile de formatura os alunos foram capazes de pensar em diversos gêneros e de produzir conforme o seu conhecimento de mundo.

Agora, será mostrado duas produções da segunda etapa da atividade proposta para os alunos, que foi a produção de uma reportagem que falasse sobre o baile de formatura. Com isso, os alunos poderiam se valer da imaginação para poder criar alguma situação e relatar na reportagem.

Reportagem I

Produção de Texto

Tema: O Baile de Formatura

No dia 28-01-2018 aconteceu um baile de formatura no colégio Maria Carlos, onde os alunos iam cursar o ensino fundamental, era pra ter sido uma festa linda, mas aconteceu uma tragédia.

Quando deu 21:30 da noite eram pra todos os formandos estarem prontos para a entrada, mas faltava dois alunos eram: Maria Antonella Ferreira Figueiredo de 16 anos e João Miguel Cavalcante Brito de 17 anos, os dois formandos eram namorados, segundo a família de Maria Antonella eles saíram para conversar e des de então não voltaram, quando deu 00:30 Miguel apareceu todo sujo de sangue e disse que tinha sido assaltado e que os ladrões tinham levado sua namorada, então todo mundo se desesperou, então quando deu 02:40 encontram o corpo da adolescente Maria Antonella já sem vida, e só 04:04 da manhã descobriram que tinha sido o seu namorado o assassino.

Segundo as testemunhas ele tinha terminado com ela por ciúme e queria voltar e ela não queria mais.

Isso causou a ira do jovem de 17 anos que assassinou sua namorada. No dia 28-01-2018 irá ficar marcado para todos os formandos e familiares da jovem!

Nessa primeira reportagem, o aluno optou por contar uma tragédia que ocorreu no baile de formatura, que é o assassinato de uma jovem. A história contada não é algo muito distante da nossa realidade, pois notícias como essas são relatadas pela mídia diariamente, que é o caso de namorados se separarem e o homem matar a mulher depois por não ter se conformado com o termino.

O gênero produzido pelo aluno tem características próprias do gênero, uma das principais é informar o leitor sobre algo, por isso a reportagem analisada se aproxima de um texto narrativo, uma vez que descreve ações e incluem tempo, espaço e personagens. Isso é perceptível quando o aluno coloca o horário das ações até encontrarem o corpo da jovem, que

foi 21:30, 00:30, 02:40 e 04:04 quando coloca a data 28-01-2018 e quando dá nome aos personagens principais, no caso ao namorado e a namorada, Maria Antonella Ferreira Figueredo e João Miguel Cavalcante Brátio. Algo que chama atenção é que o aluno não diz somente o nome dos personagens, mas coloca o nome e sobrenome, aproximando-se assim de fato do gênero reportagem, além de também ressaltar que eles são jovens e dizer a idade, respectivamente 16 e 17 anos. Com isso, pode-se constatar o conhecimento do aluno no que diz respeito ao gênero que foi exigido na aplicação da atividade.

Reportagem II

Reportagem

Aconteceu ontem (28/12/2021), o mais aguardado e esperado Baile Anual de Formatura da Escola Municipal Maria Carlos.

Nossa equipe esteve presente no local da festa, e podemos afirmar que o luxo estava nitidamente até para os olhos. O traje dos formandos, extremamente adequados para o tema da festa (Gala), estavam magníficos. Na lista de convidados, somente a burguesia, a playlist era composta exclusivamente de Hits, e o buzi, uma maravilha.

O momento mais aguardado do ano, estava finalmente acontecendo, e não poderíamos deixar de fazer a cobertura da festa. Mas como tudo que é bom dura pouco, o tribuna que amamos de a nós resolveu ter sua crise mensal no meio da festa, isso mesmo que você viu, no meio da festa mais badalada do ano, e sabe qual foi o pivô da briga? Se você não sabe, está aí vou falar à vocês, meus caros leitores.

Um pedaço de bolo! Isso mesmo, um pedaço de bolo.

É como amamos vocês, entrevistamos o trio, Ricardo, Janaina e Eline.

- Então, vocês podem me falar como tudo isso começou?

- Tudo mundo sabe que o Ricardo gosta de mim, e que a Janaina é iludida por ele! - Eline se pronunciou.

- Onde exatamente você quer chegar com isso senão-
vita?

- Cada formando recebeu um bolo de lembrança, e quando o Ricardo foi me dar o primeiro pedaço, a Janaina se jogou em cima de mim!

- Aquele pedaço era para mim querida!

- Olá meninas, vem briga. Percebi que o Ricardo está muito calado, quer se manifestar querido?

- O pedaço iria ser para a Kássia, não iria para nenhuma das duas!

Meus caros leitores, o meu desejo era que a entrevista precedesse, mas as duas moças não quiseram mais fazer a entrevista.

Porca Ricardo, você não poderia ter mentido?

Então é isso meus amores e até a próxima, beijinhos e muitos beijinhos

Nessa reportagem, de início, observa-se um grau de formalidade diferente da anterior, pois vê-se que se trata de uma reportagem escrita voltada possivelmente para um público adolescente pela forma como é descrito, como exemplo se tem: “mas como tudo que é bom dura pouco, o triângulo amoroso do ano resolveu ter uma crise mensal no meio da festa, isso mesmo que você leu, no meio da festa mais badalada do ano”, “e como amamos vocês, entrevistamos o trio, Ricardo, Janaína e Eline”. Portanto, por meio desses trechos, pode-se constatar a informalidade da reportagem em relação a analisada anteriormente.

Diferente da anterior, além da reportagem essa traz também uma entrevista, no início é dito a data, local, o traje dos formandos, lista de convidados, música, buffet, tudo de uma forma bem objetiva, mas depois é falado sobre o que de fato levava aquela reportagem, que era a briga entre “o trio amoroso”. Somente após uma introdução sobre o que se tratava que o repórter parte para a entrevista com os personagens mencionados anteriormente na introdução. Em suma, infere-se que independente da formalidade ou não da reportagem o gênero conseguiu ser produzido pelos alunos de forma diferente, mas tendo uma mesma finalidade.

Considerações finais

No início deste trabalho foi proposto a seguinte pergunta norteadora: Como o aluno consegue desenvolver a competência metagenérica em contextos reais de uso? E a partir dessa pergunta o trabalho foi desenvolvido com a finalidade de compreender como os alunos utilizam a competência por meio de uma atividade que foi proposta aos alunos do 9º do ensino fundamental.

Por meio das etapas que foram desenvolvidas, na aplicação da atividade, desde o primeiro momento que foi o de aguçamento, foi possível perceber que os alunos já apresentaram um certo conhecimento quanto aos diversos gêneros que podem compor um baile de formatura. Isso pode ser percebido a partir do momento em que os alunos foram dizendo os gêneros que são necessários para que a festa aconteça, tais como: receita, carta, discursivo, roteiro do baile, dentre outros.

Além disso, no processo de escrita dos gêneros falados pelos próprios alunos pode-se perceber o conhecimento dos alunos, no que diz respeito a função de cada gênero, pois eles conseguem desenvolver cada gênero conforme a situação proposta, no caso o baile de formatura. Os alunos conseguem adequar cada gênero proposto através do tema.

Por tanto, o aluno consegue desenvolver a competência metagenérica a partir do momento em que ele consegue reconhecer e produzir os mais diversos gêneros, independente do contexto, isso foi perceptível no decorrer da aplicação da atividade em sala de aula como mostrado por meio das análises.

Referências

KOCH, Ingedore Villaça. Ler e compreender: os sentidos do texto. 3. Ed, 11ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2015.

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

BAGNO, Marcos. *Língua materna: letramento, variação e ensino* / Marcos Bagno, Gilles Gagné, Michael Stubbs – São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

**VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO MARANHÃO: UMA ANÁLISE
GEOLINGUÍSTICA DA REALIZAÇÃO DOS FONEMAS /D/ E /T/NOS
MUNICÍPIOS DE ARARI E SÃO LUÍS**

Francimone da Graça Barros Dutra¹⁷³

Resumo: Nosso trabalho, em andamento, teve seu ponto de partida na observação da fala de maranhenses naturais de alguns municípios da Baixada Maranhense, mais especificamente, quanto à realização despalatalizada dos fonemas /d/ e /t/ diante de /i/ e de /e/ átono. Com base nessa observação, em alguns estudos realizados sobre o Português falado no Maranhão e por sermos natural do município de Arari, resolvemos investigar a fala do município de Arari/MA, na qual percebemos a ocorrência dessa despalatalização, estabelecendo um contraponto com a fala do município de São Luís, local em que, segundo estudos, não ocorre esse fenômeno. *Assim, este trabalho tem como objetivo* geral investigar a despalatalização/palatalização dos fonemas /t/ e /d/ diante de /i/ e de /e/ átono nos municípios maranhenses de Arari e São Luís com o intuito de confirmarmos ou refutarmos as particularidades fonéticas desses municípios, ou seja, para observarmos se há, de fato, uma variação diatópica marcando a identidade linguística desses dois municípios quanto à realização desses fenômenos. Mais especificamente, objetivamos identificar os fatores linguísticos e extralinguísticos responsáveis pela realização desses fenômenos nesses municípios. Para a fundamentação teórica desse trabalho, nos baseamos nos estudos sobre a Dialetologia e sobre a Geolinguística Pluridimensional desenvolvidos sobretudo por Amaral (1976), Aragão (1999), Araújo (2011), Cagliari (1974), Cardoso (2010), Feitosa (2000), Silva (2002), Marroquim (1996) e Melo (2015). Os passos metodológicos que seguimos para a análise do fenômeno linguístico em foco estão organizados, basicamente, em cinco partes: i) pesquisas bibliográficas (em andamento); ii) revisão da transcrição grafemática e fonética dos dados de São Luís coletados pelo Projeto Atlas Linguístico do Maranhão – ALiMA (em andamento); iii) coleta e transcrição grafemática e fonética dos dados do município de Arari (não iniciada); iv) elaboração de cartas linguísticas; e v) análise dos dados. Esclarecemos que para a coleta dos dados de Arari serão usadas as questões 3, 6, 26, 30, 49, 55, 56, 62, 104, 106, 116, 131, 145, 150 e 157 do Questionário Fonético Fonológico - QFF do ALiMA, as mesmas utilizadas para a coleta dos dados de São Luís. Considerando a revisão das transcrições, em andamento, dos dados de São Luís, ratificamos, até o momento, a permanência da palatalização dos fonemas /t/ e /d/ diante de /i/ e de /e/ átono nesse município. Ressaltamos, por fim, que a análise da variação fonética em foco neste estudo é de grande importância para ampliarmos e aprofundarmos o conhecimento sobre a variedade do Português brasileiro; colaborarmos para a sistematização descritiva das particularidades do Português falado no Maranhão,

¹⁷³ Mestranda do Curso de Mestrado Acadêmico em Letras/PGLetras – Universidade Federal do Maranhão (UFMA).
E-mail: francimonedutra@hotmail.com.

Georgiana Márcia Oliveira Santos – Orientadora da dissertação, em andamento, ora intitulada Variação Linguística no Maranhão: Uma análise geolinguística da realização dos fonemas /d/ e /t/nos municípios de Arari e São Luís. E-mail: georgianamos23@gmail.com.

em especial, na Baixada Maranhense; contribuirmos com os estudos sobre as áreas dialetais do Maranhão; e combatermos o preconceito linguístico existente em relação à fala da Baixada no estado.

Palavras-chave: Variação, Geolinguística, (Des) palatalização.

Introdução

A variação linguística é um fenômeno inerente às línguas. No Brasil, essa realidade pode ser verificada quando uma pessoa viaja a outros estados diferentes do seu estado de origem. É possível verificarmos falantes nativos de distintas localidades dentro do território nacional apresentarem falares diferentes.

No estado do Maranhão, nas cidades de São Luís e de Arari, essa realidade é recorrente. Este trabalho teve como ponto de partida a observação da fala de maranhenses naturais de alguns municípios da Baixada Maranhense, mais especificamente, quanto à realização despalatalizada dos fonemas /d/ e /t/ diante de /i/ e de /e/ átono. Com base nessa observação, também em alguns estudos realizados sobre o Português falado no Maranhão e por sermos natural do município de Arari, resolvemos investigar a fala do município de Arari/MA, na qual percebemos a ocorrência dessa despalatalização, estabelecendo um contraponto com a fala do município de São Luís, local em que, segundo estudos, não ocorre esse fenômeno.

Em razão disso, surgiu esta pesquisa que vem sendo realizada no Mestrado Acadêmico de Letras, na UFMA, a qual tem como *objetivo* geral investigar a despalatalização/palatalização dos fonemas /t/ e /d/ diante de /i/ e de /e/ átono nos municípios maranhenses de Arari e São Luís com o intuito de confirmarmos ou refutarmos as particularidades fonéticas desses municípios, ou seja, para observarmos se há, de fato, uma variação diatópica marcando a identidade linguística desses dois municípios quanto à realização desses fenômenos.

A estrutura deste artigo é composta por quatro capítulos: Fundamentação teórica, Procedimentos metodológicos, Resultados e Considerações Finais. No capítulo dedicado à fundamentação teórica nos baseamos nos estudos sobre a Dialetologia e sobre a Geolinguística Pluridimensional desenvolvidos sobretudo por Amaral (1976), Aragão (1999), Araújo (2011), Cagliari (1974), Cardoso (2010), Feitosa (2000), Silva (2002), Marroquim (1996) e Melo (2015, tratamos do fenômeno da despalatalização e da palatalização no Brasil e no Maranhão, algumas considerações sobre fonemas e alofones,

bem como Dialetologia e Geolinguística. Quanto ao capítulo destinado aos procedimentos metodológicos, apresentamos as localidades, o perfil dos informantes, o instrumento e a coleta, tratamento e análise dos dados. No capítulo dos resultados, como já salientamos, por tratar-se de uma pesquisa em andamento, mostramos os resultados preliminares, obtidos até então, por meio da revisão da transcrição grafemática e fonética do *corpus* de São Luís já coletado e cedido pelo Projeto Atlas Linguístico do Maranhão – ALiMA. E no último capítulo, ressaltamos a importância da pesquisa para a variedade do Português brasileiro.

Este trabalho se justifica, entre outros motivos, pela ausência e/ou número mínimo de pesquisas científicas sobre o tema e pela grande necessidade de se investigar o assunto em razão da diversidade linguística e do preconceito sofrido pelos falantes de variantes menos prestigiadas.

Fundamentação teórica

O fenômeno da despalatização e da palatização no Brasil e no Maranhão

A despalatização é um fenômeno linguístico que vem sendo verificado em alguns estudos na área da linguística descritiva. Um fator que diretamente relaciona-se e proporciona a ocorrência ou não da despalatização é a produção dos sons, ou seja, o uso real de uma língua em sua articulação e produção dos sons fonéticos. Em razão disso, para entendermos melhor essa ocorrência, acreditamos ser necessária, primeiramente, uma explanação sobre o fonema na produção dos sons.

Fonema

O fonema é a unidade básica da Fonologia: são os sons, cuja função é compor os lexemas (palavras) da língua. Os fonemas são unidades sonoras que diferenciam um som de outro por oposição, estabelecendo um valor no sistema. Sua realização fonética é chamada de alofone. Os fonemas não variam porque estão em oposição diferenciadora, mas podem ter mais de um alofone associados a eles. Assim, as palavras *tia* e *dia* apresentam uma oposição distintiva na primeira unidade sonora. Foneticamente, as duas palavras podem ser pronunciadas [tia] ~ [dia] ou [tʃia] ~ [dʒia]. Portanto, os sons [t] e [d] ou [tʃ] e [dʒ] mostram uma oposição fonológica. Analisando mais detalhadamente, vê-se que os sons [tʃ] e [dʒ] ocorrem apenas antes do fonema /i/ e /e/ reduzido, como se vê em *tia*, *dia*, *índio*, *time*, *tomate*, etc.

Esse fato mostra uma restrição no sistema, uma variação e, portanto, interpretamos [tʃ] e [dʒ] individualmente apenas como alofones condicionados pelo contexto de ocorrência e não como fonemas diferentes de /t/ e /d/. Nesse caso, os fonemas são /t/ e /d/ que representam uma ocorrência mais geral na língua e que se realizam através dos alofones [t ou tʃ], [d ou dʒ], dependendo do contexto de ocorrência. Definidos os fonemas, a fonologia gera regras para a associação dos alofones a seus respectivos fonemas, levando em conta o contexto em que os sons ocorrem.

Para este trabalho, optamos por observar as realizações dos fonemas consonantais /d/ e /t/ nos contextos fonológicos anteriormente mencionados. Esses fonemas são, quanto ao modo de articulação, oclusivos, pois são resultantes do bloqueamento total, mas sempre momentâneo da corrente de ar, em alguma parte da boca. E quanto ao ponto de articulação, ambos são classificados como linguodentais ou apicodentais, em que há o contato do ápice da língua com os dentes superiores. (LOPES, 2008).

No Português brasileiro, /d/ e /t/, nos contextos especificados, são pronunciados como linguopalatais como em [dʒia] e [tʃia] na maior parte do Brasil. É possível observar, todavia, que em algumas regiões da Paraíba, de Pernambuco, do Maranhão (em especial Arari – uma das localidades de inquérito da nossa pesquisa), os falantes pronunciam os respectivos fones /d/ e /t/ como linguodentais, ou seja, de forma despalatalizada. Ilari e Basso (2007) ressaltam que o caráter regional das variedades do PB é marcado, entre outros traços de pronúncia, pela ausência da palatalização de /d/ e /t/, onde:

A palatização (pronunciados [ˈdentʃi], [praˈtʃinhu], [ˈdʒisku]) é fenômeno generalizado em todo o território brasileiro, com exceção do interior de São Paulo e da região Sul (pronunciado [ˈlejte ˈkête]; encontrado também em regiões de Pernambuco, do Ceará, do Maranhão e do Piauí)”. (ILARI; BASSO, 2007, p.168)

O processo de palatalização, pelo qual passam as consoantes d e t,

consiste no levantamento da língua em direção a parte posterior do palato duro, ou seja, a língua direciona-se para uma posição anterior, mais para a frente da cavidade bucal do que normalmente ocorre quando se articula um determinado segmento consonantal.(CRISTÓFARO SILVA, 2002, p.35).

Ressaltamos, assim, que essa palatalização geralmente acontece com consoantes seguidas de /i/ e /e/ reduzido tanto orais quanto nasais.

Quanto à despalatização, Cagliari (1974, p. 161) refere-se como uma etapa da evolução do som palatal e afirma que o fenômeno se dá por meio do enfraquecimento do contato linguopalatal.

Dialetologia e Geolinguística

A Dialetologia busca, prioritariamente, estabelecer relações entre modalidades de uso de uma língua ou de várias línguas, seja pela identificação dos mesmos fatos, seja pelo confronto presença/ausência de fenômenos considerados em diferentes áreas. Esse objetivo faz com que a Dialetologia se torne, de início, a ciência da variação espacial, como a descreve Coseriu (1965, 1982), da delimitação dos espaços, do reconhecimento de áreas dialetais, contribuindo para uma visão de dialeto que extirpe preconceitos e seja desprovida de estigmatização, excluindo da denominação “conotações extralinguísticas, que oscilam entre o politicamente depreciativo e o culturalmente hierarquizante” (ROSSI, 1967, p. 87).

Interessada em descortinar os traçados linguísticos do Brasil, a Dialetologia, propõe-se a investigar os aspectos variáveis do sistema linguístico, principalmente os que dizem respeito à variação geográfica, e bem antes das pesquisas sociolinguísticas, já se preocupava em demonstrar que a língua é um sistema variável devido a fatores diastráticos, diafásicos e diatópicos, assumindo que tais variações podem determinar a mudança da língua.

Os estudos dialetológicos contemporâneos, portanto, consideram também as variações verticais, ocorrendo uma inserção dos preceitos metodológicos da sociolinguística nas pesquisas de cunho dialetal que passam a considerar dados de ordem social em conjunto com a visão diatópica da língua. Assim é que os trabalhos geolinguísticos começam a fazer o controle sistemático de algumas variáveis como escolaridade, faixa etária e gênero do informante.

Sendo assim, é válido considerar o posicionamento de Cardoso (2010, p.67), visto que a referida autora afirma que a Geolinguística deve continuar a priorizar a variação diatópica, sem a busca obcecante da quantificação, mas tomando-a de forma exemplificativa e não exaustiva, de modo a complementar os próprios dados reais. Nessa perspectiva, a língua apresenta variações relacionadas com fatores sociais, temporais e geográficos. É nesse último tipo de variação que se concentram os estudos

dialetológicos, que buscam descrever características próprias da linguagem utilizada em determinadas regiões, com o propósito de identificar áreas dialetais mais ou menos coesas.

Assim, se as diferenças espaciais ganham destaque em relação às demais é porque, na realidade dos fatos, as evidências de aproximação ou distanciamento dos fenômenos assumem expressão de maior nitidez e de mais fácil percepção nos espaços físicos, portanto geográficos. Tal visão conduziu a que os estudos geolinguísticos aflorassem em todos os continentes e apresentassem um continuado e crescente desenvolvimento, o que explica a expansão de projetos que levaram à construção de atlas linguísticos com diferenciadas visões espaciais.

Dessa forma, reiteramos o que Alvar (1995) discorreu sobre o fato de que a geografia linguística tem, como um de seus fundamentos, abarcar superfícies territoriais que, por sua extensão permitam a diferenciação espacial da língua, e que a geolinguística caracteriza-se pela aparição dos atlas de pequeno domínio, em relação aos que abarcam territórios muito maiores. Algumas características desses atlas seriam: propiciar uma densidade maior de inquéritos e, assim, um melhor conhecimento da diversidade; ter maior precisão nos dados registrados e, dessa forma, superar certas deficiências dos grandes atlas, analisando mais detalhadamente realidades culturais apenas entrevistas em atlas concernentes a vastos territórios. Nesse tipo de atlas não se busca quantidade de informação, mas sim qualidade.

Procedimentos metodológicos

Considerando que parte do nosso *corpus* (dados do município de São Luís) foi extraído do banco de dados do Projeto ALiMA, julgamos necessário descrever, mesmo que resumidamente, a metodologia utilizada pelo Projeto, uma vez que esta servirá de base para procedermos aos inquéritos que serão realizados em Arari.

O ALiMA apoia-se em procedimentos metodológicos da geografia linguística, método por excelência da Dialetologia, e se insere na categoria dos atlas linguísticos de terceira geração (cf. CARDOSO, 2010). Sua metodologia de trabalho orienta-se por três princípios básicos adotados por toda e qualquer investigação científica dialetal: a rede de pontos, os informantes e o questionário linguístico.

A rede de pontos do Projeto ALiMA é constituída por 17 localidades, distribuídas pelo território maranhense, como apresentado no Quadro 01 a seguir:

QUADRO 01: Rede de Pontos do Projeto ALiMA

MESORREGIÃO	MICRORREGIÃO	MUNICÍPIO
NORTE	Aglomeração Urbana de São Luís	MA 1- São Luís
		MA 2- Raposa
	Baixada Maranhense	MA 3- Pinheiro
CENTRO	Médio Mearim	MA 16- Bacabal
	Alto Mearim e Grajaú	MA 18- Tuntum
OESTE	Gurupi	MA 5- Carutapera
		MA 4- Turiaçu
	Pindaré	MA 15- Santa Luzia
	Imperatriz	MA 7- Imperatriz
LESTE	Chapadinha	MA 13- Brejo
	Codó	MA 17- Codó
	Caxias	MA 12- Caxias
	Chapadas do Alto Itapecuru	MA 11- São João dos Patos
	Baixo Parnaíba Maranhense	MA 14- Araióses
SUL	Porto Franco	MA 8- Carolina
	Gerais de Balsas	MA 10- Alto Parnaíba
		MA 9- Balsas

Fonte: Projeto ALiMA

A escolha dessas localidades dentre os 217 municípios maranhenses levou em consideração os seguintes critérios: (i) a extensão territorial, (ii) os aspectos demográficos, culturais e históricos, (iii) a natureza do processo de povoamento. Esses critérios foram propostos por Antenor Nascentes (1958) em *Bases para elaboração do Atlas Linguístico do Brasil*.

Foram selecionados 72 informantes que atenderam ao seguinte perfil: pessoas de ambos os sexos, nascidas e criadas na localidade, distribuídas equitativamente em duas faixas etárias – 18 a 30 anos e 50 a 65 anos – e de dois níveis de escolaridade- apenas fundamental (incompleto) nas localidades do interior e fundamental (incompleto) e superior nas capitais, conforme apresentado no Quadro 02.

QUADRO 02: Perfil dos informantes do Projeto ALiMA

MUNICÍPIO	Nº DO INFOR.	SEXO	FAIXA ETÁRIA	ESCOLARIDADE
CAPITAL	1	Masculino	18 a 30 anos	Ens. Fundamental
	2	Feminino	18 a 30 anos	Ens. Fundamental
	3	Masculino	50 a 65 anos	Ens. Fundamental
	4	Feminino	50 a 65 anos	Ens. Fundamental
	5	Masculino	18 a 30 anos	Ens. Superior
	6	Feminino	18 a 30 anos	Ens. Superior
	7	Masculino	50 a 65 anos	Ens. Superior
	8	Feminino	50 a 65 anos	Ens. Superior
INTERIOR	1	Masculino	18 a 30 anos	E. Fundamental
	2	Feminino	18 a 30 anos	Ens. Fundamental
	3	Masculino	50 a 65 anos	Ens. Fundamental
	4	Feminino	50 a 65 anos	Ens. Fundamental

Fonte: Projeto ALiMA

Os questionários linguísticos utilizados pelo Projeto ALiMA buscam contemplar questões que permitam coletar dados nos diferentes níveis de análise linguística. São usados três questionários direcionados para aspectos específicos da língua: (i) Questionário Fonético Fonológico (QFF) – contemplando 159 perguntas; (ii) Questionário Semântico Lexical (QSL) – com 227 perguntas divididas em 14 áreas semânticas; (iii) Questionário Morfossintático (QMS) – contendo 47 perguntas; (iv) Questões de Pragmática – 16 perguntas; (v) Temas para Discursos Semidirigidos; (vi) Perguntas Metalinguísticas – 6 perguntas; (vii) Texto para Leitura¹⁷⁴.

Visando respeitar as variações morfossintáticas e fonéticas presentes na fala dos informantes, todas as respostas foram transcritas grafematicamente, apenas os itens-alvo do QFF e do QSL foram transcritos foneticamente. Todos estes dados são revisados de acordo com normas bem elaboradas. Cabe ressaltar a preocupação do ALiMA com a forma adequada na condução dos inquéritos, e o rigor com os procedimentos metodológicos durante toda a coleta e transcrição dos dados e é com essa mesma preocupação que pretendemos realizar os inquéritos no município de Arari para que possamos registrar de fato o falar dos informantes desse município.

¹⁷⁴ O ALiMA usa os questionários elaborados pelo Atlas Linguístico do Brasil – AliB. Entretanto, para dar conta de particularidades do Maranhão, fez tanto acréscimos como supressões de questões.

Além dos questionários, o Projeto ALiMA utiliza ainda os seguintes instrumentos de pesquisa¹⁷⁵: (i) Ficha da Localidade, que compreende informações de identificação, sobre as localidades *locus* da pesquisa, tais como, nome, gentílico, dados sócio-econômico-demográficos, informações sócio-histórico-culturais; (ii) Ficha do informante, que compreende dados de identificação dos sujeitos da pesquisa, como nome, idade, profissão, naturalidade, escolaridade, informações sobre a religião, o contato com os meios de comunicação, participação em diversões, e dados sobre a entrevista (ambiente, duração, data do inquérito, caracterização do informante); (iii) Ficha de Acompanhamento de Inquérito, que contém informações sobre a entrevista: identificação do informante, número do ponto linguístico, nomes do inquiridor e auxiliares, duração do inquérito, e controle das perguntas (respondidas, não-respondidas, não-realizadas, retomadas).

Localidades

Locus de nosso trabalho – municípios de Arari e de São Luís. Justifica-se a escolha desses municípios, dentre outros critérios, pela extensão territorial, pelos aspectos demográficos, culturais e históricos, pela natureza do povoamento, pela proximidade entre ambos, por podermos fazer um contraponto entre uma capital e uma cidade do interior, ou mesmo pela inquietação da pesquisadora em querer analisar e descrever o fenômeno da despatalização dos fonemas /d/ e /t/ no município de Arari. Mostraremos algumas características dos nossos *locus*, uma vez que estas caracterizações podem nos fornecer indícios para possíveis considerações.

O município de Arari está situado na microrregião da Baixada Maranhense. A palavra Arari, no tupi-guarani, significa arara pequena ou ainda rio das araras. Esse é o nome dado ao município maranhense, distante 162 km de São Luís. Mesmo com a estrutura de uma pequena cidade do interior, Arari vem despontando no cenário econômico e cultural do Maranhão devido às suas festas e a seus aspectos naturais, como o fenômeno da Pororoca, que, em cada ano, alcançam maior repercussão e atraem até pessoas de outros estados.

¹⁷⁵ Assim como os questionários, todos estes outros instrumentos de coleta de dados foram elaborados pelo AliB e usados pelo ALiMA.

O município foi fundado por um padre jesuíta português, chamado José da Cunha D'Eça. A atividade econômica da região gira em torno da pesca, da melancia e da colheita de arroz.

Arari possui população de 28.488 habitantes, conforme o Censo de 2010, mas de acordo com atualização em 2016 sua população é estimada em 29.297 habitantes.

Já o município de São Luís está situado na microrregião da Aglomeração Urbana de São Luís, capital do Maranhão, é também a maior cidade do estado. Seus apelidos não são poucos, apesar de serem todos carinhosos: “Atenas Brasileira”, “Jamaica Brasileira”, “Ilha do Amor”, “Capital Brasileira do Reggae”, “Cidade dos Azulejos” e “Ilha Bela” são alguns deles.

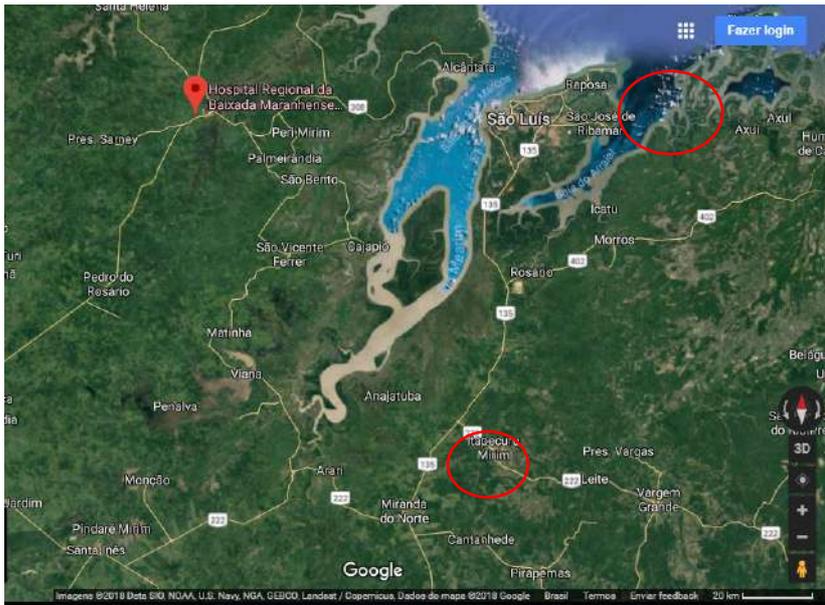
A cidade de São Luís realmente fez história: ela é a única em todo o Brasil criada por franceses – em setembro de 1612. Em seguida, ela foi invadida pelos holandeses até que finalmente foi colonizada pelo povo português.

São Luís possui, de acordo com dados do IBGE, algo como 1,082 milhão de habitantes. Não à toa, a cidade é a mais populosa do estado do Maranhão, sendo também a 4ª mais populosa da região nordestina e a 15ª de todo o Brasil. A área total de São Luís é de 831 km², porém, apenas 157 km² estão em área urbana.

Tanto o município de São Luís quanto o de Arari estão circunscritos à mesorregião Norte Maranhense.

A figura abaixo mostra, via satélite, a localização dos dois locus de nossa pesquisa.

Figura 1 – Territórios da pesquisa



Fonte: Google maps (2019)

Perfil dos informantes

Para uma melhor identificação do perfil dos informantes que compõem nosso *corpus*, e observando as questões éticas, seguimos o mesmo padrão de codificação adotado pelo ALiMA.

Nossa amostra será composta por 16 inquéritos com pessoas de ambos os sexos, nascidas e criadas na localidade, distribuídas equitativamente em duas faixas etárias -18 a 30 anos e 50 a 65 anos e em dois níveis de escolaridade - apenas fundamental (incompleto) e superior. Apesar de sabermos que o nível superior se destina apenas às capitais, para atendermos à natureza da nossa investigação, utilizaremos o nível superior também para o município de Arari (interior), com o intuito de verificar possíveis influências dessa variável no fenômeno analisado.

O Quadro 03 apresenta o perfil dos nossos informantes. Assim, na coluna Código do Informante, as letras iniciais correspondem à sigla do Estado, seguida pelo número atribuído a cada localidade (para o município de Arari atribuímos o número 6, uma vez que ele não faz parte da rede de pontos do Projeto ALiMA), separado por uma barra diagonal com o número que representa o perfil do entrevistado: 1, 2, 5 e 6 referem-se aos entrevistados da faixa etária I (18 a 30 anos), e 3, 4, 7 e 8, aos da faixa etária II (50 a 65 anos); os números ímpares indicam o sexo masculino, e os pares, o feminino. Os informantes 1, 2, 3 e 4 possuem o ensino fundamental (até a 6ª série); já os de número 5, 6, 7 e 8 são informantes com ensino superior.

QUADRO 03: Perfil dos informantes deste estudo

LOCALIDADE	CÓD. DO INFOR.	FAIXA ETÁRIA/IDADE	ESCOLARIDADE	SEXO
MA 1 (São Luís)	MA1/1	FI	EF	Masculino
	MA1/2	FI	EF	Feminino
	MA1/3	FI	EF	Masculino
	MA1/4	FI	EF	Feminino
	MA1/5	FII	ES	Masculino
	MA1/6	FII	ES	Feminino
	MA1/7	FII	ES	Masculino
	MA1/8	FII	ES	Feminino
MA 6 (Arari)	MA6/1	FI	EF	Masculino
	MA6/2	FI	EF	Feminino
	MA6/3	FI	EF	Masculino
	MA6/4	FI	EF	Feminino
	MA6/5	FII	ES	Masculino
	MA6/6	FII	ES	Feminino
	MA6/7	FII	ES	Masculino
	MA6/8	FII	ES	Feminino

Instrumento

Para efeito deste trabalho, selecionamos 15 questões das 159 que contém o QFF. A seleção destas questões decorre do fato de elas contemplarem perguntas que apresentam palavras com os fonemas /d/ e /t/ diante de /i/ e de /e/ átono, objeto de nosso estudo. No quadro 04, podemos visualizar melhor as 15 perguntas selecionadas.

QUADRO 04: Questões selecionadas do QFF do ALiMA

QUESTÃO	PALAVRA	PERGUNTA
3	PRATELEIRA	... aquilo assim (mímica), onde se colocam objetos em casa (latas de mantimentos na cozinha, enfeites na sala...) ou produtos para vender nos supermercados, mercearias, etc.?
6	TESOURA	... o objeto com que se corta tecido?
26	LIQUIDIFICADOR	... um aparelho que é usado para fazer vitaminas, suco, etc.?
30	TOMATE	... aquilo vermelho que vende na feira e que se usa para preparar o molho do macarrão?
49	ELEFANTE	... um animal grande que sempre se vê em circo, tem uma tromba assim (mímica)?
55	NOITE	Quando fica tudo escuro e as pessoas vão dormir é a _____?

56	<u>DIA</u>	E depois da noite, o que é que vem?
62	<u>TARDE</u>	Qual é o contrário de cedo?
104	<u>INOCENTE</u>	Quando um indivíduo é acusado, mas ele não praticou aquele crime, se diz que ele é o quê?
106	<u>MENTIRA</u>	Uma pessoa lhe conta um fato que você/ o (a) senhor (a) acha que não é verdade. Você /o (a) senhor (a) diz que é uma _____?
116	<u>DENTE</u>	E isto? Apontar.
131	<u>TIO</u>	O que é que o irmão de seu pai ou de sua mãe é seu?
145	<u>PRESENTE</u>	Quando uma pessoa faz aniversário, o que é que se costuma dar a ela, que vem embrulhado?
150	<u>PERDIDA</u>	Quando não se acha uma coisa, ela fica ___?
157	<u>HÓSPEDE</u>	Em uma pensão, um hotel, as pessoas de outros lugares que chegam e ficam lá algum tempo são o quê?

Coleta, tratamento e análise dos dados

Para esta pesquisa, temos a realização de 03 (três) visitas ao município de Arari para coleta de dados.

Na primeira visita, já realizada, tivemos as primeiras impressões sobre os possíveis informantes e estamos organizando esses elementos para termos uma visão geral de como é instituída social e estruturalmente a vida desses falantes que possivelmente comporão a nossa pesquisa. Para tanto, fez-se necessário observar, nessa visita, alguns dados do Censo 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE que foram previamente analisados.

Nas segunda e terceira visitas, propomos uma conversa sem cerimoniais com a finalidade de coletar dos informantes uma fala, a mais natural possível, de forma que estes não percebam o nosso interesse em focar itens nos quais eles possam apresentar dificuldades ou mesmo desconforto na hora de proferir os fonemas da língua portuguesa /d/ e /t/ objeto do nosso estudo, em determinados contextos fônicos e/ou estruturas silábicas. Após a referida conversa, propomos realizar inquéritos mediante aplicação das questões 3, 6, 26, 30, 49, 55, 56, 62, 104, 106, 116, 131, 145, 150 e 157 do Questionário Fonético Fonológico (QFF) do Projeto Atlas Linguístico do Maranhão. Cabe ressaltar, que não faremos visitas ao município de São Luís, visto que, os dados já foram coletados pela equipe ALiMA e já estão sendo revisados.

Depois da última visita ao município de Arari, propomos à luz dos pressupostos da Dialetoлогия e da Geolinguística Pluridimensional a análise dos inquéritos realizados, por meio da transcrição grafemática e da transcrição fonética.

Resultados

Os resultados preliminares apresentados neste tópico foram obtidos a partir das análises dos áudios dos falantes de São Luís, observadas as 15 questões selecionadas das 159 que contém o Questionário Fonético Fonológico (QFF) do Projeto Atlas Linguístico do Maranhão. Para representarmos uma amostra desses resultados, exemplificamos com quatro questões das 15 selecionadas conforme podemos verificar a seguir:

Questão 56 - E depois da noite, o que é que vem? **Resposta:** dia [dʒia].

Questão 106 - Uma pessoa lhe conta um fato que você/ o (a) senhor (a) acha que não é verdade. Você /o (a) senhor (a) diz que é uma _____? **Resposta:** mentira

Questão 157 - Em uma pensão, um hotel, as pessoas de outros lugares que chegam e ficam lá algum tempo são o quê? **Resposta:** hóspede

Questão 30-... aquilo vermelho que vende na feira e que se usa para preparar o molho do macarrão? **Resposta:** tomate

A partir das respostas dos informantes ouvidos podemos constatar que há a palatalização dos fonemas /d/ e /t/ diante de /i/ e de /e/ átono. Portanto, constatamos que, no corpus dos informantes de São Luís há sim a palatalização dos fonemas /d/ e /t/ diante de /i/ e de /e/ átono.

Considerações finais

Diante do que foi exposto neste trabalho, constatamos que o Brasil apresenta uma língua heterogênea e com um dinamismo que lhe é próprio. Sabemos que a riqueza da língua portuguesa é representada pela presença da variação linguística.

Nesse sentido, mesmo os resultados desta pesquisa ainda sejam preliminares, podemos destacar que a análise da variação fonética em foco, neste estudo, é de grande importância para ampliarmos e aprofundarmos o conhecimento sobre a variedade do Português brasileiro; colaborarmos para a sistematização descritiva das particularidades do Português falado no Maranhão, em especial, na Baixada Maranhense; contribuirmos com os estudos sobre as áreas dialetais do Maranhão; e combatermos o preconceito linguístico existente em relação à fala da Baixada no estado.

Referências

- ALVAR, M. **Atlas Linguístico y etnográfico de Cantábria**. Madrid, 1995.
- AMARAL, Amadeu. 1976. **O dialeto caipira**. 2. ed., São Paulo, HUCITEC/Secretaria de Ciência e Tecnologia.
- ARAGÃO, Maria do Socorro Silva de. **A variação fonético-lexical em Atlas Linguísticos do Nordeste**. Revista do Gelme, ano 1, n. 2, 1999.
- ARAÚJO, Ana Claudia Menezes. **A despalatalização dos fonemas /d/ e /t/ no Português da Baixada Maranhense**. III Seminário Linguagem e Identidade: múltiplos olhares. São Luís, 5 a 7 de out. 2011.
- CAGLIARI, Luís Carlos. **A palatalização em português: uma investigação palatográfica**. Dissertação de mestrado. São Paulo, Campinas: UNICAMP, 1974.
- CARDOSO, S. **Geolinguística: tradição e modernidade**. São Paulo: Parábola, 2010.
- COSERIU, E. **A Geografia Linguística**. In: _____. **O homem e sua linguagem**. Trad. de Carlos Alberto da Fonseca e Mário Ferreira. Rio de Janeiro, Presença/São Paulo, Universidade de São Paulo, 1982.
- FEITOSA, Antônio Cordeiro *et. al.* **O atlas linguístico do Maranhão: um projeto em desenvolvimento**. Cad. Pesq., São Luís, v. 11, Il. 2, p. 9-20, jul.-dez. 2000.
- ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. **O português da gente: a língua que estudamos a língua falamos**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2007.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Divisão regional do Brasil em mesorregiões e microrregiões geográficas**. v. 1. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/monografias/GEBIS%20-%20RJ/DRB/Divisao%20regional_v01.pdf>. Acesso em: jun. 2019.
- LOPES, Edward. **Fundamentos da Linguística Contemporânea**. 20. ed. São Paulo: Cultrix, 2008.
- MARROQUIM, Mário. 1996. **A língua do Nordeste**. 3ª ed., Curitiba, HD Livros.
- MELO, Francisco Eleni Silva de. **A despalatalização dos fonemas /k/ e /μ/ na fala urbana de Rio Branco-AC**. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras – Linguagem e Identidade) Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 20.
- ROSSI, Nelson. 1967. **A Dialectologia**, em *ALFA*, 11: 89-116.
- SILVA, Thais Cristóforo. **Fonética e Fonologia do Português: roteiro de estudos e guia de exercícios**. São Paulo: Contexto, 2002.
- Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Arari>. Acesso em: 07 de jul. 2019.
- Disponível em: <https://www.resumoescolar.com.br/geografia-do-brasil/resumo-sobre-sao-luis/> Acesso em: 07 de jul. 2019.

O SANTO INQUÉRITO: TEATRO, RESISTÊNCIA E LIBERDADE

Aldecina Costa Sousa¹⁷⁶

“A peça de Dias Gomes lançada ontem no Teatro Jovem é um grave, indignado e sincero protesto contra todas as formas de intolerância, contra todos os atentados à liberdade do pensamento, e também – nas suas últimas cenas – contra todos aqueles que se omitem e se calam diante desses atentados”.
(Yan Michalski)

Resumo: Este trabalho tem o intento de analisar um trecho da peça *O Santo Inquérito*, de Dias Gomes, à luz da concepção de teatro elaborada por Augusto Boal, o *Teatro do Oprimido*. Para isso, foi escolhido um trecho da referida peça que será reescrito de modo que a personagem, antes oprimida e submissa, reaja e se liberte da opressão de que é vítima. Dessa forma, ela se harmoniza com os objetivos propostos pelo *Teatro do Oprimido*: libertar o homem da opressão ao promover, através do diálogo, uma visão crítica de seu contexto social, e, assim, o conduzir à transformação da realidade que o oprime. Para viabilizar a proposta de investigação aqui apresentada, foi desenvolvida uma apurada pesquisa bibliográfica, através da qual se efetivou o levantamento e posterior estudo sobre: os aspectos sócio-políticos (FIORIM, 1988) presentes no contexto da elaboração do *Teatro do Oprimido*; a concepção de teatro elaborada por Boal (2005), teoria na qual se alicerça a análise da peça *O Santo Inquérito* (1999). Além disso, foi realizado um levantamento sobre aspectos do discurso, em particular, o religioso (CITELLI, 1998); sobre o papel do teatro no contexto da Ditadura (NOVAES, 2005) e, ainda, sobre a produção teatral de Dias Gomes (SILVA, 2001). Esses procedimentos permitirem inferir que o texto produzido por Dias Gomes utiliza o discurso religioso para escamotear suas reais intenções: criticar o regime imposto e posicionar-se contra a repressão à liberdade de expressão. *O Santo Inquérito*, na verdade, é uma denúncia contra o abuso de poder dos militares que cerceavam a liberdade de pensamento e expressão dos brasileiros e uma convocação à sociedade para que se posicione contra essa dominação que ameaçava o país.

Palavras – chave: Teatro. Oprimido. Repressão. Liberdade.

Situando o leitor: à guisa de introdução

O propósito desse trabalho é analisar um trecho da peça *O Santo Inquérito*, escolhida entre os textos lidos e analisados na disciplina Teatro da Resistência, ministrada no segundo semestre do Mestrado em Letras/Estudos Literários, na Universidade Federal do Piauí. Em virtude deste necessitar ter as falas da personagem, que se encontra à mercê de uma situação opressora, reescritas à luz do Teatro do

¹⁷⁶ Professora mestra do curso de Letras UEMA – campus Santa Inês. Email: aldecina35@hotmail.com

Oprimido, de Augusto Boal (2005). Esse procedimento justifica-se pelo fato do novo discurso configura-se em uma (re)ação da personagem ao que lhe oprime, ao passo que se configura na concepção de teatro proposta por Boal: o teatro tem o propósito de libertar o homem da opressão ao promover a crítica e assim levá-lo a transformar a realidade opressora que o cerca.

Em seguida, há a justificativa da escolha do trecho, bem como considerações que o relacionem ao contexto de sua produção, a Ditadura Militar, período ao qual pertence a peça em análise, bem como todas as demais estudadas na disciplina. Esboça-se, ainda, uma relação entre personagem-texto, que analisa como eles refletem as concepções do autor e o contexto ideológico presente na época de sua produção.

Propósito inicial: o discurso como ato de libertação

O fragmento abaixo é parte do texto teatral de Dias Gomes *O Santo Inquérito*, encenado em setembro de 1966, no Rio de Janeiro. Baseia-se em uma lenda nordestina na qual uma jovem é julgada e condenada à fogueira pelo Tribunal do Santo Ofício, em um auto de fé, em Lisboa. O trecho escolhido trata da ação já em andamento, nele, a personagem Branca Dias é interrogada pelas autoridades eclesiásticas e encontra-se em uma situação bastante desvantajosa já que é, de antemão, considerada culpada por seus inquiridores.

Posteriormente, esse mesmo trecho é reescrito tendo como referência o *Teatro do Oprimido*, movimento criado por Augusto Boal, cujo intento era produzir uma prática teatral inovadora que instigasse os oprimidos a lutarem por sua libertação. Tal prática consiste em apresentar uma cena na qual ocorre uma situação de opressão, para em seguida, a mesma ser reapresentada com a substituição do ator nela oprimido por alguém da platéia que deve, de forma improvisada, modificar sua posição de passividade, de modo que (re)aja e enfrente seu opressor.

Esse procedimento, ao contrário do proposto pelo teatro aristotélico que provoca a *catarse* no expectador, tem como propósito transformar o povo em ator, em sujeito da ação dramática que se dá o direito de pensar e agir por conta própria, até mesmo em oposição ao pensamento do personagem. Dessa forma, lhe é permitido

conscientizar-se do seu papel no contexto social, instigando-o a reagir às situações autoritárias que lhe são impostas por seus opositores.

Em outras palavras, é como se o expectador ao mudar de posição passasse a ter uma percepção crítica que lhe impulsionasse a (re)agir. Nessa perspectiva, o teatro, longe de ser apenas uma diversão, transforma-se em uma arena de luta, de resistência à opressão, “um excelente ‘ensaio’ da revolução”, uma vez que “o expectador liberado, um homem íntegro, se lança a uma ação! Não importa que seja fictícia: importa que é uma ação” (BOAL, 2005, p. 126). Sendo assim, o teatro apresenta-se como uma linguagem que pode favorecer o oprimido, pois, ao passo que lhe possibilita expressar uma situação imaginária, lhe permite refletir sobre sua própria realidade. É o que intenta ilustrar os trechos abaixo, nos quais esses procedimentos são verificados.

177[...] Muda a luz. Surge o Visitador no plano superior. O Padre e Branca ficam no plano inferior. Entram também o Notário e quatro padres, que se colocam nas laterais, enquanto o Guarda surge e permanece ao fundo.

VISITADOR

Ajoelhe-se.

BRANCA

Ajoelhar-me diante de vós? Com ambos os joelhos?

VISITADOR

Sim, com ambos os joelhos.

BRANCA

Perdão, mas não posso fazer isso.

VISITADOR

Por que não?

BRANCA

Porque ninguém deve ajoelhar-se diante de uma criatura humana.

NOTÁRIO

E essa agora! Perdeu a cabeça? Não vê que está diante do visitador do Santo Ofício, representante do inquisidor-mor?

PADRE

Um momento, senhores. Ela talvez tenha motivos que devemos considerar. (*Dirige-se a Branca com brandura*). Por que diz isso?

BRANCA

Foi o que aprendi na doutrina cristã: somente diante de Deus devemos nos ajoelhar com ambos os joelhos.

PADRE

Na verdade, ela tem razão. Dos três cultos – a latria, hiperdulia e dulia – deve-se somente a Deus o culto da latria, no que se compreende ajoelhar com ambos os joelhos.

BRANCA

Sempre soube que era pecado!

VISITADOR

Aqui se trata de um costume do Tribunal. O réu deve estar de joelhos quando é examinado sobre a doutrina e também quando é lida a sentença.

BRANCA

Mas se foi nessa mesma doutrina que aprendi que não devo ajoelhar-me...

VISITADOR

¹⁷⁷As fala da personagem Branca foram reescritas seguindo a concepção de teatro de Boal(2005).

(*Impacienta-se.*) Bem, vamos abrir uma exceção. Pode ficar de pé.

NOTÁRIO

(*Apresenta-lhe os evangelhos.*) Jura sobre os Evangelhos dizer toda a verdade?

BRANCA

(*Hesita.*) Toda a verdade? Como posso prometer dizer toda a verdade, se nem sequer sei sobre que vão interrogar-me? Não tenho a sabedoria dos padres jesuítas, sou uma pobre criatura ignorante.

NOTÁRIO

(*Tem um gesto de contrariedade.*) Mas tem de jurar. É praxe.

BRANCA

Jurar o que não sei se vou poder cumprir?

NOTÁRIO

Se não jura, não tem valor o depoimento.

PADRE

Branca, só se exige que você diga a verdade que for de seu conhecimento.

BRANCA

Bem, se é assim ... (*Coloca a mão sobre o livro.*)

NOTÁRIO

Jura?

BRANCA

Juro.

VISITADOR

Não se justifica, Branca, sua prevenção contra este Tribunal. Nenhum de nós deseja a sua condenação, acredite. Ao contrário, o que queremos é tentar ainda salvá-la, recuperá-la para a Igreja. Tudo faremos para isso. E será sempre nesse sentido que orientaremos este inquérito, no sentido da misericórdia.

BRANCA

Misericórdia. Mas é um ato de misericórdia deixar uma pessoa dias e dias encerrada numa cela sem luz e sem ar, sem ao menos lhe dizer por quê, de que a acusam?

O Notário tem um gesto de contrariedade, enquanto o Padre Bernardo acompanha as reações de Branca em crescente angústia.

VISITADOR

Você conhece as obras de misericórdia?

BRANCA

Conheço.

VISITADOR

Recite em voz alta.

BRANCA

Dar de comer a quem tem fome; dar de beber a quem tem sede; vestir os nus; dar pousada aos peregrinos; visitar os enfermos e os encarcerados; remir os cativos; enterrar os mortos; dar bom conselho; ensinar os ignorantes; consolar os aflitos; perdoar as injúrias; sofrer com paciência as fraquezas do próximo; rogar a Deus pelos vivos e defuntos.

VISITADOR

Você saltou uma: castigar os que erram.

BRANCA

É verdade. Desculpe-me.

VISITADOR

Sim, Branca, castigar os que erram é uma obra de misericórdia.

BRANCA

E começam logo a castigar-me; isto quer dizer que já me consideram culpada antes de ouvir-me.

PADRE

Você ainda não sofreu nenhum castigo, Branca; a prisão é uma medida exigida pelo processo.

NOTÁRIO

Essa medida foi tomada com base nas denúncias e provas que temos contra ela.

BRANCA

Denúncias e provas? De quê?
VISITADOR
De heresia e prática de atos contra a moralidade.
[...]
(DIAS, 1999, p.82-85)

Justificando uma escolha: o discurso da liberdade

O excerto da peça *O Santo Inquérito*, transcrito acima, foi escolhido primeiramente por apresentar um diálogo, dentre outros presentes no texto, que retrata uma cena de opressão. Vê-se que essa situação já se delineia na caracterização do ambiente em que ocorre o inquérito. No recinto, a posição ocupada pelos personagens, “[...] o Visitador no plano superior” e Branca no plano inferior bem como as posições assumidas pelos outros religiosos e pelo Guarda, não deixam dúvidas quanto à condição imputada à protagonista, que se vê encurralada diante das autoridades do Tribunal Santo.

Além disso, nesse fragmento, a personagem Branca Dias se encontra coagida pelo poder eclesiástico para confessar um crime que não cometeu “de nada lhe adiantará negar-se a reconhecer os próprios pecados. Essa atitude só poderá perdê-la”. Para tanto, o estratagema utilizado por seus inquisidores é reverter os argumentos por ela apresentados como defesa, para comprovar que seu comportamento contraria o que a ordem considera adequado para um praticante da religião cristã “[...] e essa agora! Perdeu a cabeça? Não vê que está diante do visitador do Santo Ofício [...]”. Com esse procedimento, a igreja, prefigurada na figura daquele que fala em seu nome, o Visitador, torna verossímil “aquilo que se constitui em verdade a partir de sua própria lógica” (CITELLI, 1998, p. 14). Ou seja, a autoridade eclesiástica representante do discurso dominante consegue construir uma “verdade” ao subverter os argumentos e provas apresentadas pela ré e com isso organiza seu discurso de modo que ele se constitui como verdadeiro.

No excerto em análise, é possível constatar que o discurso que se impõe é eivado da ideologia do opressor, no caso, o discurso religioso que se vale de recursos persuasivos para convencer, manter, alterar ou reprovar o comportamento dos fiéis através de uma verdade que se apresenta como inquestionável, afinal é a voz da

autoridade que fala em nome de Deus. Esse é um procedimento comum às instituições que pretendem perpetuar sua dominação, é o que defende Citelli (1998, p. 32) ao afirmar:

[...] que o discurso persuasivo é sempre expressão de um discurso institucional. As instituições falam através dos signos fechados, monossêmicos, dos discursos de convencimento. Tanto as instituições maiores – o judiciário, a igreja, a escola, as forças militares, o executivo etc. - quanto as microinstituições – a unidade familiar, a sala de aula, a sociedade [...] (grifo nosso). (CITELLI, 1998, p. 32)

As considerações feitas acima são ainda mais pertinentes se levarmos em conta o período histórico em que se passa a ação do texto, a era medieval. Nesse contexto, a Igreja, vendo a possibilidade de perder sua hegemonia, utilizava o discurso religioso para direcionar o comportamento, as ações e posicionamentos dos fiéis; aqueles que se desviavam dos preceitos cristãos corriam o risco de serem severamente castigados. Esse castigo tanto poderia ser aplicado postumamente, através do fogo do inferno e do padecimento de penitências terríveis, sofridas por toda a eternidade, quanto durante a existência terrena já que os representantes de Deus eram autorizados a executarem as ovelhas que se desgarravam do rebanho e colocavam em risco os santos ensinamentos.

Nesse momento da história em que se passa a narrativa, a Igreja criou um organismo que tinha total liberdade para agir no combate aos hereges. Nesse papel, mostrava-se tão implacável que os castigos aplicados aos transgressores incluíam: a tortura, para que confessassem os “crimes” cometidos contra a igreja, uso de indumentárias ou designativos que identificavam o pecado cometido por seu usuário, e a pena máxima destinada aos delitos mais graves, para os quais não havia perdão: a morte na fogueira para espantar a culpa e reaproximar o infiel de Deus. Na verdade, uma lógica perversa subjaz a essa sentença: servir de exemplo a todos que ousarem desobedecer às normas de conduta impostas pela Santa Madre Igreja.

No enredo da peça *O Santo Inquirido*, é esse braço da Igreja, que zela pela pureza da alma de seus seguidores, que deve velar para que estes não sucumbam às tentações mundanas apresentadas pelo demônio, que examinam as provas apresentadas contra a heroína “[...] o que queremos é tentar ainda salvá-la, recuperá-la para a Igreja”. É exatamente esse zelo que conduz a um destino trágico a protagonista do texto de Dias Gomes. Imbuído da responsabilidade de cuidar da vida espiritual de Branca, que se

encontra ameaçada pelas tentações terrenas, padre Bernardo a denuncia ao tribunal do Santo Ofício e ela, juntamente com o pai e o noivo, é presa e acusada de atos que atentam contra as normas preconizadas pelas Escrituras Sagradas. Pesam ainda contra Branca e o pai o fato de serem descendentes de cristãos novos, diante dos inquisidores é como se tivessem antecedentes criminais que antecipadamente os tornavam culpados.

Ligando o texto teatral ao contexto de sua produção, o período da Ditadura Militar, *O Santo Inquérito*, na verdade, é uma denúncia contra o abuso de poder dos militares que cerceiam a liberdade de pensamento e expressão dos brasileiros e uma convocação à sociedade para que se posicione contra essa dominação que ameaça o país. A peça alude a situações e atitudes bastante comuns nesse período da história nacional, a delação, a prisão, tortura e morte daqueles que ousassem se rebelar contra o sistema imposto. Dessa forma, a lenda medieval é tanto um recurso para o autor denunciar a forma como o governo agia para conter os subversivos, quanto um artifício para driblar a censura que interditava os discursos que afrontassem os interesses governistas.

O discurso autoritário do regime vigente coaduna-se com o discurso religioso existente no período medieval e que tinha semelhante função: impor-se como verdade absoluta e inquestionável. A instituição religiosa, tal qual a Ditadura, também criou e conferiu poder a um determinado órgão para investigar e punir aqueles que tentassem ou de fato viessem a afrontar o sistema de poder por ela estabelecido. Nesse caso, os procedimentos utilizados também se assemelham tendo em vista que em primeiro momento

[...] a ação persuasiva será no sentido de alterar uma atitude que afronta as instituições. Mas, se ainda nos mantivermos firmes em nossa posição [...] afrontando, portanto, a fala institucional, quebrando a normatividade da organização, [...] então poderão ser esgotados os argumentos discursivos e advirão outras formas repressivas, inclusive a física (CITELLI, 1998, p. 33).

Utilizando-se de uma remota lenda medieval, Dias Gomes constrói um texto de forte teor dramático, que dialoga com o contexto sócio-político de sua época, regime militar, e suscita questões sobre os acontecimentos que atentam contra a liberdade e a democracia naquele momento. Sendo lenda, não é possível precisar tempo e local da ação narrada, bem como não põe em risco obra e autor, que se vale deste artifício para dizer o que o Estado não permite nesse momento. Daí o uso do discurso alegórico para

driblar a censura, discutir a realidade desse momento e apresentar sua arte como foco de resistência contra a opressão.

Nesse sentido, “a alegoria é caracterizada principalmente pela sua alteridade: todo significado numa obra artística tende a tornar-se um significante de novos significados” (FREITAS, 2005, p. 13), o que dá margem para que a idéia representada na lenda possa ser socialmente localizada em contextos diferentes. Por ser tratada no âmbito da metáfora, a alegoria, segundo Kothe (1986), é um tropo de pensamento, uma prolongação da metáfora, o que permite que a relação passado-presente seja várias vezes sugeridas no texto, no caso o julgamento arbitrário, a tortura, as provas falsas que condenam Branca e seu noivo por um “crime” existente apenas sob a ótica do regime imposto referem-se aos mesmos procedimentos adotados pelos agentes encarregados pelo poder para impor e manter a Ditadura Militar.

Diante dos fatos expostos, é inegável que o texto produzido por Dias Gomes utiliza o discurso religioso para escamotear suas reais intenções: criticar o regime imposto e posicionar-se contra a repressão à liberdade de expressão. Tenciona, desse modo, fazer uso da criação e da interpretação para refletir sobre a realidade presente, sobre a conjuntura da Ditadura Militar. Unindo passado e presente é possível estabelecer uma analogia entre as formas de exercer e manter o poder nos referidos tempos, medieval/ditadura, da história humana. A história confirma que no primeiro os inquisidores, em nome de Deus, cometiam os atos mais atrozes para subjugar os dissidentes do credo católico e em um tempo mais recente, décadas de 60 e 70 principalmente, os agentes do aparelho repressor do Estado, salvaguardados pela lei, faziam uso das mesmas táticas na sanha para conter os que ameaçavam o poder estabelecido.

Discurso: arena de conflitos e palco de acordos

O teatro é a arte por excelência da luta, do amor e da paixão do homem (Dias Gomes)

Para melhor compreender a relação entre os personagens oprimidos de *Santo Inquérito*, no caso não apenas Branca Dias já que seu pai e o noivo também são arrolados no inquérito que a levou a julgamento, e a concepção ideológica vigente no momento da produção do texto, é pertinente uma breve contextualização do papel do

teatro, bem como da atuação de seu autor naquele que foi um dos momentos mais conturbados da história política brasileira, cujas “produções artísticas, sobretudo as teatrais, são marcadas por um lado pela égide de um estado autoritário e repressor e por outro pelo surgimento de uma cultura de oposição, representada, por trabalhos de dramaturgos como Dias Gomes (FREITAS; RAMOS, 2005, p. 2).

Corroboram com as considerações tecidas, o caráter de outras peças anteriormente produzidas pelo autor como, *O pagador de promessas*, *A revolução dos beatos*, *A invasão*, *O berço do herói* (censurada horas antes de sua estréia), através das quais veicula sua indignação contra toda e qualquer forma de injustiça e opressão e refletem seu engajamento político-ideológico nas causas sociais de seu tempo. Além dessas indicações, o próprio testemunho do autor referenda seu posicionamento quanto ao papel político do artista e, conseqüentemente da arte, quando defende que:

Toda arte é política. A diferença é que, no teatro, esse ato político é praticado diante do público. Ao contrário da pintura, da escultura, da literatura, ou mesmo do cinema, que já aconteceram quando são oferecidos ao público, o teatro possibilita este testemunhar, não a obra realizada, mas em realização. E, sendo testemunha, como num julgamento, influir nela. Esse meio de expressão, mais poderoso que qualquer outro, torna o teatro a mais comunicativa e a mais social de todas as artes, aquela que de maneira mais “íntima” e reconhecível pode apresentar o homem em sua luta contra o destino (GOMES, 1968, p. 10).

Diante dos fatos, é possível afirmar que a “lenda” de Branca Dias, na verdade é uma alternativa para escamotear um veemente protesto contra a intolerância e o abuso de poder. É patente a alusão entre a perseguição aos hereges pela inquisição sofrida pelos personagens na narrativa e a censura, perseguição e tortura sofrida pelos opositores do regime militar. Através desse subterfúgio, o autor denuncia o atentado contra o direito ao livre pensar e em muitos casos até contra o direito de viver, ambos inerentes ao ser humano e indispensáveis para manter sua dignidade. É o que ratificam as palavras do autor:

A mim, como dramaturgo, o que interessa é que Branca Dias existiu, foi perseguida e virou lenda. A verdade histórica, em si, no caso, é secundária; o que importa é a verdade humana e as ilações que dela podemos tirar. Se isto não aconteceu exatamente como aqui vai contado, podia ter acontecido, pois sucedeu com outras pessoas, nas mesmas circunstâncias, na mesma época e em outras épocas. E continua a acontecer (GOMES, 1999, 13).

Na peça, a protagonista, após denúncia ao Santo Ofício, sob a acusação de heresia e imoralidade, sofre juntamente com seu noivo um processo que vai gradativamente conduzindo-a para a morte, pois não há chances de defender-se das acusações que pesam contra ela. Todas as tentativas de defesa empreendidas só a

incriminam mais ainda. Tal como ocorre com os subversivos(?) no processo de investigação para averiguar as denúncias feitas ao órgão encarregado de reprimir práticas que se opusessem ao poder dos militares. Nas palavras de Dias Gomes (apud SILVA, 2001, p. 143): “a semelhança entre os processos da Santa Inquisição e os IPMs (a caça às bruxas, a pressuposição de culpa sem direito de defesa, a manipulação de dados e deturpação do sentido das palavras e dos gestos) fornecia-me a metáfora de que eu necessitava”.

No texto, a heroína resiste bravamente para não negar suas crenças e valores, essa decisão se fortalece quando seu noivo, para não incriminá-la, é morto por seus torturadores. Sua morte a convence de que o mundo não é tão justo e harmonioso como acreditava e aqueles que se apresentam como misericordiosos e justos, os pastores enviados por Cristo para conduzir e proteger seu rebanho são os que praticam heresias contra a crença que julgavam defender. Nesse ponto, também é possível estabelecer relação com os militares que agiam em defesa da ordem, da honra, da família, da moral e da pátria que, para eles, encontravam-se ameaçadas pelo comunismo, ateísmo, enfim, por todo posicionamento que se mostrasse contrário a esses valores. Imbuídos da missão de proteger a sociedade perseguiram, torturavam, deturpavam a verdade, forjavam provas e cerceavam a liberdade, em todos os seus aspectos, daqueles que diziam proteger.

A omissão do pai de Branca, que assistiu passivamente à morte de Augusto, seu futuro genro, é outro ponto que nos permite inferir o posicionamento do autor contra a Ditadura. Nos dois momentos, era medieval e regime militar, essa era uma prática comum e até incentivada pelo regime, não se envolver no julgamento das vítimas, pois tal procedimento poderia conduzir ao mesmo destino do acusado. Como alter ego do dramaturgo, a revolta de Branca pode ser entendida como uma convocação à sociedade para que esta reaja, que resista e enfrente seus opressores, caso contrário “é tão culpada quanto eles”, uma vez que considera “[...] cúmplices [...] todos aqueles que se omitem por egoísmo ou covardia, podendo fazer valer a sua voz. Quem cala, de fato, colabora”(GOMES, 1999, p. 22). Em outras palavras, essa passividade a torna cúmplice das atrocidades cometidas pelo regime.

A indignação do autor é escamoteada na revolta da protagonista contra a atitude do pai, que sintetiza o que pensa daqueles que traem seus ideais e valores, mesmo que para salvar a própria vida. Ao contrário da filha, que prefere morrer a renunciar às suas concepções, Simão reflete uma posição egoísta, individual e covarde que em nada ajudará na defesa dos interesses coletivos, atitudes como essas apenas ajudará na manutenção do STATUS QUO vigente. Se mais pessoas agissem como Branca e Augusto, “os militares, por mais que abusassem de seu poder, jamais seriam totalmente vitoriosos, pois Augusto e Branca morrem confirmando seus pensamentos, hábitos e atitudes, ou seja, defendendo o seu direito de livre pensamento e expressão” (SILVA, 2001, p.144).

Desse modo, os personagens-símbolos criados por Dias Gomes, através de seus discursos e ações, nos possibilitam conhecer um importante momento da história brasileira, bem como o próprio posicionamento do autor sobre os fatos ocorridos no período. Mesmo através do texto ficcional, o qual não tem compromisso com o real, contudo, é refletida a ideologia presente no contexto em que foi produzido. Comprovando que, apesar de inserido em um ambiente cujo poder dominante não permite oposição, “o discurso simula ser individual para ocultar o que é social. Ao realizar essa simulação e essa dissimulação, a linguagem serve de apoio para as teses da individualidade de cada ser humano e da liberdade abstrata de pensamento e de expressão”. Fato que plasma a certeza de que “o homem coagido, determinado, aparece como criatura absolutamente livre de todas as coerções sociais” (FIORIM, 1988, p. 42).

É possível afirmar que é por esse viés que Dias Gomes externa sua repulsa pela forma de tratamento imposta pelo regime de 64, mesmo impedido de expressar sua não adesão à ideologia imposta, consegue burlar a vigilância que patrulha os discursos em busca de vozes dissonantes e exercer seu direito de livre expressão. Esse ato de enfrentamento é uma demonstração de que “o homem em defesa de sua integridade moral, cômico de que o ser humano tem em si mesmo algo de que não pode abrir mão, nem mesmo em troca da sua liberdade” (GOMES, 1999, p. 21), mesmo que isso ponha em risco sua própria vida. A biografia e a produção literária do dramaturgo dão fê a esse posicionamento do autor.

REFERÊNCIAS

- BOAL, Augusto. **O teatro do oprimido**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- CITELLI, Adilson. **Linguagem e persuasão**. 12. ed. São Paulo: Ática, 1998.
- FIORIM, José Luis. **Linguagem e ideologia**. São Paulo: Ática, 1988.
- FREITAS, Ludmila Sá de; RAMOS, Rosângela Patriota. **Calabar**: o tema da traição no teatro da resistência democrática e o debate historiográfico. Disponível em: < <http://www.propp.ufu.br/revistaeletronica/edicao2005/humanas2005/calabar.PDF> > Acesso em: 20 de nov. de 2007.
- GOMES, Dias. **O santo inquerito**. São Paulo: Bertand-Brasil, 1999.
- _____. **Realismo ou esteticismo**: um falso dilema. Revista Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, p. 10, jul. 1968. Caderno especial, 2.
- KOTHE, Flávio René. **A alegoria**. São Paulo: Ática, 1986.
- NOVAES, Adauto(Org.). **Anos 70**: ainda sob a tempestade. Rio de Janeiro: Editora Senac, 2005.
- ROSENFELD, Anatol. **O mito e o herói no moderno teatro brasileiro**. São Paulo: Perspectiva, 1982.
- SILVA, Paulo Renato da. **Povo, revolução e Brasil por Dias Gomes (1962-1966)**. Cad. AEL, v.8, n.14/15, 2001. Disponível em: < http://www.ifch.unicamp.br/ael/website-ael_publicacoes/website-ael_publicacoes-cadernos.htm > Acesso em: 24 de nov. de 2007.

VUMBORA PRA LIBERCITY: UMA ANÁLISE ETNOTERMINOLÓGICA DO QUILOBO URBANO LIBERDADE, EM SÃO LUÍS/MA

Laryssa Francisca Moraes Porto¹⁷⁸

Resumo: A Liberdade é um bairro que compõe a área central de São Luís, nele há uma grande concentração de negros e negras, alguns dos(as) quais são remanescentes de históricos quilombos maranhenses. Por preservar conhecimentos, práticas sociais e manifestações culturais e religiosas de raízes negras, no dia 23 de novembro de 2018, essa comunidade foi oficialmente reconhecida pela Câmara de Vereadores de São Luís como um quilombo urbano. Baseado nesses fatos, este trabalho pretende fazer uma análise conceitual de três vocábulos-terminos comunidade, negro e quilombola. A partir da análise etnoterminológica dessas unidades linguísticas, se pretende observar, mais especificamente, as particularidades dos conceitos construídos pelos moradores desse bairro para esses etnoterminos e contrapor esses conceitos aos conceptus apresentados nos dicionários Aulete (2011) e Houaiss (2001). Para tanto, este trabalho está amparado nos estudos de Semântica, da Etnolinguística e da Etnoterminologia desenvolvidos, principalmente, por SAPIR (1921), POTTIER (1973), BARBOSA (2004 e 2006) e PAIS (2002). Para fundamentar as questões relacionadas à construção da identidade sociocultural, alicerça-se esta pesquisa nos estudos de CASTELLS (2000) e de HALL (2006). A coleta de dados foi realizada através de um questionário etnoterminológico composto por dez campos semânticos, a saber: territorialidade; comportamento e convívio social; música; dança; diversões, jogos e lazer; vestuário e acessórios; religião e crenças; enfermidades; comida e identidade-negritude. Os 08 (oito) sujeitos entrevistados, de ambos os sexos, participam de manifestações culturais, religiosas ou sociais do bairro; pertencem às faixas etárias I (18 a 40 anos) e II (a partir de 50 anos); se autodeclararam negros e moram no bairro há mais de 10 (dez) anos. A relevância deste trabalho pode ser evidenciada pela necessidade de investigação, sob a perspectiva etnoterminológica, do léxico de grupos negros ludovicenses e, em especial, pela necessidade de, a partir de uma análise etnoterminológica, apresentarmos dados que gerem uma panorâmica da visão de mundo desenvolvida de forma específica pelos quilombos urbanos ludovicenses.

Palavras-chave: Bairro da Liberdade; quilombo urbano; etnoterminologia.

Introdução

As comunidades remanescentes de quilombolas rurais ganharam destaque a partir da promulgação da constituinte de 88, antes dessa era dada pouca relevância pelo Estado e pela academia aos grupos negros rurais. Após a Constituição Federal de 88, a luta dos povos quilombolas rurais, segundo os estudos de Silva (2010, p. 205), é garantir o direito a terra e permanecer em um espaço que se fez lugar, pois carrega(va) toda a cultura, os costumes, a religiosidade de seus ancestrais.

Apesar desse direito ser garantido por lei, muitos remanescentes de quilombola foram obrigados a saírem dos seus lugares em busca de melhores condições de vida e trabalho. No quilombo urbano estudado por essa pesquisa – Liberdade- a formação do

¹⁷⁸ Graduanda do curso de Letras Português/Francês da Universidade Federal do Maranhão. Bolsista FAPEMA 2018-2019. E-mail: lakaporto16@gmail.com.
Orientadora: Georgiana Márcia Oliveira Santos.

que hoje conhecemos como um *bairro de negro* foi feita através do êxodo rural, como fica evidente na fala de um dos nossos informantes B.C.D (faixa etária II, sexo masculino, 22/02/2019).

Eu vim pra cá, primeiro, eu tinha quatorze anos, eu vim pra trabalhar e estudar e atrás de um meio de vida, que eu achava que o meu meio de vida que eu queria não era aquele, ficar só lá na roça, no campo e quebrando coco, eu achei que não era isso que eu queria, então, eu saí. Saí cedo, muito cedo de lá. Aí, eu vim pra cá, eu cheguei aqui em sessenta e nove.

Com o tempo, alguns desses(as) descendentes de quilombolas foram forçados a saírem desses espaços rurais por diversos motivos: imposição do progresso, medidas autoritárias de latifundiários, busca de uma melhor condição de vida, assim, obrigados(as) a saírem dos seus espaços de origem e ocupar lugares com condições subumanas nas grandes cidades.

Neste trabalho, tratamos do quilombo urbano da Liberdade, em São Luís – MA, o qual foi sendo constituído por negros(as), em sua maioria, vindos da região da Baixada Maranhense, mais especificamente, segundo as narrativas dos entrevistados por nós, oriundos dos municípios de Alcântara, São Bento, Pinheiro, Viana e São João Batista. Eles(as) ocuparam um espaço improdutivo e construíram palafitas, passaram a sofrer abusos urbanos, ou seja, a falta de saneamento básico, água tratada, condições básicas para a sobrevivência.

Houve diversas tentativas de desapropriação da terra na área da Liberdade logo no início da formação do bairro, muito se fez para remanejá-los(as), mas a vivência em comunidade, característica primordial dos quilombos rurais, sobreviveu nesse novo contexto, ou seja no urbano. Os moradores formaram uma resistência através da união de moradores, a qual lutou para garantir-lhes o direito de viver naquele espaço e melhorar suas condições de habitação:

Aí nós começamos a brigar com eles e isso quer dizer: existia dois grupos, o grupo da universidade, que era o grupo do governo, e o grupo da igreja, que era o grupo da comunidade. Isso foi barra pesada. E por incrível que pareça, eu fui o primeiro. Nossas reuniões davam de cem, trezentas pessoas, por aí assim, porque era muita gente, os Palafitados de Camboa pra cá, de Fé em Deus, por aí tudo, vinha se reunir aqui e foi expandindo. A igreja católica que foi causadora dessa associação (B.C.D., faixa etária II, sexo masculino, 22/02/2019).

Por essas questões de formação étnica dos chamados quilombos urbanos, são necessárias pesquisas como esta para desbravar a cultura desses quilombos, a visão singular de mundo dos moradores, as experiências individuais e em comunidade, a forma de transmissão entre seus pares herdada e modificada através do tempo por meio da língua.

Na presente pesquisa, levantamos e analisamos algumas especificidades denominativas e, sobretudo, algumas particularidades semântico-conceptuais constitutivas do léxico do quilombo urbano ludovicense situado no bairro da Liberdade, em São Luís/MA, usadas para revelar suas concepções sobre o que é ser quilombola e ser negro, a fim de que este trabalho constitua um documento etnolinguístico/etnoterminológico e que nos permitiu produzir um glossário do léxico desse grupo. Tudo isso para valorizarmos os conhecimentos desta

comunidade que, por muitas vezes, é apresentada apenas pelas marcas da violência e do tráfico de drogas.

Liberdade

De acordo com Matos (2014, p.142) o espaço que deu origem ao bairro era conhecido como sítio Itamacaca ou Tamacaca. Nessa área foi instalado um matadouro bovino, chamado matadouro Modelo de São Luís, que originou o antigo nome do bairro- Matadouro- hoje, no local está localizada a escola municipal Mário Andreazza. Por necessidade de encontrar emprego e pela proximidade do Rio Bacanga, diversas famílias oriundas do interior do estado chegaram, principalmente, através de pequenas embarcações.

O bairro é constituído, majoritariamente, de pessoas negras que ocuparam um espaço improdutivo, inicialmente, e construíram palafitas, sofreram abusos urbanos como a falta de saneamento básico e de água tratada, condições básicas para a sobrevivência.

Indiscutivelmente, a Liberdade é um dos bairros com maior número de negros na cidade de São Luís. Esse espaço é, portanto, repleto de manifestações artísticas, culturais, religiosas e místicas do povo negro. Nessa localidade, há, por exemplo, vários grupos de Tambor de Crioula – dança entoada por três tambores e dançada em roda por mulheres vestidas com saias longas e rodadas, em homenagem a São Benedito; grupos de bumba-meu-boi, como o do Boi de Seu Leonardo (Boi da Liberdade), Boi de Basílio e o Boi de Seu Apolônio (Boi da Floresta); bloco tradicionais e afros: Os reis da Liberdade; Bloco Afro Abieye Maylo e Netos de Nanã; e diversos grupos de cacuriá, a exemplo do Assa Cana, além de possuir diversas casas de celebração de religião de matriz africana. O informante W.L.P.A. (faixa etária I, sexo masculino, 13/02/2019) afirma que o bairro é muito festivo e que “além de todo final de semana ter uma folia diferente, eu nem digo folia, por causa que eu não... Eu prefiro bumba boi do que ir pra uma festa assim, entende?! Porque eu gosto, aqui tem de tudo”.

O bairro da Liberdade compõe o espaço denominado Território Liberdade Quilombola que é constituído por mais três bairros, são eles Diamante, Fé em Deus e Camboa. No dia 23 de novembro de 2018, conforme Kury (*O imparcial*, 2018), a área foi reconhecida pela câmara de vereadores de São Luís como o primeiro quilombo urbano maranhense. Esse espaço assume uma postura diferente frente à sociedade contemporânea individualizante, pois há um respeito entre as pessoas de religiões distintas e a ajuda mútua entre os moradores. Segundo Castells (2000, p. 28), essa forma de (sobre)vivência é criada como enfrentamento às ideias de dominação.

Hall (2006, p. 38) salienta que as identidades estão cada vez mais fragmentadas e devem ser vistas como múltipla, pois “a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento” essa formação identitária como sujeitos negros e que vivenciam um sistema de ajuda mútua afirma as suas condições enquanto quilombolas são reafirmadas.

Fundamentação teórica

Etnolinguística

A Linguística apresenta diversas subáreas, dentre elas há a Etnolinguística, cujo o objetivo de estudo é a relação entre língua, sociedade e cultura. Assim, busca entender os aspectos culturais através da língua e verificar a língua a partir dos dados socioculturais de um grupo, nela consiste o “estudo das relações entre uma língua e a visão de mundo daqueles que a falam” (POTTIER, 1973, p. 124-125). Não tendo o conhecimento e, conseqüentemente, não compreendendo a visão de mundo que as experiências vividas pelos moradores do bairro da Liberdade lhes proporcionam, não entendemos a importância e a necessidade de um inventário próprio dessa comunidade.

Etnoterminologia

Cabe-nos explicitar ainda que a Etnoterminologia constitui uma disciplina científica, subárea da Terminologia, cujo objetivo é o signo linguístico dentro de um discurso etnoliterário, ou seja, dentro de contextos de saberes socioculturais criados, compartilhados e herdados por um grupo étnico.

O vocábulo-termo — unidade mínima de significação e de análise da Etnoterminologia — agrega uma multifuncionalidade de papéis configurada pela convergência de funções de vocábulo e de termo que acumula e apresenta semas especializados que refletem a cultura e os costumes de determinado grupo socioculturalmente definido.

De acordo com Barbosa (2006, p. 48), “as unidades lexicais do universo do discurso etnoliterário têm um estatuto próprio e exclusivo” sendo o discurso etnoliterário definido como uma narrativa que guarda as axiologias de um grupo específico, seus medos, fazeres, crenças e a visão de mundo. Cada vocábulo-termo é, assim, um repositório dos saberes étnico-socioculturais herdados, construídos e compartilhados, logo, guarda em si a singularidade da conceptualização da realidade fenomênica de um dado grupo étnico-cultural, testemunhando a axiologia subjacente ao discurso etnoliterário.

No discurso etnoliterário, proveniente de narrativas que compõe a axiologia de um determinado grupo étnico, há portanto lexias da língua comum que podem apresentar semas diferentes, semas que podem ser representados por unidades linguísticas diferentes e há, ainda, lexias e semas que são criados a partir dos valores culturais e sociais do grupo, especificamente.

Barbosa propõe uma estrutura, ou melhor, um modelo mental de conceptualização segundo o qual o *conceptus* é

o campo conceptual, conjunto de *conceptus*, é resultado do processo de *conceptualização* do ‘saber sobre o mundo’ - pré-lingüístico, pré-semiótico, trans-semiótico; o campo lexical, conjunto de lexemas, lexias, vocábulos/termos que têm um núcleo sêmico comum, resulta do processo de *lexemização* - conversão da informação conceptualizada em significação lingüística; o campo semântico, em uma de suas acepções, constitui um conjunto de sememas e resulta da intersecção do

significado das unidades lexicais de um campo lexical. (BARBOSA, 2004, p. 60)

Os semas socioculturais formam o processo de metaconceitualização, por esse motivo, se faz relevante, para este trabalho, discutir esse conceito. Santos (2013, p. 86), explica que o *metaconceptus* é enraizado pelos noemas culturais e ideológicos que ampliam ou reduzem traços semânticos a partir das experiências únicas de um grupo étnico-cultural.

Metodologia

O *locus* desta pesquisa foi o bairro da Liberdade. Apesar do Território Liberdade Quilombola ser composto por quatro bairros - Liberdade, Camboa, Fé em Deus e Diamante – nos propusemos, neste estudo, a realizar investigações, apenas, no bairro da Liberdade.

Antecedendo a pesquisa de campo, realizamos pesquisas bibliográficas em livros, teses, dissertações e artigos.

Para a coleta de dados, entrevistamos um total de oito informantes de ambos os sexos, autodeclarados negros(as), nascidos na localidade investigada ou moradores há mais de dez anos na Liberdade e participantes de manifestações culturais, associação de moradores, grupos religiosos ou sociais com atuação no bairro pesquisado, pertencentes a uma das duas faixas etárias: faixa etária I (18 a 40 anos) e faixa etária II (acima de 50 anos). A escolha desse perfil justifica-se pela necessidade de encontrarmos pessoas que tenham o maior grau possível de envolvimento com o bairro e de verificarmos se o sexo e a idade dos informantes geram diferenças no léxico desse grupo.

Após a seleção dos informantes e antes de realizarmos as entrevistas, os entrevistados assinaram um termo de consentimento. Em seguida, foram preenchidas as fichas do informante que contêm dados pessoais, como nome, endereço, apelido, tempo de moradia, estado civil, autodeclaração, se a família ou ele veio de quilombos rurais, idade, naturalidade, escolaridade. Como parte constitutiva dessa ficha, também foram realizadas perguntas sobre o contato do informante com os meios de comunicação e com a comunidade e vida pessoal.

O principal instrumento desta pesquisa foi o questionário etnoterminológico que, embora tenha sido alicerçado, inicialmente, no questionário usado por Santos (2013) quando da realização de seu estudo sobre o Quilombo Jamary dos Pretos, situado na zona rural do município de Turiaçu/MA, foi adaptado à realidade urbana da Liberdade, sendo, desse modo, constituído por 60 questões organizadas em dez campos semânticos: *territorialidade; convívio e comportamento social; música; dança; diversão, lazer e jogos; vestuário e acessório; religião e crenças; enfermidades; comida e identidade-negritude*.

Após as transcrições de todas as entrevistas realizadas, as lexias mais representativas, porque qualitativamente expressaram as especificidades da visão de mundo particular dos moradores da Liberdade, foram registradas em fichas etnoterminológicas para que pudéssemos elaborar as definições para as unidades lexicais que se configuraram como especificidades denominativas e/ou semânticas do léxico desse quilombo urbano e analisar as relações léxico-semânticas e, especialmente, as relações semântico-conceituais estabelecidas nas unidades

lexicais desse quilombo urbano ludovicense. uma quantidade significativa de adjetivos e substantivos.

Para a análise das especificidades denominativas e semânticas do léxico desse quilombo urbano, selecionamos quatro vocábulos-termos que se mostraram mais representativos denominativa e semanticamente por particularizarem os usos linguísticos dos sujeitos desta pesquisa — *comunidade*; *negro* e *quilombola* — as quais se encontram distribuídas respectivamente nos campos semânticos *territorialidade*, *convívio* e *comportamento social*, e *identidade-negritude*.

Para a verificação do *conceptus* dos vocábulos-termos acima mencionados, usamos dois dicionários impressos de grande circulação: o Aulete (2011) e o Houaiss (2001) com o propósito de contrapor as especificidades conceptuais representativas da língua comum, presentes nesses dicionários, às particularidades metaconceptuais que refletem as singularidades de experiências, vivências e visões de mundo dos quilombolas da Liberdade.

Análise do léxico do quilombo urbano da Liberdade

Analisamos, neste item, três vocábulos-termos da Liberdade: *comunidade*; *poc-poc/poc*, *negro* e *quilombola*. Para a identificação do *conceptus* — conceito que constitui o uso na língua geral — dessas lexias, usamos dois dicionários da língua portuguesa: o Aulete (2011) e o Houaiss (2011). Considerando a fala dos quilombolas urbanos foi formado o *metaconceptus* que consiste na conceptualização própria desse grupo étnico-cultural.

Primeiramente, apresentamos o *conceptus*, *metaconceptus* e o contexto de uso que atesta o *metaconceptus* explicitado.

Ficha 1 – *Comunidade*

VOCÁBULO-TERMO: *Comunidade*

Conceptus	<p>1 Comunidade ou condição que é comum. COMUNHÃO: <i>comunidade de objetivos</i>. 2. Concordância, harmonia (comunidade de opiniões, comunidade de sentimentos) 3. Conjunto das pessoas que partilham, ger. em determinado contexto geográfico ou num grupo maior, o mesmo <i>habitat</i>, religião, cultura, tradições, interesses, ETC.: <i>a comunidade judaica; a comunidade da zona oeste</i>. 4. Lugar em que se situa esse conjunto de pessoas. 4. Grupos de indivíduos que partilham os mesmos objetivos e crenças, ou o lugar ou o meio em que eles interagem: <i>a comunidade dos amantes da natureza</i>. 6. A sociedade: COLETIVIDADE: <i>regras para a convivência em comunidade</i>. 7. Conjunto das pessoas que exercem a mesma profissão ou atividade, ou que têm os mesmos hábitos, preferências etc.: <i>a comunidade dos jornalistas; a comunidade dos filatelistas; a comunidade dos ursulinas</i>. 10. Conjunto politicamente organizado de indivíduos que por afinidade cultural, histórica, cultural, social, etc., estabelecem uma ligação baseada em objetivos comuns, independentemente de nacionalidade ou país de moradia. Linguística Ling. Grupo de pessoas que, em determinada época, partilham a mesma língua ou dialeto, independentemente de terem a mesma nacionalidade ou viverem no mesmo país (AULETE, 2011, p. 367).</p> <p>1. Estado ou qualidade das coisas materiais ou das noções abstratas comuns a diversos indivíduos; comunhão. 2. Concordância, harmonia. 3. Conjunto de indivíduos organizados num todo ou que manifestam, ger. De maneira consciente de união. 4. Conjunto de habitantes de um mesmo estado ou qualquer grupo social cujos elementos vivam numa dada área, sob um governo comum e irmanados por um mesmo legado cultural e histórico. 5. Estado. 6. O município. 7. Soc estágio social ou societário. 8. Soc população que vive em um dado lugar ou região, ger. Ligada interesses comuns. 9. Essa região ou esse lugar. 10. Qualquer grupo populacional 10.1 grupo monástico ou outro qualquer grupo de religiosos, com hábitos de vida e ideais comuns, codificados em uma regra; ordem, congregação, confraria. 10.2 o prédio ou o local em que tal comunidade se acha instalada. 12. Conjunto de indivíduos com determinada característica comum, inserido em um grupo ou sociedade que não compartilha das suas características fundamentais. 12.1 grupo de indivíduos que partilham uma crença econômica ou social particular e vive em conjunto. 12.2 grupo de indivíduos que partilha um interesse comum. 12.3 grupo de indivíduos ligados por uma política de ação comum. 12.4 conjunto de indivíduos, inclusive de nações diferentes, ligada por determinada consciência lógica consciência histórica e/ou por interesses sociais e/ou culturais e/ou econômicos e/ou políticos comuns. c. linguística LING 1. Conjunto de indivíduos que utilizam o mesmo idioma. 2. Agrupamento de pessoas que, num período específico do tempo, usam a mesma língua ou o mesmo dialeto; essa comunidade pode coincidir com uma nação, se esta for monolíngue, ou pode ser o conjunto de povos que têm uma língua em comum, ou grupos regionais, profissionais, etc. sociocultural SOC conjunto de indivíduos que, em razão de fatores de natureza social (geográfico, históricos, culturais, raciais, etc.), têm em comum certas características que os distinguem dos outros grupos no mesmo meio e na mesma ocasião (HOUAISS, 2001, p.782).</p>
Contexto de uso	<p>1) Comunidade é a gente viver em unidade, né?! Partilhando um com o outro (M.C.C.S., faixa etária II, sexo feminino). 2) Comunidade, pra mim, é um pessoal que se une, né?! Que tá pra ajudar o outro (E.B.D., faixa etária II, sexo masculino). 3) É um conjunto populacional de pessoas humildes (T.A.V., faixa etária I, sexo feminino).</p>
Metaconceptus	<p>Área habitacional em que as pessoas se conhecem e trabalham em comunidade, possuem um vínculo, partilham, se ajudam e dividem entre o grupo.</p>

Fonte: PORTO (2019)

Ficha 2 – Negro

VOCÁBULO-TERMO: *Negro*

Conceptus	<p>1. A cor do carvão, do piche, do ébano; PRETO 2. <i>Soc.</i> 2. Indivíduo de pele escura; PRETO 3. Escuridão, trevas: o negro da noite. [Dim.: <i>negrilho, negrote</i>] a. 4. Que é da cor do carvão do piche, do ébano (olhos negros). 5. Diz-se dessa cor: <i>pedra de cor negra</i>. 6. Que tem a pele escura. 7. Diz-se que é escuro, tirante a preto, cinzento; que causa sombra, que traz escuridão tempestuoso (negras nuvens): “Pois que chuva e negros ventos me fecham a porta e o dia” (Nicolau Tolentino) 8. <i>Pej.</i> Que anuncia infortúnios; infausto; adverso, funesto (negra sina, negro fado): <i>Um negro destino o aguardava</i>. 9. Que se acha sujo, encardido: <i>As crianças da rua com as mãos negras</i>. 10. <i>Pej.</i> Horrendo, execrável, maldito, pavoroso (negra tradição, negra morte). 11. Ópt. Que absorve toda a radiação luminosa incidente e visível (AULETE, 2011, p. 965).</p> <p>1. Que representa a cor negra. 5. ÓPT. que absorve todos os raios luminosos visíveis incidentes <buraco n.><cor n.> n. angola. B.N.E. m.q. Negro angola. GRAM a) nasc acep adj., sub. abs. Sint.: <i>negríssimo; nigêrrimo;</i> b) como subst., aum. irreg.: <i>negraço; negralhão; negralhaz</i> c) como subst. dim. irreg.: <i>negrilho; negrote.</i> ETM. lat. <i>Niger, gra, grum</i> ‘negro, que tem a pele escura; sombria, escuro, tenebroso’; ver-; sXII é datada como subst. ‘a cor do piche’ SIN/VAR sinonímia de malvado e sujo COL negrada, negraria HOM velho (loc.) / <i>negro-velho</i> (s.m.) NOÇÃO de ‘negro’, usar antepos. atr. (i/o)-, mela(n)-, niger- e negro-; <i>propos.</i> –mélano e uma. (HOUAISS, 2001, p. 2006)</p>
Contexto de uso	<p>1) Ser negro? Ser negro é tá nessa luta aí constante, lutando em favor dos seus direitos, seus deveres, fazer com que a sociedade reconheça que nós não temos nada de diferente, as pessoas, se você cortar a pele é tudo igual, o branco e o negro, e, na verdade, no Brasil, nós não temos branco, porque nós somos miscigenados, por mais que ele tenha os olhos diferentes, mas a pele, nós não temos, assim, sangue azul, que até o sangue azul é vermelho (N.O.C., faixa etária II, sexo feminino). 2) Ser negro, é uma... como eu posso dizer... É uma pessoa que tá lutando, lutando pelos seus ideais, por igualdade e ser negro é resistência, é o que eu posso resumir em uma palavra. Negro é resistência até hoje. Eu sempre botei isso na minha cabeça (W.R.S.A., faixa etária I, sexo masculino). INF.- Ser negro é um estado de espírito, porque tem um monte de negro aí, de pele negra que quer ser branco. INQ.- E o que é ser branco pra ti? Negro que quer ser branco? INF.- Negro que quer ser branco é aquele negro que é negro, mas, assim, tem um ar de superioridade, não é humilde, não tem amor pelo próximo, não tem nada. Bem aquelas coisas de branco lá do tempo da escravidão mesmo que chicoteava (W.L.P.A., faixa etária I, sexo masculino).</p>
Metaconceptus	<p>Pessoa que se reconhece como negro, que assume uma posição de enfrentamento ao racismo, em favor de seus direitos e deveres, tem a pele negra e ajuda o outro, luta por igualdade e resiste às opressões sociais.</p>

Ficha 3 – Quilombola

VOCÁBULO-TERMO: <i>Quilombola</i>	
Conceptus	<p>Escravo ou escrava refugiados em quilombo (AULETE, 2011, p.1143).</p> <p>Escravo fugido para o quilombo cf. mocamau. ETM orig. contrv; segundo Nascentes, do cruzamento de <i>canhambora</i>, termo de orig. tupi, com o quimb. <i>quilombo</i> segundo Oscar Ribas (1989), cruzamento do mesmo <i>quilombo</i> com o tb. quimb. <i>kuombola</i> ‘surrupiar, levar às ocultas’ SIN/VAR calhambola, calhambora, canhambola, canhambora, canhambora (HOUAISS, 2001, p. 2359).</p>

Contexto de uso	<p>1) São descendente de escravo, né, que vem. É carregar o sangue de negro, é carregar nas veias o sangue de negro. Ser negro, ser negro, ser assumido. (M.C.C.S., faixa etária II, sexo feminino) 2) Quilombola é a mesma coisa de ser o negro, né não?! (E.B.D., faixa etária II, sexo masculino). 3) Quilombola é, também, ser resistente contra as questões sociais: o preconceito externo, a visão marginalizada (T.A.V. faixa etária I, sexo feminino). 4) É ter nascido dentro daquela coisa que eu te falei de um povo que se conhece, todos negros, da mesma raça (W.L.P.A., faixa etária I, sexo masculino).</p>
Metaconceptus	<p>Pessoa negra que participa de uma comunidade negra, consciente da condição de opressão vivida pelo povo negro, que reconhece e valoriza a sua ancestralidade negra, luta pelos direitos dos seus pares e mantém os costumes herdados pelo grupo.</p>

As três questões referentes à *comunidade*, *negro* e *quilombola* foram as que mais obtivemos êxito, ou seja, houve mais respostas pelos contribuidores da pesquisa- os informantes-, pois todos os sujeitos, independentemente, de idade ou sexo souberam responder as questões destacadas.

Os vocábulos-termos *comunidade*, *negro* e *quilombola* apresentam especificidades semânticas que configuram e evidenciam a particular visão de mundo dos moradores do quilombo urbano da Liberdade. Ao demonstrarem uma particularidade conceitual dos etnotermos destacados para esta análise, afirma a relevância de elaboração de glossários específicos de comunidades que apresentam características próprias e particular.

Os quilombolas da Liberdade atribuem ao vocábulo-termo *comunidade* uma semântica que revela a sua concepção específica de vivência em conjunto, em grupo, em partilha e de ajuda mútua; um modelo assistencialista de viver em sociedade se refletiu na forma como os sujeitos da Liberdade concebem uma *comunidade*.

Alguns semas atribuídos a *comunidade* pelos quilombolas urbanos estão presentes no *conceptus* dos dicionários usados nesta pesquisa, a saber: viver em um mesmo espaço habitacional, conjunto e coletividade. Contudo, em especial, o dicionário Aulete (2011) não faz referência ao sentido de cooperação vivenciada pelo grupo, o que demonstra a particularidade semântico-conceitual dos moradores da Liberdade.

De acordo com os dicionários usados nesta pesquisa, ao vocábulo *negro* são atribuídos traços semânticos como sujo, amaldiçoado, piche, sombra, escuridão. *Negro*, para os moradores da Liberdade, representa toda a história de luta e enfrentamento às diversas formas de racismo vividas pelos seus antepassados e por seus descendentes, no passado e na atualidade. Ao ressignificarem semanticamente essa lexia tentam combater a concepção preconceituosa e racista que parte da sociedade tem dos sujeitos negros.

Já o vocábulo-termo *quilombola*, nas falas dos informantes, remonta a uma memória de luta e resistência de seus ancestrais escravizados frente ao sistema escravocrata brasileiro,

resistência à privação de liberdade, comida e do convívio familiar. Ambos os dicionários reforçam uma visão escravocrata ao definir quilombola como *escravo fugido*, que faz parte do passado, que não existe mais.

A observação do *conceptus* e do *metaconceptus* permitiu observar que existe uma particularidade conceptual dos vocábulos-termo: comunidade, negro e quilombola. Os dicionários visitados como uma fonte de materialidade linguística institucionalizada fez-nos perceber a necessidade de desenvolvimento de glossários tão particulares como o desses sujeitos, pois por algumas vezes os dicionários da língua geral não refletem a axiologia especializada de determinado grupo.

Conclusão

Julgamos, para este estudo, assim como Sapir (1921, p. 170-171), que “a língua não existe separada da cultura, isto é, do conjunto socialmente herdado de práticas que determina a textura de nossas vidas”, assim, concebemos a língua, a sociedade e a cultura como um tripé do qual emergem as particularidades, os saberes, as singularidades e as experiências de mundo de cada comunidade humana.

De forma geral, no repertório linguístico especializado do quilombo urbano da Liberdade predominaram particularidades semântico-conceptuais.

Estudar a língua atrelada à cultura e à sociedade permitiu observar a visão de mundo singular do grupo de quilombolas urbanos e, desta forma, visamos compreender como esses sujeitos concebem, transmitem aos seus pares, herdam e modificam o mundo que os rodeia através da língua.

Desenvolver a análise comparativa entre as narrativas dos quilombolas urbanos e o *conceptus* exposto nos dicionários de língua portuguesa de grande circulação possibilitou afirmar a singularidade semântico-conceptual desse grupo que busca se afirmarem enquanto sujeitos negros.

Trabalhos como este possibilitam conhecer particularidades linguísticas que refletem a ancestralidade, o saber fazer e projetam possíveis mudanças na língua geral, pois estudar a língua com base na cultura é estudar um povo. Salientamos, ainda, que esse estudo poderá subsidiar análises comparativas do léxico de outros quilombos urbanos e também do léxico de quilombos rurais em nível estadual e nacional.

Referências

AULETE, C. **Novíssimo Aulete dicionário contemporâneo da língua portuguesa**. Caldas Aulete; [organizador Paulo Geiger]. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.

A.T.A.M.. **Entrevista etnolinguística do bairro da Liberdade:** entrevista [novembro de 2018]. Entrevistadora: realizado por Laryssa Francisca Moraes Porto. São Luís, 2018.

B.C.D. **Entrevista etnolinguística do bairro da Liberdade:** entrevista [fevereiro de 2019]. Entrevistadora: realizado por Laryssa Francisca Moraes Porto. São Luís, 2019. Mp3 (1h 38min.). Entrevista concedida para elaboração de relatório de pesquisa.

BARBOSA, Maria Aparecida. **Estrutura e formação do conceito nas línguas especializadas: tratamento terminológico e lexicográfico.** Ver. Brasileira de Linguística Aplicada. v.4, . 1. 2004, p.55-86.

_____, Maria Aparecida. **Para uma etno-terminologia: recortes epistemológicos.** v. 58, n. 2, p. 48-51. Cienc. Cult. [online], 2006.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade.** São Paulo: Paz e Terra, 2000.

E.B.D. **Entrevista etnolinguística do bairro da Liberdade:** entrevista [fevereiro de 2019]. Entrevistadora: realizado por Laryssa Francisca Moraes Porto. São Luís, 2019. Mp3 (49 min.). Entrevista concedida para elaboração de relatório de pesquisa.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais.** Belo Horizonte: UFMG, 2006.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário da língua portuguesa /** Antônio Houaiss e Mauro de Salles Vilar, elaborado no Instituto Houaiss de Lexicografia e Banco de dados de Língua Portuguesa S/C Ltda.- Rio Janeiro : Objetiva, 2001.

KURY, Giovanna. **Primeiro quilombo urbano do Maranhão é reconhecido pela Câmara.** O Imparcial, São Luís, 24 de novembro de 2018. Disponível em:<https://oimparcial.com.br/cidades/2018/11/primeiro-quilombo-urbano-do-maranhao-e-reconhecido-pela-camara/>. Acesso em abril de 2019.

M.C.C.S. **Entrevista etnolinguística do bairro da Liberdade:** entrevista [fevereiro de 2019]. Entrevistadora: realizado por Laryssa Francisca Moraes Porto e Georgiana Márcia Oliveira Santos. São Luís, 2019. Mp3 (1h e 37 min.). Entrevista concedida para elaboração de relatório de pesquisa.

MATOS, Heloísa Reis Curvelo. **Análise Toponímica de 81 topônimos de bairros de São Luís /MA.** 2014. 347 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Centro de Humanidades Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. Disponível em:http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/8930/1/2014_tese_hrcurvelo.pdf. Acesso em: 22 de março de 2019.

N.O.C. **Entrevista etnolinguística do bairro da Liberdade:** entrevista [fevereiro de 2019]. Entrevistadora: realizado por Laryssa Francisca Moraes Porto. São Luís, 2019. Mp3 (2 h 43 min.). Entrevista concedida para elaboração de relatório de pesquisa.

SANTOS, Georgiana Márcia Oliveira. **Um saber semioticamente construído: a visão de mundo do quilombo de Jary dos Pretos- Turiaçu/MA.** Tese (doutorado) Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, 2013.

SAPIR, Edward. **An Introduction to the Study of Speech.** New York: Harcourt Brace, 1921.

T.A.V. **Entrevista etnolinguística do bairro da Liberdade:** entrevista [maio de 2019]. Entrevistadora: realizado por Laryssa Francisca Moraes Porto. São Luís, 2019. Mp3 (45 min.). Entrevista concedida para elaboração de relatório de pesquisa.

W.L.P.A. . **Entrevista etnolinguística do bairro da Liberdade:** entrevista [fevereiro de 2019]. Entrevistadora: realizado por Laryssa Francisca Moraes Porto. São Luís, 2019. Mp3 (44 min.). Entrevista concedida para elaboração de relatório de pesquisa.

W.R.S.A. . **Entrevista etnolinguística do bairro da Liberdade:** entrevista [maio de 2019]. Entrevistadora: realizado por Laryssa Francisca Moraes Porto. São Luís, 2019. Mp3 (1h 09 min.). Entrevista concedida para elaboração de relatório de pesquisa.

O FEMININO EM MEMORIAL DE MARIA MOURA DE RACHEL DE QUEIRÓZ

Angela do Nascimento de Sousa¹⁷⁹

Resumo: Este trabalho trata da desumanização feminina, pois ressalta os desafios que a mulher enfrentava em virtude de uma sociedade patriarcal, na qual a protagonista, Maria Moura, está inserida. Além disso, evidencia que a própria autora, Rachel de Queirós, enfrentou preconceito, principalmente em relação à escrita feminina, pois para algumas pessoas, uma mulher não poderia ter a competência para escrever uma obra de sucesso. Diante disso, expõe-se as relações de gênero inerentes à obra *Memorial de Maria Moura*, de Rachel de Queirós. Tendo em vista que a protagonista, ao longo da história, sofre discriminações que abarcam relações de classe, raça, gênero, dentre outros aspectos. A pesquisa é bibliográfica e tem como objetivo geral: fazer uma análise sobre a mulher nordestina na sociedade patriarcal explicitada na narrativa; elencou-se como objetivos específicos: levantar e ler bibliografia referente ao objeto em foco; conhecer o perfil da mulher nordestina ressaltado na obra; destacar alguns apontamentos relacionados ao patriarcalismo e a gênero na sociedade da época; aplicar os conceitos de gênero e patriarcalismo no texto para consecução do objetivo geral e demonstrar também que a mulher que está sendo evidenciada, rompe com todos os estereótipos impostos por uma sociedade que a oprimia, cerceava-lhe a palavra, os direitos civis, culturais e religiosos, deixando-lhe apenas deveres, inclusive o de lutar pela própria felicidade. Outros pontos relevantes são destacados em relação à autora, que explicitam nos elementos que compõem a obra, fatores sociais pertinentes que possibilitam ao leitor observar a relação entre literatura e sociedade, que está sendo analisada na pesquisa a partir das concepções teóricas de Gilberto Freyre (2000); Mary Del Priore (2002); RAGO(2000); Antônio Cândido (2006) e outros. Aborda-se sobre o movimento do cangaço, o adultério, e sobre o amor à honra, aspecto que influenciou a protagonista a transmigrar de sinhazinha para chefe de um bando para não perder suas terras, as quais eram muito importantes para ela.

Palavras-chave: Gênero. Patriarcalismo. Rachel de Queirós. Maria Moura.

Introdução

A mulher, ao longo dos anos, conquistou alguns avanços na sociedade. Embora essas mudanças tenham ocorrido lentamente, conseguiu mudar um cenário muito mais complexo que vigorava nos séculos passados. Diante disso, o presente estudo irá demonstrar o perfil de uma mulher guerreira que se destacava em uma sociedade

¹⁷⁹ angelanasc2502@gmail.com- Graduada em Letras – Centro de Estudos Superiores de Santa Inês; Estudante de Pós-Graduação: Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pelo Instituto Prominas; Docente de língua portuguesa e língua inglesa na educação básica da rede municipal de Alto Alegre do Pindaré – MA.
Orientadora: Aldecina Costa Sousa (aldecina35@hotmail.com). Professora mestra do departamento do curso de Letras _ UEMA Campus Santa Inês.

patriarcalista, cujo poder, sob todas as formas, era dominado pelo homem.

O período patriarcal iniciou-se, no Brasil, com a colonização e perdurou até meados do século XX. Contudo, faz-se necessário salientar que sua marca ainda está presente na sociedade atual, porém, de uma forma mais amena.

A autora cearense, Rachel de Queiróz, com uma argúcia incontestável, explícita, eminentemente, a força do sexo feminino em *Memorial de Maria Moura*, obra que contribuiu ainda mais para o enriquecimento da literatura brasileira, em uma época em que esta passava por grandes transformações, como o movimento modernista. Cabe destacar que Queiróz teve uma vida marcada por grandes acontecimentos, dentre eles a participação no golpe civil militar de 1964, foi a primeira mulher a ocupar um lugar na Academia Brasileira de Letras, além de ter rejeitado o movimento feminista.

A submissão que envolve o ambiente feminino nos séculos passados e que permanece nos dias atuais, embora de maneira mais branda, influenciou consideravelmente para que esta pesquisa fosse abordada. Julga-se de suma importância ressaltar uma obra em que a mulher conquista seu espaço, mesmo vivendo em uma sociedade totalmente patriarcalista. Era-lhe atribuído o papel de obedecer e seguir as ordens impostas pelo homem, visto que, em sua missão estava imbricada a função de dona de casa. Percebe-se que essa dominação masculina dificultava o desenvolvimento feminino na sociedade, seja na literatura como em outras atividades.

Porém, não cabe aqui a discussão sobre os aspectos preconceituosos da época, mas demonstrar que a autora, através da personagem principal, se contrapõe ao modelo de mulher submissa, visto que Maria Moura rompe com essa tradição. Nessa perspectiva, a análise aqui proposta parte dos seguintes questionamentos: Que papel cabe à mulher na sociedade patriarcal nordestina? Maria Moura, a protagonista da obra em análise, ao romper com a tradição, conseguiu conquistar seu espaço em uma sociedade marcada pelo patriarcalismo, cujo poder é primazia do sexo masculino?

É fato que todas as informações sobre a luta da protagonista, tanto no que se refere à disputa por terras como por sua Independência evidenciaram a força do sexo feminino contra a submissão. Além disso, a abordagem da pioneira Rachel de Queiróz contribui para que o leitor possa compreender o modo como as mulheres viviam na sociedade opressora e, conseqüentemente, observar, se esse cenário mudou nos dias

atuais.

Concepções acerca de um conceito: gênero

Várias são as denominações acerca do conceito de gênero e isso se torna complexo, pois em muitos casos tais concepções estão imbricadas apenas aos princípios biológicos, ou seja, ao masculino e ao feminino, quando na verdade, segundo alguns autores, este possui uma relação íntima com as questões sociais de poder. Seguindo esse pressuposto, nota-se que tal posicionamento implica em uma verdade que pode ser percebida em todas as etapas da sociedade, desde os primórdios, até os dias atuais, haja vista que o sexo masculino sempre possuiu direitos e privilégios em relação ao sexo feminino que, desde o princípio, esteve à mercê das ideologias impostas pela sociedade. Ainda a respeito dessa temática Scott (1994. p. 13) assevera que: “Gênero é a organização da diferença sexual percebida. O que não significa que gênero reflita ou implemente diferenças físicas e naturais entre homens e mulheres, mas sim que gênero é o saber que estabelece significados para as diferenças corporais.”

Diante disso, pode-se perceber que o modelo de família exemplar teria uma mãe cuidadosa e um pai com alguma ocupação fora de casa. Essa formação familiar é característica do modelo patriarcal em cujo centro, a figura do homem tinha todos os privilégios, ficando a mulher com o papel de submissa e sempre pronta para acatar as ordens do esposo. É nesse ínterim que a obra em análise se diferencia, pois a protagonista rompe totalmente com esse modelo proposto à mulher e vai ao encontro da tão sonhada liberdade. Maria Moura, para iniciar sua luta, muda totalmente seu comportamento, veste-se com as roupas do pai, por acreditar que fazendo o papel de mocinha jamais conseguiria vencer. Nesse sentido, a relação de gênero está relacionada com o social e, sobretudo, com a relação de poder

As mulheres de Rachel de Queiróz em Memorial de Maria Moura

Rachel de Queiróz, através das personagens da obra em foco, explicita inúmeros problemas sociais inerentes ao contexto histórico da época dentre eles a

ambição, o adultério, a miséria, a submissão e o preconceito, ofuscados pela escravidão. Maria Moura é, sem dúvida, a expressão maior da força feminina no romance. Com determinação e coragem enfrenta tudo e todos em busca de sua vitória na qual se insere sua liberdade, além da conquista das terras deixadas pelo avô.

Sendo o Brasil um país escravocrata na época em que decorreu a trama, nota-se, de forma contundente, qual era o tratamento dado às mulheres negras, mesmo que estas tivessem conseguido a tão sonhada alforria. Tais apontamentos podem ser evidenciados através de Rubina, Dona Filomena, Libânia e as criadas de Moura ainda no Limoeiro. Trata-se de uma dualidade no que concerne à opressão feminina, uma vez que se por um lado os obstáculos enfrentados eram enormes simplesmente pelo fato de ser mulher, então o que dizer se ainda envolvesse questões de raça, realidade na qual estavam inseridas as personagens citadas.

Rubina representa o relacionamento entre o senhor e sua escrava, uma vez que teve um relacionamento com o pai de Marialva do qual nasceu Duarte. Sempre foi maltratada por Firma, principalmente pelo fato de ser negra, e por defender Marialva, que após a morte do pai, ficou sob seus cuidados. A relação de Rubina com a amarga Firma demonstra que a carta de alforria não tinha nenhum valor, pois o que predominava era o preconceito, como explicita a autora:

--- Não se atreva comigo, sua negra! Olha que eu mando te botar no tronco. Rubina levou as mãos aos quartos e desafiou: --- Que tronco? Esta negra é forra, minha dona! A Firma chegou mais perto da Rubina e abanou-lhe os queixos:--- Forra! Só sendo! Negra da minha cozinha não tem nenhuma forra, não! É tudo cativa e apanha do meu relho! (QUEIRÓZ, 1992, p. 91).

Firma é uma mulher de personalidade muito difícil, que enfrentava uma vida repleta de brigas com o esposo por não ter conseguido ser mãe. O fato da mulher não conseguir ter um filho suprimia ainda mais seu valor, já que esta era uma de suas funções essenciais, para Brauner (2003): “A mulher que não tivesse o desejo de ser mãe, ou então que fosse estéril, não estava assumindo sua função que a sociedade exigia”. Vale ressaltar que no memorial, a autora não explicita se Firma é estéril, isso pode ser percebido na fala da personagem em uma discussão com o marido: “--- A culpa tem que ser tua. Com tanta rapariga que você arranja por aí, já devia ter feito um filho, se pudesse”. (QUEIRÓZ, 1992, p. 90).

Já Marialva se destaca por ser uma jovem simples que vivia suportando as humilhações dos irmãos e da cunhada e também por ser responsável por vários capítulos da narrativa. Através dela o leitor observa um fator de suma importância: a ambição, visto que os irmãos não permitiam que ela se casasse para não precisarem dividir as terras que possuíam. Eles a mantinham prisioneira dentro de casa, deixando-a cada dia mais infeliz. “Eles todos saem, só eu fico neste degredo, trancada neste sítio velho, estas Marias pretas dos meus pecados, este buraco do cão. Que foi que fiz pra me trazerem presa? Tenho ódio do Tonho”. (Queirós, 1992, p.71).

A situação de Marialva só é modificada quando conhece Valentim, um saltimbanco que andava pagando promessa do senhor do Bonfim, foi o que lhe falou logo que a conheceu: “Estou cumprindo uma promessa. No fim do ano passado corri um grande perigo e me vali do senhor do Bonfim. Prometi que ia de porta em porta, de casa em casa pedindo esmola pelo amor de Deus”. (Queirós, 1992, p. 73). Os dois se encantam, casam-se e enfrentam uma vida de aventuras, andando em vários lugares na companhia dos pais de Valentim. Marialva mostra-se submissa quando se torna alvo das facas, porque mesmo tendo muito medo prefere fazer as vontades do marido. A vida da jovem sofreu uma grande transformação positiva. Ela só se incomodou depois do nascimento do filho Xandó, pois sentia falta de um lar para assim cuidar melhor do menino. Então pede ajuda a Duarte, que a leva para morar na Serra dos Padres com a permissão da prima Maria Moura, que designou Alexandre (Xandó) seu herdeiro.

A mulher nordestina na sociedade patriarcal

A época em que decorreu a trama, a sociedade era composta por grandes donos de terras e de uma parte muito pobre da população na qual estavam inseridos os negros, além das outras pessoas que não possuíam uma boa condição financeira. Diante disso, observa-se acentuada desigualdade social, permeadas por constantes disputas por terras, fato que contribuía para a ocorrência de vários conflitos nas terras dos coronéis.

A honra, aspecto de suma importância na sociedade da época, acarretava graves conflitos que resultavam até em mortes, porém o que estava em evidência era a

honra do homem, o que comprova mais uma vez a grande desigualdade no que concerne ao gênero.

“E há muitas mortes por motivo de honra”: bater em cara de homem, insultar um homem de certos nomes. Ou desvio de donzela, traição de mulher: Honra só se lava com sangue. E eles lavam a honra e a desonra --- é um direito do homem ofendido. Mais até que um direito é uma obrigação. Por isso os valentes matam e os covardes mandam matar. (QUEIRÓZ, 1992, p.101).

Outro fato relevante refere-se ao fato da pureza da mulher, pois esta devesse conservar-se virgem até o casamento, e conseqüentemente lhe caberia o papel de dona de casa perfeita. Maria Moura, no entanto não era virgem, fato que corrobora mais uma vez para sua fuga das ideologias da época. Porém, tais exigências sociais podem ser percebidas em relação à personagem Marialva, a jovem é referida na obra como uma moça pura que se casou com Valentim, seu primeiro amor. Segundo FONSECA (2000, p. 528):

A receita para a mulher ideal envolvia uma mistura de imagens: a mãe piedosa da igreja, a mãe educadora do Estado positivista, a esposa-companheira do aparato médico-higienista. Mas todas elas convergiam para a pureza sexual-virgindade da moça, castidade da mulher. Para a mulher ser “honesta”, devia se casar; não havia outra alternativa. E para casar, era teoricamente preciso ser virgem. O próprio Código Civil previa a nulidade do casamento quando constatada pelo marido a não virgindade da noiva.

A sociedade patriarcal nordestina o que cabe à mulher

A situação das mulheres no século XIX era marcada pelo domínio do homem, que tinha todos os privilégios amparados pelos ideais da sociedade, oposto ao tratamento dado ao sexo feminino, que era subjugado e oprimido. Nesse sentido, o papel que cabia às mulheres era cuidar do lar e do marido. Não lhes era proporcionado o direito de progredir socialmente, ou seja, ter uma escolarização, pois no que concerne à temática educacional, a realidade não era animadora. Não cabia a elas o direito de sonhar, mas sim obedecer, diante disso, explicita Cravo (1973, p. 11): “uma mulher já é bastante instruída quando lê corretamente suas orações e sabe escrever a receita da goiabada. Mais do que isto seria um perigo para o lar”. Através destas afirmações depreende-se que a educação da mulher restringia-se apenas aos afazeres domésticos, pois se ocorresse o contrário, ou seja, se tivesse acesso a uma educação de qualidade, evidentemente que mudaria seu modo de pensar e agir, buscaria oportunidades e não

aceitaria apenas a rotina a qual estava submetida. Assim, como tudo isso seria utópico, a submissão continuava. Sobre isso Freyre (2000, p, 125) ressalta:

A exploração da mulher pelo homem, característica de outros tipos de sociedade ou de organização social, mais notadamente do tipo patriarcal-agrário [...] convém à extrema especialização ou diferenciação exagerada, se justifica o chamado padrão duplo de moralidade dando ao homem todas as liberdades de gozo físicas do amor, limitando o da mulher a ir para a cama como marido, toda a santa noite que ele estiver disposto a procriar. Gozo acompanhado da obrigação, para a mulher, de conceber, parir, ter filho. O padrão duplo de moralidade, característico do sistema patriarcal, dá também ao homem todas as oportunidades de iniciativa, de ação social, de contatos diversos, limitando [...] a mulher ao serviço e as artes domésticas, ao contato com os filhos, as amas, as velhas, os escravos. (FREYRE, 2000, p, 125)

É importante salientar que na relação familiar o papel da mulher na sociedade patriarcal deveria ser pautado na obediência ao pai, que escolhia com quem a filha devia se casar. Dessa maneira, a submissão feminina não seria suprimida, mas apenas direcionada ao marido, mas para que cumprisse positivamente sua função teria que ser mãe, pois do contrário seu valor seria ainda mais minimizado. Então, pode-se afirmar que para cumprir os estigmas impostos pela sociedade a mulher teria que ser: boa filha, boa mãe, esposa e ainda exercer as funções domésticas com perfeição. Suas vontades não eram consideradas, principalmente, se aferissem os estereótipos da época.

Outro ponto de grande relevância que envolvia a mulher era seu envolvimento no mundo do trabalho. Desde os primórdios da história, a vida da mulher passou por algumas transformações, dentre elas está sua luta por dias melhores, porém, não era um processo simples, pois sua obrigação estava relacionada aos cuidados com a família. Aos poucos, essa situação foi sendo modificada e seu espaço não se restringia apenas ao lar. Com o surgimento da industrialização em meados do século XIX, a mulher começou a trabalhar nas fábricas, o que não significa dizer que tudo melhorou inclusive a submissão. Segundo Rago (2000, p. 581- 582):

Apesar do elevado número de trabalhadoras presentes nos primeiros estabelecimentos fabris brasileiros, não se deve supor que elas foram progressivamente substituindo os homens e conquistando o mercado de trabalho fabril. Ao contrário, as mulheres vão sendo progressivamente expulsas das fábricas, na medida em que avançam a industrialização e a incorporação da força de trabalho masculina. (RAGO, 2000, p. 581- 582)

Diante do exposto, vê-se a complexidade que era para o sexo feminino enfrentar o trabalho fabril. Julga-se necessário explicitar que tais dificuldades eram ainda maiores para as mulheres das classes mais baixas da sociedade, como aponta Mary Del Priore (2000, p. 589): “As trabalhadoras pobres eram consideradas

profundamente ignorantes, irresponsáveis, irracionais mais que as mulheres das camadas médias e altas, as quais, por sua vez eram consideradas menos racionais que os homens” [...].

Outra temática de grande relevância que deve ser ressaltada é a inserção da mulher no processo democrático, ou seja, o direito ao voto, como aponta Cappelin (2000.p.644): “O direito à cidadania política – o direito ao voto – é alcançado pelas mulheres brasileiras em 1932, antes de vários países da Europa como França e Itália”. Então se torna claro que na sociedade patriarcal não era atribuído à mulher o direito de exercer sua cidadania, participar de um grande momento para o país, poder votar e contribuir para o processo democrático, o que demonstra mais uma vez sua inferioridade.

Em todos os aspectos da época, o sexo feminino enfrentava obstáculos e preconceitos. No processo educacional, como já foi explicitado, isso não era diferente. Apenas as filhas de grandes senhores de terras podiam frequentar a escola, “[...] escolas leigas para as meninas da elite e são contratadas preceptoras de Portugal, da França e, posteriormente, da Alemanha para educá-las em casa”. (ARANHA, 2000, p. 95). No memorial, nota-se que as pessoas que tiveram algum tipo de educação possuíam um poder aquisitivo maior que as outras. Rachel de Queiróz evidencia o fato através de Maria Moura:

[...] Depois que eu já sabia ler e mãe me botou na escola: queria que eu aprendesse reza e bordado. Eu até gostava, principalmente da viagem a cavalo, toda manhã, do Limoeiro à vila. [...] pai achou que já chegava de escola, que eu já sabia o bastante para me casar. (QUEIRÓZ, 1992, p. 357).

Nos vários aspectos citados, evidencia-se fatores sociais presentes na tessitura da obra. Tendo em vista que há uma interligação entre literatura e sociedade, compreende-se que esta é uma verdade, quando, por exemplo, se observa o trabalho em análise. Isso porque a escritora utiliza técnicas literárias para explicitar fatores sociais externos. A narrativa reflete vários aspectos sociais representados pelas personagens. Porém, para compreendê-los é necessária a presença dos dois aspectos. Conforme Cândido (2006, p.13-14):

De fato, antes procurava-se mostrar que o valor e o significado de uma obra dependiam de ela exprimir ou não certo aspecto da realidade, e que este aspecto constituía o que ela tinha de essencial. Depois, chegou-se à posição

oposta, procurando-se mostrar que a matéria de uma obra é secundária, e que a sua importância deriva das operações formais postas em jogo, conferindo-lhe uma peculiaridade que a torna de fato independente de quaisquer condicionamentos, sobretudo social, considerado inoperante como elemento de compreensão. Hoje sabemos que a integridade da obra não permite adotar nenhuma dessas visões dissociadas; e que só a podemos entender fundindo texto e contexto numa interpretação dialeticamente íntegra, em que tanto o velho ponto de vista que explicava pelos fatores externos, quanto o outro, norteado pela convicção de que a estrutura é virtualmente independente, se combinam como momentos necessários do processo interpretativo. Sabemos, ainda, que o *externo* (no caso, o social) importa, não como causa, nem como significado, mas como elemento que desempenha um certo papel na constituição da estrutura, tornando-se, portanto, interno. (CÂNDIDO, 2006, p.13-14).

Portanto, de acordo com o autor, essas duas vertentes não podem deixar de ser incluídas na obra, para que esta não se torne incompleta. Nesse sentido, é notório observar que a autora utilizou elementos externos, para unirem-se aos internos para assim dar forma a sua arte e, conseqüentemente encantar o leitor e torná-lo conhecedor das duas partes: literária e social.

A mulher em Memorial de Maria Moura

Maria Moura é a figura eminente no Memorial, haja vista toda sua trajetória de vida sofrida, repleta de perda, de rejeição e traição. Pontos marcantes na narrativa que aferem sua honra, mas que, no entanto são instigantes para a busca incansável pela vitória. E, dessa forma, reaver um pouco da dignidade que lhe foi tirada pelas inúmeras injustiças pelas quais passou. Ela deixa de lado sua inocência dos tempos de sinhazinha e transforma-se em chefe de um bando, em uma vida totalmente desregrada. Tudo isso ocorre após a morte da mãe, uma grande tragédia, motivo que impulsiona a protagonista a lutar sem medo, enfrentar sérios obstáculos em busca de uma nova vida, depois de ter se vingado do assassino da mãe:

Assim foi a morte do Liberato, meu padrasto. Pois no que eu me neguei a assinar a tal procuração, que é que ele fez? Começou a me ameaçar encoberto. Dizia – Quando uma pessoa se mata, sempre haverá um motivo. Tua mãe teria um motivo? Mais tarde voltava ao assunto: Por acaso, teria sido ela mesma que se matou? Talvez nem fosse. Eu ia ficando muito assustada com aquelas charadas do Liberato, e acho que qualquer pessoa ia também se assustar. Comecei a pensar de novo naquele horror todo, procurando na minha cabeça algum ponto esquecido, mas importante, do acontecimento. Podia muito bem - por exemplo - o Liberato ter fingido aquela viagem. Quem sabe ele só andou uma parte do caminho, voltou na calada da noite, entrou no quarto pela janela que tinha o fecho quebrado (ele sabia do dismantelo do ferrolho, dormia toda noite naquele quarto) e se

enfiou pela cama dizendo mansinho que tinha sido saudade... Eu conhecia muito bem a tentação dele. (QUEIROZ, 1992, p.23)

A protagonista, depois de ter mandado matar o padrasto resolve contar ao padre José Maria, seus pecados; o primeiro pelo envolvimento amoroso com Liberato e consequentemente o crime: “-- Padre, eu me confesso porque pequei... cometi um grande pecado... O pecado da carne... Com um homem... O meu padrasto! E o pior é que agora, eu tenho que mandar matar ele”. (QUEIRÓZ, 1992, p. 7).

Maria sentia-se ameaçada pelo ex-amante, pois sabia que ele almejava tomar suas terras e não mediria esforços para conseguir seu intento, poderia lhe tirar a vida como fez com sua mãe. Desse modo, para não correr esse risco, optou por mandar acabar com a vida de Liberato. Maria Moura utilizou seus encantos com Jardimino, um negro empregado da fazenda, para realizar o trabalho, dando-lhe esperança que um dia pudessem se casar, porém logo depois que ele havia cometido o crime passou a exigir tudo que ela havia prometido inclusive o casamento. Sentindo-se ameaçada, decidiu mandar matá-lo.

Tais apontamentos refletem a inserção de Maria Moura no mundo do cangaço, temática marcante que Rachel retrata na trama. O cangaço ocorreu nos séculos XIX e XX na região nordeste do Brasil cujo maior expoente foi Virgulino Ferreira da Silva, o Lampião, às vezes conhecido como herói por tirar dos ricos para dar aos pobres.

O fato de Moura ter adentrado nesse caminho foi ocasionado pela perda da família, da terra e da honra. Para não ser dominada pelos primos ambiciosos, a moça viu nessa forma de vida uma nova maneira de lutar e fugir da realidade na qual estava inserida. E para melhor depreender tal temática, faz-se necessário conhecer algumas informações relevantes, acerca dos cangaceiros. Conforme Dória (1981, p. 11-2):

O bandido social é, em geral, membro de uma sociedade rural e, por várias razões, encarado como proscrito ou criminoso pelo Estado e pelos grandes proprietários. Apesar disso, continua a fazer parte da sociedade camponesa de que é originário e é considerado como herói por sua gente, seja ele um “justiceiro”, um “vingador” ou alguém que “rouba aos ricos”. [...] É um camponês comum que por algum motivo “caiu em desgraça” perante os poderosos locais, ou um rebelde, e que por isso mesmo merece ser admirado, ajudado e protegido na luta contra seus inimigos [grifo do autor]. (DÓRIA, 1981, p. 11-2):

Partindo desse pressuposto, pesquisas apontam que, em muitos casos, as pessoas buscavam seguir o cangaço, por não terem outra saída, ou seja, a sociedade as excluía, é o que se pode notar nas afirmações de Barros (2000, p. 41):

As lembranças evocadas por ex-cangaceiros, seus familiares, amigos e protetores trazem imagens destacadas da maldade da polícia e das volantes. Nessa categoria de informantes, aqueles cuja memória se baseia em lembranças de imagens vividas, separaram Corisco, Zé Baiano e Sabino como “sujeitos perversos” e “uns perdidos de Deus”, identificando os demais cangaceiros numa categoria de vítimas de injustiças, gente que fugia das misérias da política, ou pessoas tragadas pela sorte ruim, muitas até inocentes que entravam no cangaço muito jovens, por espírito de aventura, e depois” já com a vida estragada, não tendo mais o que fazer, era o jeito de ficar no grupo até a morte. Fazer o que, já marcado pelas volantes, cheio de inimigo?”. (BARROS, 2000, p.41).

Concomitante aos cangaceiros, Maria Moura e seu bando realizavam assaltos, já em relação aos assassinatos que estava envolvida dizia: “--- Eu, já não seria capaz de matar quem me servisse. Mortes já fiz, foi em caso extremo, era sempre eles ou eu”. (QUEIRÓZ, 1992 p.23). Já em relação aos roubos, pode-se afirmar que as vítimas eram as pessoas que possuíam uma melhor condição financeira. Ela quase sempre não realizava os assaltos temendo ser identificada, porém, observava a ação executada por seus compassas:

Tomamos chegada a passo lento, pra não assustar a caça. Quando eles nos viram a gente já estava em cima. Eu tinha dito a João Rufo: “Você fala eu não quero que eles ouçam a minha voz”. Com a cara coberta, as armas apontadas, rodeamos os três. João Rufo engrossou a voz:
--- Soltem as armas! O homem de barba atirou uma faca de bainha de prata, que pendia de uma corrente, presa numa casa de camisa. Os outros dois largaram as facas de ponta, afiadas, de mais de dois palmos de comprimento.
---Agora passem para cá os mantimento. (QUEIRÓZ, 1992, p.112).

A atitude de cortar o cabelo reforça sua característica de donzela-guerreira e deixa de lado as marcas de sinhazinha do Limoeiro: “Quem está é a Maria Moura, chefe de vocês, herdeira de uma data na sesmaria da Fidalga Brites, na Serra dos Padres”. (QUEIRÓZ, 1992, p. 84). O corte de cabelo a torna mais forte, tal qual uma donzela guerreira, porém a diferença se dá pelo fato de Moura não ter feito um pacto com o pai a fim de não se tornar mulher e permanecer pura.

A personagem Maria Moura, possui, sem dúvidas, características marcantes que a torna encantadora e sedutora, apesar de passar a vestir as roupas do pai. Tais características se assemelham a Moura encantada ressaltada por Gilberto Freyre em

Casa Grande e Senzala, idealizada pelos portugueses. Uma mulher morena de olhos pretos, possuidora de grande sensualidade.

O leitor é surpreendido em vários momentos da trama com a personalidade da protagonista que mesmo sendo uma mulher valente com suas características de sinhazinha implícitas, em alguns momentos demonstrava sensibilidade. Tal fato ocorre quando esta se lembra de seu pai, pelo qual tinha um carinho imenso:

Ai, pai se o senhor não tem morrido, a vida seria tão diferente. Talvez eu já estivesse casada, dormindo nos braços do meu marido. A ideia de um marido não era ruim --- pelo menos no que tocava a me satisfazer o coração. Mas que marido? O homem que eu pensava não devia existir no mundo. Pelo menos eu não conheci nenhum. E quem iria me procurar, naquela vila velha da Vargem da Cruz? Algum daqueles bichos brutos, bigodudos, dente falhado, cheirando a cachaça, como o Tonho? O Irineu era o meu pretendente eterno (QUEIRÓZ, 1992, p.227).

Evidentemente, Moura deveria deixar de lado sua feminilidade para iniciar uma luta árdua por sua honra, uma vez que os valores da sociedade da época não permitiam que uma mulher conquistasse tudo que esta conquistou e também viver da forma que estava vivendo. Na sua rotina da época que ainda era sinhazinha quase não havia passeios, apenas quando ia nas festas da igreja, pois depois da morte do pai, não era convidada a participar de festa na casa dos fazendeiros, já que o comportamento de sua mãe não agradava às pessoas. Não frequentava também as festas mais simples, devido sua condição social. “---Filha de fazendeiro não vai a samba de caboclo, nem mesmo a baile de bodegueiro da vila. (QUEIRÓZ,1992, p. 62). Sua força era totalmente percebida pelas pessoas que estavam à sua volta, dentre elas seus homens de confiança: João Rufo, Alípio e também Zé Soldado. Todos eles a respeitavam, e não ousavam desobedecer às suas ordens:

[...] Vou prevenir a vocês: comigo é capaz de ser pior do que com cabo sargento. Têm que obedecer de olhos fechados. Têm que se esquecer que sou mulher – pra isso mesmo estou usando estas calças de homem. Bati no peito: - Aqui não tem mulher nenhuma, tem só o chefe de vocês. Se eu disser que atire, vocês atiram; se eu disser que morra é pra morrer. [...]. (QUEIRÓZ, 1992, p.83).

A citação acima confirma a força de Maria Moura que em sua trajetória até a Serra dos Padres teria que ser utilizada, principalmente, nos assaltos que liderava, sempre muito bem planejados, e o mais importante, sem violência. “[...] Eu não sei bem se sou capaz de ver sangue derramado. [...] Para ameaçar não precisa tirar sangue: só quando muito um arranhão.” (QUEIRÓZ, 1992, p. 178- 180).

Seu sonho finalmente é realizado, uma vez que chega a Serra dos Padres, a terra que seria só dela, já que pertencia ao avô paterno. Assim, estava livre definitivamente de seus primos ambiciosos: “Felizmente a terra era herança do avô, parte de pai, não tinha nada a ver com aquelas almas de sapo das Marias Pretas” (QUEIRÓS, 1992, p. 236). Agora o objetivo seria construir a Casa Forte, como próprio nome já confere, tratava-se de um local de muita resistência onde Maria Moura recebia os refugiados da lei. Tal fato está bem representado na obra através do Padre Zé Maria e Cirino, ambos teriam cometido atos incorretos. A grande alegria de Moura pode ser percebida nas palavras da autora:

Foi duro e foi devagar. Mas agora estava eu no alpendre da minha Casa Forte, olhando o mundo em redor: lá embaixo na várzea, lá em cima na serra e, para os dois lados, as perambeiras do pé do morro. Nas vargens, tudo quanto era roçado, já de broca feita neste tempo de verão, esperando sementeira. Para além, o açude ainda por acabar. O curral do gado, vazio àquela hora, não fosse o choro de uns bezerrinhos novos, pela primeira vez apartados da mãe. (QUEIRÓS, 1992, p.293).

Considerações Finais

Foi possível observar em *Memorial de Maria Moura*, uma história de luta envolvendo uma mulher guerreira que sofreu várias decepções e tragédias, pois perdeu muito cedo o pai que amava, sua mãe foi assassinada pelo padrasto, foi humilhada pelos primos e traída pelo seu grande amor. Mesmo com todos esses acontecimentos tristes a protagonista não desistiu de lutar por uma vida digna e, por isso iniciou uma grande batalha na busca de sua honra e também pelas terras herdadas pelo avô. Além de outros fatores importantes como a ruptura com o modelo de mulher ideal, imposto pela sociedade patriarcal. Nesse caso, as concepções acerca dos conceitos e relações de gênero foram indispensáveis, pois se observou que este está relacionado com relações de poder, dando ao sexo masculino total domínio sobre o sexo feminino.

Diante disso, Rachel de Queirós, através da narrativa, demonstra a força de uma sociedade patriarcal, haja vista o processo pelo qual Maria Moura passou foi muito complexo. Já que para conseguir a tão sonhada liberdade e se impor contra a sociedade opressora e mudar sua realidade sofrida, ela teve que passar por uma grande transformação, em relação a sua feminilidade, pois passou a se vestir de homem para

assim ter força e lutar contra todos para realizar seus grandes objetivos, dentre eles o de não ser maltratada por ninguém.

Todas as informações utilizadas durante a realização da análise contribuíram para um conhecimento maior acerca das mulheres. As concepções de Antônio Cândido foram também fundamentais, pois segundo ele, dois itens são essenciais para a composição de uma obra: os fatores externos: o social e também os internos. A afirmação de que a obra influencia o meio é uma verdade, pois a análise de uma obra contribui para que se tenha uma visão mais ampla da realidade a qual a mulher está inserida e assim perceber a mistura de preconceitos que a envolve.

Assim, sejam elas ricas, pobres, feias, bonitas, brancas, negras, estudiosas, analfabetas, casadas, solteiras, de todas as formas são martirizadas por uma sociedade conservadora. Tal cenário não mudou totalmente nos dias atuais, pois basta uma observação à maneira como as pessoas vivem para concluir que as marcas do patriarcalismo estão por toda parte, que o preconceito ainda existe mesmo que seja de forma mais amenizada.

Na sociedade de hoje, em pleno século XXI, há muitas mulheres que sofrem porque no passado tiveram seus sonhos frustrados por imposição dos pais, maridos, muitas não realizaram o sonho em relação à profissão, vocação, outras se casaram contra a própria vontade. Existem também muitas Marias que continuam lutando para melhorar esse cenário, que aos poucos vem sofrendo transformações em consequências das lutas capitaneadas por essas mulheres guerreiras e destemidas que nunca se deixaram vencer pela opressão e pelo desmando.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. L. de A. **Filosofia da Educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR:14724**: informação e documentação: trabalhos acadêmicos: apresentação. Rio de Janeiro, 2011.

BARROS, Luitgarde Oliveira Cavalcanti. **A derradeira gesta: Lampião e Nazarenos guerreando no sertão**. Rio de Janeiro: FAPERJ: Mauad, 2000.

BRAUNER, Maria Cláudia Crespo. **Direito, sexualidade e reprodução humana**:

conquistas médicas e o debate bioético. Rio de Janeiro: Renovar, 2003.

CÂNDIDO, Antônio. **Literatura e sociedade estudos de teoria e história literária.** Rio de Janeiro: Ouro azul, 2006.

CRAVO, V. L. Z. **A Influência da Mulher na Independência.** Boletim do Instituto Histórico, Geográfico e Etnográfico Paranaense, v. 18, p. 9-17, 1973.

DÓRIA, Carlos Alberto. **O cangaço.** 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

FONSECA, Claudia. **Ser mulher, mãe e pobre** In: DEL PRIORE, Mary (org). **História das Mulheres no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2000, p.528.

FREYRE, Gilberto. **Sobrados e Mucambos:** decadência do patriarcado rural e desenvolvimento do urbano: introdução à história da sociedade patriarcal no Brasil. 12. Ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

GIULANI, Paola Capellin. Os Movimentos de Trabalhadoras e a Sociedade Brasileira. In: DEL PRIORE, Mary (org). **História das Mulheres no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2000, p. 644.

QUEIRÓS, Raquel. **Memorial de Maria Moura.** São Paulo: Siciliano, 1992.

SCOTT, Joan (1994). **Prefácio a Gender and politics of History.** Cadernos Pagu, Campinas, v. 3, p. 11-27, 1994.

RAGO, Margareth. **Trabalho Feminino e Sexualidade.** In: DEL PRIORE, Mary. (org) **História das Mulheres no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2000.

PERCEPÇÕES DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO SOBRE CULTURA E O ENSINO DE ASPECTOS CULTURAIS DE LÍNGUA ESPANHOLA: A BUSCA POR UMA FORMAÇÃO DOCENTE CRÍTICA E INTERCULTURAL

Nivia Aniele Oliveira¹⁸⁰

Resumo: Este trabalho objetiva discutir as percepções de professores em formação sobre cultura e o ensino de aspectos culturais de língua espanhola. Como parte de um projeto de extensão em andamento, centrado no desenvolvimento da competência intercultural (CI) na formação docente do curso de licenciatura em espanhol do Instituto Federal de Brasília (IFB), as percepções dos professores em formação foram mapeadas por meio de aplicação de um questionário com 20 perguntas abertas e fechadas inspirado em Siqueira (2008) e respondido por 65 licenciandos dos períodos 1º, 3º e 5º do referido curso em maio de 2019. As respostas mapeadas revelam a necessidade de uma formação docente crítica e reflexiva, confirmando recomendação geral de Borelli e Pessoa (2010, 2011), bem como pouca familiaridade dos licenciandos com a perspectiva pedagógica intercultural.

Palavras-chave: Percepções, Professor, Cultura, Formação Docente

Resumen: Este artículo tiene como objetivo discutir las percepciones de los docentes en formación sobre la cultura y la enseñanza de los aspectos culturales de la lengua española. Como parte de un proyecto de extensión en curso centrado en el desarrollo de la competencia intercultural (IC) en la formación de docentes del curso de licenciatura del Instituto Federal Español de Brasília (IFB), se han mapeado las percepciones de los docentes en formación mediante la aplicación de Un cuestionario con 20 preguntas abiertas y cerradas inspiradas en Siqueira (2008). Respondido por 65 estudiantes de pregrado de los períodos 1er, 3er y 5º del curso referido en mayo de 2019. Las respuestas mapeadas revelan la necesidad de una formación docente crítica y reflexiva, lo que confirma la recomendación general de Borelli y Pessoa (2010, 2011), así como la falta de familiaridad de los estudiantes con la perspectiva pedagógica intercultural.

Palabras clave:

Percepciones, Profesor, Cultura, Formación del profesorado

Introdução

O projeto em execução parte da imperiosa necessidade de analisar e discutir as crenças de professores em formação acerca da interculturalidade, e como essa permeia a

¹⁸⁰ Docente /orientadora do projeto de extensão "Competência Intercultural Crítica e Ensino de Inglês e Espanhol: contribuições para a formação docente das licenciaturas do IFB". IFB/CCEI.
Com participação de Marcos Augusto Fonseca Rodrigues: Discente / bolsista do projeto de extensão "Competência Intercultural Crítica e Ensino de Inglês e Espanhol: contribuições para a formação docente das licenciaturas do IFB". IFB/CCEI.

formação de professores de idiomas diante do paradigma emergente da educação crítica e intercultural.

Nesta perspectiva, as percepções dos professores em formação foram determinantes para a compreensão de como a dimensão intercultural contribui para posicionar o licenciando em contextos alheios à sua realidade e, por conseguinte, à sua prática profissional no ensino de idiomas, neste caso a língua espanhola dentre outras.

A competência intercultural segundo (BYRAM, 1997), se centra em cinco capacidades: 1) construir conhecimentos sobre a própria cultura e as culturas dos outros; 2) manter-se aberto (a) a novos pontos de vista; 3) interpretar textos (documentos) de outras culturas, relacionando-os com sua própria cultura; 4) construir e aplicar práticas da nova cultura; 5) desenvolver a competência cultural crítica, avaliando criticamente conceitos, crenças e comportamentos próprios e alheios.

Para ampliar essa compreensão se faz necessário entender que vivemos em contextos multiculturais e as vezes, multilíngües, onde a percepção de quem sou eu e de quem é o outro, requer leituras menos folclorizadas e muito mais críticas seja para, analisar temas tradicionais ou de atualidade e até mesmo, na transversalidade com outras disciplinas.

A competência intercultural para (KRAMSCH, 2009), prevê um falante intercultural, que deve procurar entender as relações entre culturas e saber mediar formas distintas de ver e interpretar o mundo. Do mesmo modo, reconhecer a natureza múltipla da relação simbiótica entre língua e cultura (cf. BYRAM, 2012; BYRAM; NICHOLS; STEVENS, 2001; KRAMSCH, 1998).

Além disso, por encarar a língua como um construto social simbólico, o desenvolvimento da CI pode se associar, ainda que indiretamente, às reflexões de Bakhtin (1981), para quem a língua(gem) é um fenômeno sócio-histórico, em que nos constituímos como sujeitos, pela dialogia entre o eu e o(s) outro(s).

A perspectiva intercultural pode apresentar uma série de vantagens para a formação docente, ao incentivar a reflexão crítica sobre um objeto de ensino tão complexo e multifacetado como a língua (gem). Essa foi a principal motivação do projeto de extensão.

Metodologia

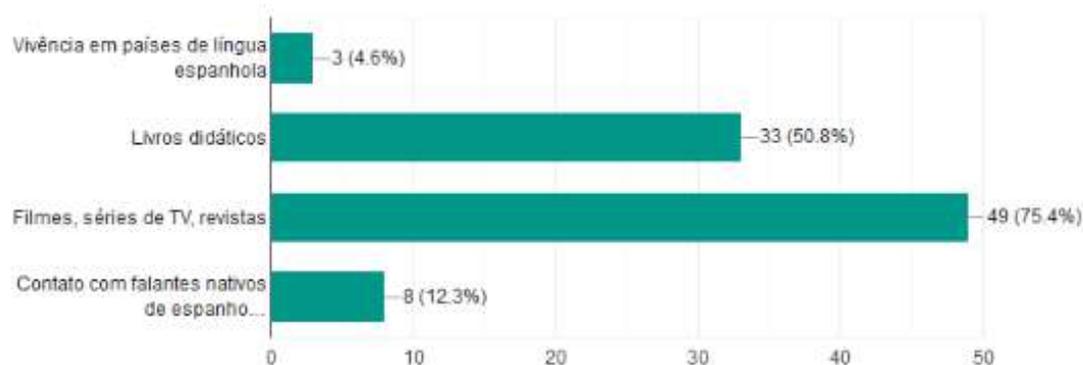
Para discutir as percepções dos professores em formação realizou-se a aplicação de um questionário com 20 perguntas abertas e fechadas inspirado em Siqueira (2008). Respondido por 65 licenciandos dos períodos 1, 3 e 5 do referido curso em maio de 2019, o questionário teve as respostas válidas categorizadas seguindo a metodologia de análise de conteúdo (BARDIN, 2016), o que gerou um corpus de percepções dos docentes em formação sobre três grandes temas, quais sejam: a) o conceito de cultura, b) a construção de conhecimentos culturais em relação à língua espanhola e c) o ensino de idiomas pelo viés intercultural.

A coleta de dados, a análise prévia dos conhecimentos dos professores em formação, tratamento e exploração das informações obtidas, a inferência e interpretação dos dados coletados, e a posterior análise quantitativa e discussão foram concebidos visando o desenvolvimento da competência intercultural (CI) na formação docente do curso de Licenciatura em Espanhol do Instituto Federal de Brasília (IFB), Campus Ceilândia.

Temas abordados no questionário

1. A maior parte da informação que você recebeu sobre a vida (traços culturais) de países de língua espanhola foi adquirida através de:

65 responses



O conceito de cultura

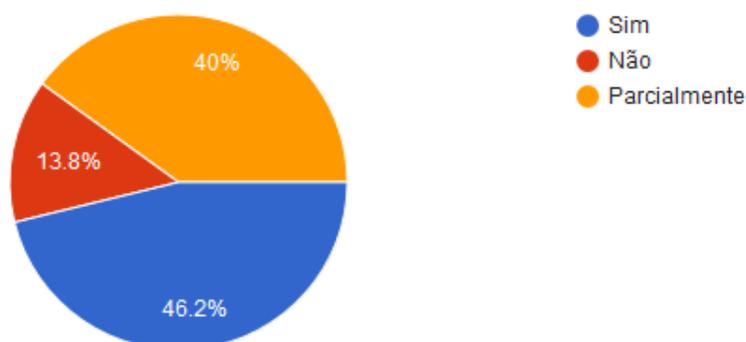
O conceito de cultura é tão amplo e tão variado em inúmeras teorias, como bem expressa Kramsch (2010: 281), “Um sentido do irreduzível, do sagrado, que toca o núcleo de quem somos, nossa história e nossa subjetividade.” – (tradução nossa).

Entende-se a cultura como o fruto da interação e da assimilação de conhecimentos prévios e da experimentação, tal como a transformação da natureza para produzir outras culturas.

No **gráfico.1**, as respostas dos licenciandos sobre seus conhecimentos das culturas dos países de fala hispânica demonstra que, a cultura chega por vias muito diversas, a notar, dos 65 questionários, 4,6% por vivência em países hispânicos, 12,3% por contato com nativos hispanofalantes, 50,8 por meio de material didático e 75,4 por mídias diversas.

2. Você sente-se (ou se sentiria) seguro/a para trabalhar aspectos culturais de culturas de língua espanhola em sala de aula?

65 responses



A construção de conhecimentos culturais em relação à língua espanhola

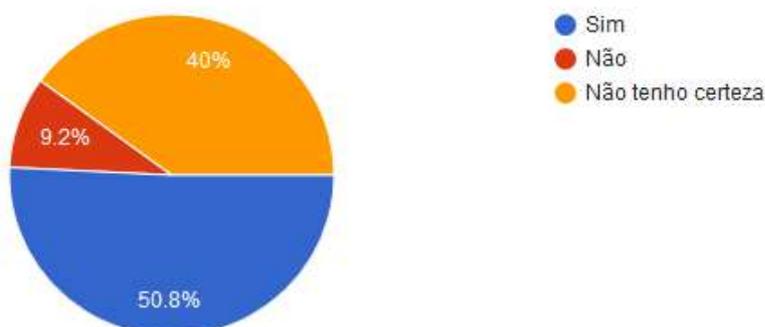
A interculturalidade requer do sujeito a ressignificação da relação consigo mesmo e com o outro, se trata de subjetividade, ao contrário do multicultural ou do pluricultural, que é de cunho objetivo, inclusive estático, enquanto que o intercultural é dinâmico e carece de interpretação da própria cultura e das outras culturas, estabelecendo entre essas relações de similitude e complementaridade.

Diante da idéia de alteridade, a maior consciência do Outro possibilita ainda uma avaliação dos padrões de percepção, pensamento, sentimento e comportamento do próprio sujeito, desenvolvendo assim, um maior autoconhecimento e uma maior autocompreensão (Byram et al., 2009: 10).

No **gráfico.2**, os licenciandos responderam: 46,2% estar seguros em ministrar conteúdos em aulas de espanhol, 40% parcialmente seguros e 13,8 não se sentem seguros em poder desempenhar com segurança o papel docente.

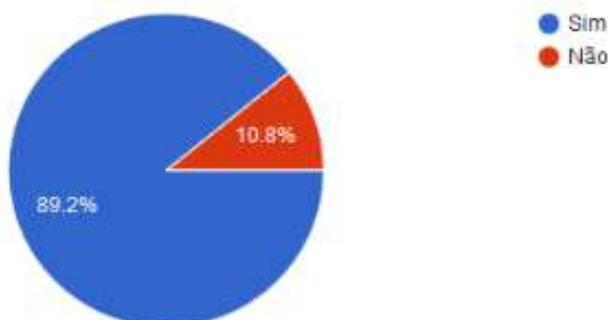
3. Você se considera um/a professor/a crítico/a?

65 responses



4. A sua formação acadêmica o/a preparou (ou está preparando) para adotar uma abordagem crítica nas suas aulas de língua estrangeira?

65 responses



O ensino de espanhol pelo viés intercultural

É importante salientar que a educação intercultural deve ser vivenciada por todos os atores da comunidade educativa. No ensino de língua espanhola não poderia ser diferente, a abordagem intercultural dos conteúdos deve estar presente e correlacionada a contextos significativos para os alunos.

Em 2006, a UNESCO, a pedido dos Estados-membros, elabora um documento orientador para a EI: Diretrizes sobre Educação Intercultural. Nele sublinha que a EI

tem em vista «uma maneira sustentável e em desenvolvimento de conviver em sociedades multiculturais através da criação de entendimento, respeito e diálogo entre os diferentes grupos culturais» (UNESCO, 2007: 18).

Para trabalhar os conteúdos numa perspectiva intercultural os professores devem exercer e fomentar a criticidade, com base em princípios da pedagogia crítica dos conteúdos. Partindo dessa premissa, nos **gráficos.2 e 3**, entendamos as respostas dos professores em formação: 50,8 crêem ser um professor crítico, 40% crêem não ter a criticidade necessária para o exercício da profissão e 9,2% crêem carecer totalmente de criticidade. Nas justificativas, 49,3% salientam estar em processo de construção desse professor crítico e 50,7 afirmam não saber ou não ser crítico.

Formação docente: interculturalidade e o ensino de língua estrangeira

O ensino de língua estrangeira requer do docente competência nas quatro habilidades comunicativas, não obstante, esses conhecimentos em si mesmos, não bastam. É preciso que o professor se aprofunde nessa cultura, já que língua e cultura são indissociáveis. Segundo Sapir (apud CRYSTAL, 1997, p. 400), língua é “um método puramente humano de comunicar ideias, emoções, e desejos por meio de símbolos voluntariamente produzidos”.

O professor deve contextualizar os conteúdos, relacionando-os nas duas culturas. Deste modo, o aluno motivado, tende a interiorizar os conceitos, já que os mesmos foram abordados de forma significativa, um ensino/aprendizagem, onde professor e aluno, aprendem a aprender e a ensinar, tamanho o alcance da interculturalidade. Para Campos (2005, p.14),

A interculturalidade é um tipo de relação que se estabelece intencionalmente entre as culturas. Propõe o diálogo e o encontro entre elas por meio do reconhecimento de seus valores e formas de vida. A interculturalidade não pretende unir as culturas envolvidas numa identidade única, mas o reforço e o enriquecimento criativo e solidário das mesmas.

Os aspectos socioculturais devem permear todo o material didático, assim como, a prática e a práxis. Material didático autêntico é aquele que ressignifica o conteúdo, e assim o aluno aprende por exemplo, temas de urbanidade, em um contexto próprio, ao invés de ser conduzido por características tão distintas de sua própria cultura.

Portanto, os aspectos constitutivos da língua espanhola não podem ser aprendidos separadamente da abordagem intercultural. Aspectos semânticos e cognitivos também são trabalhados, guiando o aluno a revisitar sua língua materna, compreendê-la e aprimorá-la, ao mesmo tempo que incorpora a língua estrangeira.

O ensino de espanhol para brasileiros e a interculturalidade

Ao ensinar uma língua estrangeira é de suma importância dialogar com a língua materna, sem, no entanto, saltar os aspectos identitários da língua a ser aprendida, modo que, o aluno entenda a cultura do mundo hispânico, neste caso, recorrendo um caminho por todas as suas variações idiomáticas e características culturais.

O enfoque intercultural exige do docente a capacidade de promover o diálogo entre culturas, em toda sua diversidade. Serrani (2005) defende que o professor de idiomas deve agir como um agente intercultural e,

(...) a) estimular nos alunos o estabelecimento de pontes culturais com outras sociedades e culturas; b) propiciar a educação à diversidade sócio-cultural e ao questionamento de etnocentrismos e exotismos; c) dar ao componente cultural um peso significativo no planejamento de cursos de línguas (SERRANI, 2005, p. 22).

Outro aspecto importante é a afetividade, tornar significativa o ensino/aprendizagem, permite obter bons resultados. Através da perspectiva intercultural, aproximar os alunos brasileiros das culturas vizinhas sobretudo, de modo a não olhar sempre para a península ibérica mantendo essa referência sempre pela europa e os EUA.

Dessa forma é possível alcançar que os licenciandos desenvolvam esse olhar cultural que os permitirá transcorrer pelas muitas culturas do universo hispânico e quando formados, repassar essa visão aos alunos no ensino de espanhol.

Currículo: a interculturalidade como recurso didático na formação do professor de espanhol

Aos docentes das licenciaturas, é importante entender a importância de formar profissionais capacitados para atuar em um mercado de trabalho em expansão e contínua mudança, professores críticos e capazes de atender e entender a diversidade na

amplitude de suas manifestações, mediadores culturais e gestores de mudanças, sobretudo, quando nos referimos à educação.

Um questionamento importante é se <<de verdade os licenciandos em língua espanhola estão desenvolvendo uma criticidade que os permita entender os âmbitos da língua/cultura em contextos pluriculturais?>> García Martínez postula que,

Interculturalidade significa, portanto, interação, solidariedade, reconhecimento mútuo, correspondência, direitos humanos e sociais, respeito e dignidade para todas as culturas ... Portanto, podemos entender que a interculturalidade, mais do que uma ideologia (que também o é) é percebida como um conjunto de princípios antirracistas, antissegregadores, e com um forte potencial de igualitarismo. A perspectiva intercultural defende que se conhecermos a maneira de viver e pensar de outras culturas, nos aproximaremos mais delas (GARCÍA MARTÍNEZ et alii 2007: 134).

É necessário que cursos de graduação em Letras com habilitação em língua estrangeira, que formam professores aptos a lecionar em escolas de ensino fundamental ou médio reformulem os (PPPs) planos político-pedagógicos de maneira que, a perspectiva intercultural esteja presente em todos os seus componentes.

Se entendemos que próprio professor possui estereótipos relacionados à língua/cultura, é preciso desconstruir suas visões reducionistas e também as dos discentes, a fim de promover um diálogo intercultural.

O material didático desempenha papel fundamental nesse trabalho, tendo em conta que, o livro didático norteia o trabalho docente, sobretudo, em escolas públicas. Cabe ao professor ressignificar esse material e contextualizar para que tenha uma relação afetiva com o aprendiz.

Discussão

Com base nos dados coletados junto aos professores em formação por meio dos questionários e sua posterior análise quantitativa, definiu-se algumas ações com o intuito de aprofundar a discussão acerca dos conhecimentos dos licenciandos sobre os temas, cultura, interculturalidade e educação.

Em um primeiro momento, foram oferecidos workshops e oficinas, nas quais os licenciandos puderam discutir sobre os conceitos de cultura e interculturalidade, tiveram acesso aos textos teóricos que embasam esses conceitos, foram incitados a pesquisar, e

assim, superarem a crença de que nada sabiam sobre os aspectos interculturais do ensino de língua espanhola.

Em junho de 2019, foi organizado um Colóquio de Letras no *campus* Ceilândia do Instituto Federal de Brasília – IFB, os discentes participaram da proposta, da organização e desenvolvimento do evento. A participação ativa dos licenciandos permitiu que observassem aspectos culturais próprios da elaboração de um evento, suas implicações e a interculturalidade implícita nos documentos, palestras, workshops, oficinas e nos conteúdos dos subeventos.

Conclusão

O presente trabalho foi motivado por averiguar o nível de conhecimento intercultural de professores em formação do Instituto Federal de Brasília *campus* Ceilândia, Licenciatura em Letras Espanhol e de posse dos dados gerados, oferecer através da proposta do projeto de extensão a ampliação destes conhecimentos, sem contudo, quantificar esses conhecimentos, haja vista que, nenhum conhecimento é pouco importante.

As respostas mapeadas revelam a necessidade de uma formação docente crítica e reflexiva, confirmando recomendação geral de Borelli e Pessoa (2010, 2011), bem como pouca familiaridade dos licenciandos com a perspectiva pedagógica intercultural.

Os conceitos de cultura mapeados mostraram-se em grande parte calcados em uma visão mais tradicional, em que a cultura é entendida majoritariamente como estática e territorial, com poucas menções à sua natureza fluida e diversa (cf. KRAMSCH, 2014).

Através do letramento crítico e dos novos letramentos, uso de NTIC's se pode observar que, os licenciandos desenvolveram habilidades que lhes permitiram inferir sobre seus próprios conceitos acerca da interculturalidade e a relação desta com o ensino/aprendizagem da língua espanhola. O material didático à luz dessa perspectiva ganha mais significados e contribui para o engrandecimento do ser professor de idioma.

Os alunos abandonaram aquela visão periférica e superficial sobre cultura e a interface desta com a interculturalidade. Tal compreensão revela as potencialidades do

ensino de idiomas pautado nos aspectos linguísticos em consonância com aspectos interculturais da língua alvo.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BYRAM, M. **Teaching and assessing intercultural communicative competence**. Clevedon,: Multilingual Matters, 1997.

BYRAM, M.; NICHOLS, A.; STEVENS, D. **Developing Intercultural Competence in Practice**. Clevedon: Multilingual Matters, 2001.

CAMPOS, A. L. C. **Aspectos Interculturales en la Enseñanza del Español como Segunda Lengua/ Lengua Extranjera: Propuesta Didáctica**. I Máster Universitario. Universidad Nacional de Educación a Distancia. 2005.

GARCÍA MARTÍNEZ, Alfonso; ESCARBAJAL FRUTOS, Andrés; ESCARBAJAL DE HARO, Andrés. **La interculturalidad**. Desafío para la educación. Madrid: Dykinson, 2007.

KRAMSCH, C. **Language and culture**. Oxford: OUP, 1998.

KRAMSCH, C. **Cultural perspectives on language learning and teaching**. In: KNAPP, K.; SEIDLHOFER, B. (eds.) *Handbook of foreign language communication and learning*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2009, p. 219-245.

_____ (2010). «**Culture in Language Teaching**». In Berns, M. e Brown, K. (coord.), *Concise Encyclopedia of Applied Linguistics*. Oxford: Elsevier, 276-282.

SAPIR, E. *Language*. NewYr: Harcourt Brace, 1921. In: CRYSTA, D. **The Cambridge Encyclopedia of Language Second Edition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

SIQUEIRA, D. S. P. **Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica**. Tese de doutorado. 280 páginas. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2008.

UNESCO (2007). **Guidelines on Intercultural Education**. Paris: UNESCO. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878e.pdf>. Acesso em: 07 set 2019.

GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE DE CONTOS PRODUZIDOS POR ALUNOS DO 1º ANO

Wanessa Karolina Vieira Mendes¹⁸¹

Jayne Silva de Sousa Borges¹⁸²

Resumo: Este artigo visa analisar a compreensão que os alunos do 1º ano do ensino médio têm acerca da produção de um gênero textual específico: o conto. Assim, parte do seguinte questionamento: como tais alunos entendem e produzem o gênero textual conto? Para tanto, apresenta-se algumas considerações a respeito de oralidade e letramento; discorre-se sobre a variedade dos gêneros textuais, sua composição e os fenômenos que neles ocorrem; e comenta-se o que foi observado na leitura e reflexão das produções dos alunos, apontando o nível de competência metagenérica e os tipos textuais encontrados nesses textos. Apoiou-se este estudo nos conceitos de Marcuschi (2010a) sobre oralidade e letramento, nas considerações de Silva (2012) quanto à retextualização e nas palavras de Marcuschi (2010b) e Koch e Elias (2008) a respeito de gêneros textuais. O material de análise consiste nas produções de alunos de três turmas do primeiro ano do ensino médio, recolhidas através de atividades realizadas pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Como resultados, percebe-se que a maioria dos textos analisados cumpriu a proposta, o que demonstra que os alunos possuem e utilizam-se de sua capacidade metagenérica bem como conseguem construir textos tipologicamente heterogêneos, ou seja, compostos por múltiplos tipos textuais. As produções que não corresponderam ao que foi solicitado podem funcionar como uma atividade diagnóstica individual para que os professores identifiquem os problemas que essa parcela dos alunos ainda enfrenta na produção de textos em geral, e, assim, encontrem formas de solucioná-los.

Palavras-chave: Gêneros Textuais. Retextualização. Contos. Competência Metagenérica. Tipos Textuais.

Introdução

A comunicação é uma prática constante entre os indivíduos; seja de forma oral ou escrita, o tempo inteiro há a necessidade de se dizer algo, e por isso, vive-se em um contínuo processo de interação. Atualmente, esta é uma sociedade de escrita e oralidade, e tal ordem não é estabelecida em vão: o visual é priorizado em detrimento do oral, ou seja, a escrita é tida como uma prática de mais valor que a oralidade. Afinal, é mais fácil acreditar no que está escrito do que no que é dito.

¹⁸¹ Acadêmica de Letras da Universidade Federal do Maranhão – UFMA. E-mail: wnessa641@gmail.com

¹⁸² Acadêmica de Letras da Universidade Federal do Maranhão – UFMA. E-mail: jayneborges96@gmail.com

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lucélia de Sousa Almeida. Professora Adjunta da Universidade Federal do Maranhão – UFMA.

No entanto, não se deve esquecer que a origem da comunicação é a oralidade. Os seres humanos passaram a interagir primeiro através da fala, e só muito depois pela escrita. Por isso, a última prática pode ser considerada como uma espécie de privilégio, pois até hoje não é incomum encontrar pessoas não-alfabetizadas, sendo que essa condição ocorre principalmente entre os mais pobres.

Entre aqueles que não se utilizam da escrita para se comunicar, é comum que haja a contação de histórias, que podem ser reais ou fictícias. Essas histórias são chamadas de narrativas orais, pois apresentam, geralmente, acontecimentos que giram em torno de um ou mais personagens, de um espaço, em um determinado tempo e que dependem de determinadas ações que dão a história dramaticidade, humor, terror ou lições. Isso tudo, é claro, contado de forma oralizada.

Mas como preservar essas histórias? Uma das alternativas é a retextualização, ou seja, a transformação das narrativas orais em textos escritos. Devido às características, o gênero escrito que mais se aproxima das narrativas orais é o conto. Pensando nisso, esta pesquisa iniciou-se pela intenção de propor que alunos do ensino médio retextualizassem as narrativas orais mais comuns de sua região, que neste caso é a cidade de Bacabal – MA e suas redondezas.

Através dessa proposta, surgiu o seguinte questionamento: como esses alunos entendem e produzem o gênero textual conto? Dessa maneira, realizou-se uma atividade que pretendeu analisar o nível de competência metagenérica dos alunos do 1º ano do ensino médio acerca do gênero conto e a construção do mesmo através de diferentes tipos textuais. Para que se chegasse a essa reflexão, discutiu-se a respeito de oralidade e letramento, retextualização e também sobre a variedade dos gêneros textuais, sua composição e os fenômenos que neles ocorrem.

A importância deste estudo se deve ao fato de que é necessário conhecer a realidade escolar, relacionando teoria e prática, analisando, neste caso, a que ponto está a compreensão dos alunos acerca dos gêneros e a capacidade que têm de utilizar diferentes tipos textuais em uma única construção. Por meio das ideias de Marcuschi (2010a) sobre oralidade e letramento, das considerações de Silva (2012) quanto à retextualização, e das palavras de Marcuschi (2010b) e Koch e Elias (2008) sobre gêneros textuais, será possível realizar um diagnóstico da atual situação dos alunos no

que se refere à produção textual e, assim, auxiliar professores na proposição de atividades que possam melhorar as possíveis dificuldades que os alunos tenham na produção de texto.

Assim, seguem abaixo as discussões teóricas, a metodologia desta pesquisa, a análise dos dados e, finalmente, as considerações finais a respeito deste trabalho.

Do oral para o escrito: retextualização

O tempo todo a sociedade está em processo de interação comunicativa. Logo, é indiscutível que oralidade e letramento são práticas sociais, afinal, fazem parte do cotidiano dos indivíduos através do processo de comunicação que os mesmos realizam entre si, seja de forma oral ou escrita. Mas o que esses dois termos significam?

De acordo com Marcuschi (2010a, p. 25), “[...] oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso”. Nesse sentido, considera-se como manifestação da oralidade uma conversa do dia a dia, um discurso de uma autoridade, um recital de poesia, uma aula expositiva, uma discussão de bar... ou seja, produções orais formais e informais que a sociedade utiliza para interagir e se comunicar; enfim, os textos falados.

Atualmente, pode-se considerar que a escrita já dominou quase todo o mundo; logo, é mais comum que as sociedades priorizem o uso de textos materializados, escritos, e os considerem como uma prática mais certificada que os textos oralizados, o que torna a oralidade secundária nesses casos. No entanto, devido à escrita ser uma prática bastante recente e, de certa forma, símbolo de distinção, no sentido de ser mais valorizada que a prática oral, é necessário destacar que ainda existem sociedades que funcionam apenas de maneira oral, como, por exemplo, alguns povos indígenas.

Se há sociedades que são inteiramente orais, assim como há pessoas inseridas em sociedades prioritariamente de cultura escrita sem que sejam alfabetizadas, como esses indivíduos se comunicam e interagem sem a escrita e/ou conseguem interagir em situações que exigem a escrita? Nesse sentido, cabe a introdução do conceito de letramento.

O letramento está relacionado às diferentes formas como a escrita é utilizada por indivíduos que são ou não alfabetizados. O indivíduo alfabetizado é aquele que sabe ler e escrever, afinal, a alfabetização é “o domínio ativo e sistemático das habilidades de ler e escrever”, que acontece mediante um ensino dentro de instituição escolar ou fora dela (MARCUSCHI, 2010a, p. 21 e 22). Letramento, portanto,

envolve as mais diversas práticas da escrita (nas suas variadas formas) na sociedade e pode ir desde uma apropriação mínima da escrita, tal como o indivíduo que é analfabeto, mas letrado na medida em que identifica o valor do dinheiro, identifica o ônibus que deve tomar, consegue fazer cálculos complexos, sabe distinguir as mercadorias pelas marcas etc., mas não escreve cartas nem lê jornal regularmente, até uma apropriação profunda, como no caso do indivíduo que desenvolve tratados de Filosofia e Matemática ou escreve romances (MARCUSCHI, 2010a, p. 25).

E como ficam as produções de sociedades e indivíduos que, mesmo letrados, não são alfabetizados e, portanto, não leem ou escrevem? Afinal, essas pessoas também se utilizam de variados gêneros textuais para se comunicar e interagir entre si e entre os indivíduos alfabetizados. Nesses casos, uma alternativa possível é a retextualização, que não substitui os textos falados dos povos ou pessoas de cultura oral, mas serve para preservar histórias e informações importantes, como exemplifica o projeto que motivou este artigo e que será melhor explicado posteriormente.

Conforme Silva (2012, p. 40) “[...] a retextualização é uma atividade frequente em nosso dia-a-dia. Essa atividade nos permite interagir com o outro, seja na interação face-a-face, seja na interação estabelecida através dos textos escritos”. Retextualizar não é algo incomum, mas que é feito constantemente sem sequer ser notado, tal qual oralidade e letramento. A autora acrescenta:

Retextualizar é transformar um texto de um gênero em um texto de outro gênero, mantendo a base informacional do texto de origem, como afirmam Marcuschi (2001) e Dell’Isola (2007). Entretanto, é preciso lembrar que retextualização não é reescrita, pois reescrever é elaborar uma nova versão do mesmo texto, conforme Marcuschi (2001) e Matencio (2002). (MARCUSCHI, 2001; DELL’ISOLA, 2007; MATENCIO, 2002 *apud* SILVA, 2012, p. 40-41)

O processo de retextualização consiste em redigir um texto inspirado em outro texto, preservando as informações essenciais do primeiro na produção do segundo, sem que haja desvios significativos no que se refere ao conteúdo. Retextualizar é adaptar o texto que é de um gênero para outro gênero. Para isso, Silva (2012, p. 41) diz que,

Semelhante ao que defende as teorias de gênero, Dell'Isola (2007) postula que no processo de retextualização devem ser consideradas as condições de produção, de circulação e de recepção dos textos. As operações envolvidas nesse processo permitem ao indivíduo refletir sobre a produção textual (DELL'ISOLA, 2007), propiciando uma posição ativa (de agente) na atividade de comunicação. Tais operações, ainda conforme Dell'Isola, evidenciam como a linguagem funciona socialmente. Assim sendo, trabalhadas de modo integrado, as habilidades de leitura, produção e avaliação textual possuem sentido para os sujeitos envolvidos no processo de retextualização. (DELL'ISOLA, 2007 *apud* Silva 2012, p. 41)

Assim, devem-se ser consideradas todas as características do texto oral para que este possa ser materializado. Como a própria autora explana acima, a produção de texto, sendo uma retextualização ou não, faz com que os sujeitos obtenham habilidade de leitura e escrita, ao ponto de fazer reflexões sobre o que está sendo desenvolvido. É importante ressaltar que as habilidades de leitura e escrita são adquiridas de acordo com a prática das atividades, logo, é necessário que os docentes repassem de maneira didática o valioso conceito e realizem exercícios que permitam que os alunos desenvolvam aptidão na escrita e na leitura.

Silva (2012, p. 41) complementa:

Dell'Isola (2007) demonstra ainda que há três variáveis a serem consideradas no processo de retextualização: o objetivo da atividade, a relação tipológica entre o gênero do texto lido e o gênero do texto produzido e os processos de formulação típicos de cada um desses gêneros. Essas variáveis asseguram que as operações de retextualização são conscientes e orientadas por diversos tipos de estratégias.

Em resumo, a qualidade da retextualização depende, dentre outros fatores, da qualidade da ação realizada por meio dos gêneros. A retextualização propicia aos produtores a oportunidade de exercer um papel social.

A partir dos processos que a autora descreve acima, pode-se perceber que há uma valorização do papel social, a qual vai além das paredes da escola, fazendo com que haja uma relação entre sociedade e ambiente escolar de maneira didática e significativa. Partindo do pressuposto que os alunos compreendem as histórias oralizadas, a escola tem o papel de fazer com que os discentes obtenham um bom desempenho na retextualização das práticas orais como contos, lendas, mitos, entre outros.

Gêneros textuais, competência metagenérica e os tipos textuais

Os gêneros textuais são formas de comunicação que são utilizadas constantemente nos processos de interação. Sejam verbais, não-verbais, orais ou

escritos, variam conforme a situação em que são empregados e também a depender da intenção daqueles que os utilizam. Sendo os gêneros textuais incontáveis, estes são apenas alguns exemplos de suas manifestações: e-mail, anúncio, conto, discurso político, conversa por mensagens no celular, aula expositiva, romance, piada, bilhete, cardápio, bula de remédio, receita culinária, conversação oral, artigo de opinião, etc.

Em suma, é o conceito que Marcuschi (2010b) apresenta a seguir:

Usamos a expressão *gênero textual* como uma noção propositalmente vaga para referir os *textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam *características sociocomunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. [...] os gêneros são inúmeros (MARCUSCHI, 2010b, p. 23, grifos do autor).

Koch e Elias (2008, p. 101) argumentam que a quantidade e a classificação dos gêneros textuais nunca foram determinadas porque eles existem em grande número, e também porque são mutáveis, adaptáveis e variáveis, chegando a se unir a outros gêneros e gerando novos. Nesse sentido, Marcuschi (2010b, p. 21) completa a ideia dizendo que não existem formas absolutamente novas, mas inovadoras: os gêneros novos apoiam-se em outros já estabelecidos, mas apresentam algumas novidades próprias, que podem ou não os dar uma identidade própria.

Sabendo que os gêneros textuais são utilizados constantemente e praticamente sem que esse processo seja percebido, com base nas afirmações de Bakhtin (1992, p. 301-302 *apud* KOCH; ELIAS, 2008, p. 102) sobre a capacidade que os indivíduos adquiriram de utilizar os gêneros textuais na fala e na escrita de maneira quase natural, através da utilização de uma estrutura comum, Koch (2004 *apud* KOCH; ELIAS, 2008, p. 102) formulou o conceito de competência metagenérica.

A competência metagenérica permite que as pessoas produzam, compreendam e até denominem os gêneros textuais, interagindo umas com as outras “de forma conveniente, na medida em que se envolvem nas diversas práticas sociais” (KOCH; ELIAS, 2008, p. 102).

Para as autoras, sem essa competência “haveria primazia de uma produção individual e individualizante desprovida dos traços de um trabalho construído socialmente, o que dificultaria (e muito) o processo de leitura e compreensão [...]” (KOCH; ELIAS, 2008, p. 106). Mas Koch e Elias complementam que “afirmar que os gêneros são produzidos de determinada forma não implica dizer que não sofrem

variações ou que elegemos a forma como o aspecto definidor do gênero textual em detrimento de sua função” (KOCH; ELIAS, 2008, p. 106).

As autoras afirmam que os determinados modos de produção dos gêneros fazem com que os sujeitos obtenham variadas formas de reconhecer e aplicar os mesmos em sua fala. Apesar de que todos os gêneros contêm conceitos específicos e características distintas, estes podem sofrer variações, porém suas composições, estilos e conteúdos fazem com que o leitor os classifique de acordo com as características que são apresentadas na constituição de cada gênero.

Havendo a possibilidade de que um único gênero seja passível de variações, Koch e Elias afirmam que “os gêneros são formados por sequências diferenciadas denominadas tipos textuais” e frisam, ainda, que “devemos ter em vista que a noção de gênero não se confunde com a noção de tipo” (KOCH; ELIAS, 2008, p. 119). Por mais que os tipos textuais, assim como os gêneros, também se apresentem de formas variadas, prevalecem nessas manifestações algumas características comuns a todas as manifestações, tornando-as mais ou menos reconhecíveis.

Nesse sentido, Adam (1991 *apud* KOCH; ELIAS, 2008, p. 119) acredita que o texto é “uma estrutura sequencial heterogênea”, e que é “possível observar a diversidade e heterogeneidade do texto, bem como definir linguisticamente alguns aspectos dessa complexidade”. Para tanto, Koch e Elias (2008, p. 102) afirmam que “os tipos são designados como narrativos, descritivos, argumentativos, expositivos ou injuntivos”, os quais se caracterizam, respectivamente, por contar uma história que envolve personagem, tempo, espaço e conflito; descrever algo, seja um objeto, pessoa, animal, lugar, acontecimento; defender uma ideia, hipótese, teoria ou opinião com o objetivo de convencer o leitor para que nela acredite; apresentar informações sobre um objeto ou fato específico, sua descrição e a enumeração de suas características; e explicar ou metodificar uma determinada ação, com a função de transmitir para o leitor mais do que simples informações, visando, sobretudo, instruir e explicar.

É com base nas discussões a respeito de competência metagenérica e dos tipos textuais que se fundamenta a análise dos textos que este artigo pretende realizar.

Metodologia

Este artigo é baseado nas produções coletadas de três turmas do primeiro ano do Ensino Médio de uma escola pública estadual localizada na cidade de Bacabal – MA. As produções consistem em lendas transcritas pelos alunos, inspiradas nas narrativas orais mais conhecidas da região. Essa etapa representa uma pesquisa de campo, que de acordo com Lakatos e Marconi (2003, p. 186), constitui observações e coleta de dados de determinadas situações ou acontecimentos com fidelidade, além de serem registradas as variáveis que podem ser pertinentes para quando tais informações forem analisadas.

Para guiar a análise dos textos dos alunos, realizou-se também uma pesquisa bibliográfica sobre oralidade e letramento, retextualização e gêneros textuais. Conforme Lakatos e Marconi (2003, p. 183), a pesquisa bibliográfica “abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo [...]. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto [...]”.

Nesse sentido, as considerações a respeito das produções basearam-se primordialmente na afirmação de Bakhtin (1992, p. 301-302 *apud* KOCH; ELIAS, p. 102) de que sempre que falamos, utilizamos o gênero do discurso ou a forma padrão relativas a um todo, de que possuímos um grande número de gêneros do discurso tanto oral quanto escrito, e que poderemos usá-los com segurança ou simplesmente ignorar sua existência.

E é por meio de tal afirmação que Koch (2004 *apud* KOCH; ELIAS, 2008, p. 102) defende a ideia de que os indivíduos desenvolvem uma competência metagenérica, ou seja, a competência para conhecer os gêneros textuais, e que essa competência é essencial para a produção e a compreensão dos gêneros textuais ou até mesmo dos gêneros que já temos definido. Assim, apresentam-se a seguir as reflexões e considerações sobre as produções textuais.

Análise dos dados

Para a produção dos textos desta análise, realizou-se um primeiro momento de explicação sobre narrativas orais, com conceitos e exemplos. Ao fim da aula, solicitou-se que os alunos utilizassem os conhecimentos próprios ou conversassem com parentes, amigos ou conhecidos, afim de que ouvissem as lendas e crenças locais, para, então,

transcrevê-las em forma de texto narrativo. As produções foram recebidas no segundo encontro.

Figura 1 – Alunos produzindo os contos inspirados nas lendas locais.



Fonte: Própria (2019).

Vale ressaltar que, para esta atividade, não foram realizadas maiores explicações sobre a constituição de um texto narrativo e nem especificou-se que gênero os alunos deveriam produzir; apenas foram lembradas as características mais importantes de uma narrativa (conforme citado anteriormente), pois já se esperava que os alunos tivessem conhecimento sobre a estrutura da mesma.

Para iniciar a análise, selecionou-se o texto “As três velhas banguelas”, transcrito na tabela abaixo¹⁸³:

	As três velhas banguelas
	Em uma cidade, muito pequena, tinha uma
	lenda muito assustadora, que conta a história de
	três velhas que morreram, mas antes de morrer elas
	assubiaram, e com ultimo assobio todos os dentes
	delas caíram.
	Essa lenda, para uns passou a ser verdadeira,
	para outros passou a ser ficticia.
	Minha mãe sempre me dizia =
	- Minha filha não quebre espelho, não passe por

¹⁸³ As cores representam os tipos textuais: preto para texto narrativo, azul para descritivo, verde para expositivo e vermelho para argumentativo.

	debaixo de escada e muito menos, nunca, nunca
	assobie de noite.
	Eu muito curiosa, sempre questionava, mas ela
	continoava a repetir.
	Uma noite eu fui fazer um teste e comecei a
	assubiar, do nada minha mãe começou a
	berrar.
	- Menina para isso!!!
	Mas eu continuei... Minha mãe muito brava
	me gritou... e quando eu olho pra ela, ela
	rebola a chinela em minha boca, desde de
	então nunca mais assubiei, nem de dia nem de
	noite, além do mais, como vou assubia se todos
	os meus dentes caíram.

Como é possível perceber, o texto cumpre a proposta da atividade, pois apresenta a estrutura de um texto narrativo e seus elementos, como personagens, narrador, espaço e ação, manifestado em forma de conto. O texto também tem introdução, desenvolvimento e conclusão bem demarcados, e a aluna usa como estratégia textual para o clímax da produção tanto o mistério, pois só nas linhas finais se descobre o ponto alto do texto, como também o humor, pois a ocorrência mais importante do texto é o fato de a mãe acertar a filha com o chinelo, por ela ter assoviado.

Quanto à composição, “As três velhas banguelas” apresenta variados tipos textuais; pode-se destacar a ocorrência de texto argumentativo, já que a aluna aponta justificativas para determinadas situações do texto e para a produção em si, além de colocar-se em primeira pessoa, demonstrando sua opinião sobre o não poder assoviar ao anoitecer, por exemplo. Percebe-se também algumas descrições ao longo do texto, aproximando-se esses trechos do tipo descritivo. Esses dois tipos se manifestam de forma sutil, e o que prevalece no conto são as características da narrativa, apresentando, portanto, o que foi pedido de início.

Um exemplo de texto que não correspondeu ao que foi exigido é a produção “História de Bacabal”, apresentada a seguir:

	História de Bacabal
	Lourenço Vieira chegou em Bacabal em buscas
	de terras pra ele, logo que ele chegou fundou uma fazenda
	onde hoje é a praça Santa Terezinha.
	Ele não estava so, o Coronel Raimundo Alves
	ajudou também. fundou uma propriedade que
	passou a ser conhecida como Sítio dos Abreus. E
	assim começaram a fundar o Bacabal.
	Bacabal atualmente é uma especie de Centro
	econômico regional o comercio está baseado no
	fornecimento de produtos e serviços. Bacabal é
	desde a sua fundação municipio-distrito sofreu
	desmembramentos em 1961 para formação dos
	municípios. Logo Verde (Lei nº 2.157 de 30 de novembro)
	Olho d’agua das Cunhas (Lei nº 2.158 de 30 de novembro)
	São Mateus do Maranhão (Lei nº 2.170 de 26 de dezembro)
	em 1996 foi desmembrado o município de Bom lugar.

Primeiramente, o texto foge à proposta exigida, que era a de criar uma narrativa inspirada nas lendas locais, e dá lugar a um texto que é informativo, sobre a história da cidade de Bacabal. Sendo assim, o texto não é constituído em forma de conto, mas sim de um artigo informativo. Quanto à estrutura, apresenta uma introdução e um desenvolvimento, mas não uma conclusão, o que acaba dificultando na compreensão do texto. Neste caso, a aluna não demonstrou competência metagenérica, pois não compreendeu a atividade, logo, não produziu o texto conforme o esperado, partindo de conceitos que supostamente já haviam sido explanados pelo professor.

Quanto aos tipos textuais presentes dentro do artigo informativo acima, nota-se a presença dos tipos descritivo, expositivo e narrativo, sendo o último tipo pouco significativo na formação da estrutura a ponto de funcionar para categorizá-la como um

texto narrativo. O que prevalece no texto 2 são as descrições e exposições sobre a história da criação da cidade de Bacabal.

Em suma, a maioria dos textos recebidos constitui-se, afinal, conforme deve ser uma narrativa: a estrutura é formada por introdução, desenvolvimento e conclusão, possui personagens, espaço, tempo e ação determinados. O que os difere é que alguns são mais organizados e melhor desenvolvidos que outros em relação à estrutura e aos elementos da narrativa.

O fato de a grande maioria ter conseguido produzir um texto narrativo e em forma de conto reforça as palavras de Bakhtin (1992, p. 301-302 *apud* KOCH; ELIAS, 2008, p. 102) e de Koch (2004 *apud* KOCH; ELIAS, 2008, p. 102) acerca da **competência metagenérica**, pois uma vez que os alunos aprenderam sobre a estrutura do texto narrativo, naturalizaram a capacidade de produzir tal tipo de texto em forma de conto sem que precisassem de qualquer explicação sobre a constituição desse gênero.

No que se refere à composição tipológica, todos os textos recolhidos são construídos com base em diversos tipos textuais, ou seja, possuem em sua estrutura variados tipos de texto. Contudo, cada um dos textos possui determinados tipos em maior e menor quantidade, o que serve para classificá-los como diferentes gêneros textuais, e por isso, nem todas as produções se configuraram como conto por não serem compostas principalmente pelo tipo narrativo.

Portanto, é perceptível a partir da análise dos textos, que para se fazer uma boa leitura de um texto ou até mesmo construí-lo deve-se levar em consideração a forma como ele está sendo escrito, sua estrutura e em que situação ele está sendo usado. Há vários tipos de textos: cartas, e-mails, anúncios, artigos, poesias, piadas, contos, e vários estudiosos da linguagem tentaram fazer um levantamento dos gêneros com o objetivo de poder classificá-los, mas não obtiveram sucesso, devido grande parte dos gêneros ser de origem sociocomunicativa e estarem constantemente sofrendo variações, e também por na maioria dos casos estarem mesclados com outros gêneros, como bem exemplificam os textos em análise.

Logo, apoiando-se em Bakhtin (1992, p. 301-302 *apud* KOCH; ELIAS, p. 102), percebe-se que todos os enunciados são compostos por uma forma padrão e estáveis a estrutura de um todo, isto é, tem-se um grande repertório de gêneros tanto orais

quantos escritos, ou seja, será possível escrevê-lo seguindo a norma, ou mesclá-los com outras formas.

Considerações finais

A partir dos estudos sobre oralidade, letramento, retextualização, gêneros textuais e tipos textuais, e da análise das redações dos alunos, pôde-se perceber que a maioria dos alunos que tiveram seus textos recolhidos conseguiu reproduzir a estrutura da narrativa, apresentando personagens, espaço, tempo e ação, o que permite que se conclua que possuem a competência metagenérica, já que conseguiram entender a proposta e produzir o texto de acordo com o que foi solicitado.

Poucos alunos não demonstraram essa competência, mas é importante ressaltar que as atividades que não tiveram êxito nesse sentido servem como reflexão de como o professor pode melhorar em suas explicações e dinâmicas para que, dessa forma, toda a turma adquira a competência metagenérica. Sabendo que cada aluno possui maneiras diferentes de absorver o assunto exposto pelo professor, e buscando sempre a eficiência de seus trabalhos, o docente deve fazer com que o aluno repense sua atividade, afim de que possa aperfeiçoar seus conhecimentos sobre leitura e produção de gêneros textuais.

Em se tratando dos tipos textuais, os alunos dominam e conseguem introduzir diversos tipos de texto dentro de uma só redação; o que precisa ser refletido é em que medida cada tipo deve ser utilizado, para que assim a turma consiga produzir os gêneros corretos quando estes forem solicitados. Este é um trabalho que depende da leitura e reflexão de textos de variados gêneros, além de atividades que auxiliem os alunos a entender como cada gênero é construído e do que é composto.

REFERÊNCIAS

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. Gêneros textuais. In: **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008, p. 101-122.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010b, p. 19-38.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e escrita. In: **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010a, p. 15-43.

SILVA, Ana Virgínia Lima da. Retextualização: instrumento para ação na esfera acadêmica. In: DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret (Org.). **Gêneros textuais: o que há por trás do espelho?** 1. ed. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2012, v. 1, p. 38-67.

BRADOU: O LÉXICO ESPECIALIZADO DO CORPO DE BOMBEIROS MILITAR DO MARANHÃO

José Claudio Bezerra Pereira¹⁸⁴

Resumo: Esta pesquisa, em andamento no Mestrado em Letras da UFMA, busca levantar, descrever e sistematizar o léxico especializado em uso no Corpo de Bombeiros Militar do Maranhão, doravante denominado CBMMA, na capital São Luís - MA, para fins de registro desse léxico em um glossário. Justifica-se, pela emancipação do CBMMA ocorrida em 1993, uma vez que essa autonomia possibilitou o desmembramento das atividades dessa Instituição, o que acreditamos ter gerado um léxico especializado. Atualmente, existe um glossário de termos técnicos do Corpo de Bombeiros Militar de Santa Catarina – CBMSC. Como questões de investigação temos: a) quais são as unidades lexicais que, de fato, particularizam as relações laborais dos profissionais do CBMMA? b) quais unidades lexicais são mais recorrentes e/ou específicas de cada um dos quartéis especializados? c) os membros mais novos usam um léxico especializado diferente do usado pelos mais velhos? d) há diferenças consubstanciais entre o léxico especializado usado por homens e mulheres do CBMMA? Fundamenta-se teórico-metodologicamente na Socioterminologia e Terminologia nos estudos de Sager (1990), Cabré (1993), Faulstich (1995), Isquierdo e Oliveira (2001), Barros (2004), Krieger e Finatto (2004) e sua relevância promoverá a realização de novas pesquisas sobre o léxico especializado do Corpo de Bombeiros.

Palavras-chave: Terminologia. Glossário. Corpo de Bombeiros do Maranhão.

Introdução

O elemento motivador do nosso trabalho é a emancipação do Corpo de Bombeiros Militar do Maranhão, doravante CBMMA, ocorrida em 1993, ano em que essa Corporação deixou de ser subordinada à Polícia Militar do Maranhão - PMMA e passou a funcionar como um órgão independente dentro da Secretaria de Segurança Pública do Estado do Maranhão, uma vez que a hipótese principal que desencadeou o nosso estudo se sustenta na produção de uma terminologia especializada dentro do CBMMA a partir de sua autonomia e, conseqüentemente, do desmembramento e especificações de suas atividades.

É oportuno destacarmos que, anteriormente a essa emancipação, existiam, no Maranhão, somente as Unidades do 1º Grupamento de Bombeiros e a Seção de Combate a Incêndio em Aeronaves, ambas na capital do Estado - São Luís, e o Grupamento de Bombeiros, em Imperatriz. Atualmente, o CBMMA se encontra em dezoito municípios do Estado, mas, somente na capital, essa Instituição executa suas atividades em segmentos especializados¹⁸⁵, além do combate ao incêndio, tais como: busca, salvamento terrestre, emergência médica (atendimento pré-hospitalar), resgate veicular, salvamento aquático e ambiental, incêndio em aeródromo, resgate de cadáveres.

¹⁸⁴ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFMA.

Georgiana Márcia Oliveira Santos: Orientadora da dissertação, em andamento, ora intitulada *Bradou: o Léxico Especializado do Corpo de Bombeiros Militar do Maranhão* E-mail: georgianamos23@gmail.com

¹⁸⁵ Utilizaremos tanto a designação *segmentos especializados* quanto *unidades especializadas*, *batalhões especializados* e *quartéis especializados* para nos referirmos aos quartéis que possuem atividades específicas e diferenciadas dentro do CBMMA, além do quartel de combate a incêndio.

Além de acreditarmos que as especificações de atividades dentro do CBMMA, após sua emancipação, geraram um léxico especializado dentro dessa Corporação, acreditamos haver unidades lexicais, (adotamos neste estudo o conceito de Krieger (2004, p. 43) para unidades lexicais. Segundo a autora, unidades lexicais são termos de estruturas linguísticas que, em sua dualidade sónica, denominam e circunscrevem cognitivamente objetos, processo e conceituações pertinentes ao universo das ciências, das técnicas e das tecnologias; esclarece também que palavra, realiza o mesmo processo denominativo e conceitual, cobrindo toda a abrangência da realidade cognitiva e referencial apreendida e construída pelo homem) específicas dentro de cada quartel especializado, geradas pelas particularidades das atividades que cada quartel desempenha, bem como intuimos que nesse léxico especializado há diferenças de uso entre homens e mulheres de distintas faixas etárias.

As questões de investigação que balizam nosso estudo para confirmar ou refutar as hipóteses acima explicitadas são: a) quais são as unidades lexicais que, de fato, particularizam as relações laborais dos profissionais do CBMMA? b) Quais unidades lexicais são mais frequentes e/ou específicas em cada um dos quartéis especializados? c) Os membros mais novos usam um léxico especializado diferente do usado pelos mais velhos? d) Há diferenças substanciais entre o léxico especializado usado por homens e mulheres do CBMMA?

Consequentemente, esta pesquisa tem como objetivo principal a produção de um glossário do léxico especializado em uso no Corpo de Bombeiros Militar do Maranhão. Para tanto, traçamos os seguintes objetivos específicos: I – concluídos: a) levantamento de amostra do léxico especializado do CBMMA com base em narrativas orais livres de profissionais da reserva ou reformados¹⁸⁶; b) elaboração de questionário, organizado em campos semânticos, a partir dos dados coletados nas narrativas; c) definição do perfil dos informantes; II - em andamento: d) realização de entrevistas com base no questionário elaborado; e) transcrição das entrevistas realizadas; f) levantamento e seleção dos termos que comporão o glossário especializado do CBMMA; g) análise dos dados com base no perfil dos informantes.

Esta pesquisa se fundamenta, sobretudo, nos estudos da Terminologia, desenvolvidos por Sager (1990), Cabré (1993), Isquierdo e Oliveira (2001), Barros (2004), Krieger (2004), uma vez que esse campo de investigação linguística nos possibilita a sistematização e o entendimento das particularidades do léxico do CBMMA.

Metodologicamente, definimos como público-alvo dessa investigação os profissionais das Unidades Especializadas de São Luís: o Batalhão de Bombeiros Marítimos - BBMAR, trabalha com resgate no mar; o Batalhão de Bombeiros de Emergência - BBEM, com emergências médicas; o Batalhão de Busca e Salvamento - BBS, executa atividades de busca e

¹⁸⁶ Militares aposentados que já cumpriram 30 ou 35 anos de serviço efetivo.

salvamento; o Batalhão de Bombeiros Ambiental - BBA, atua com incêndio florestal e urbano, além de captura e resgate de animais, etc.; o 1º Batalhão de Bombeiros Militar - 1º BBM, executa o serviço de Combate a Incêndio Urbano; a Seção de Combate a Incêndio em Aeródromo - SCI, somente incêndio e ocorrências em aeródromos e a Academia de Bombeiros Militar “Josué Montello” - ABMJM, local onde são formados os futuros oficiais da Corporação.

São partícipes deste trabalho, tanto profissionais que estão na ativa (não aposentados) dos batalhões especializados quanto aposentados (da reserva remunerada e/ou reformados) que já atuaram nas atividades operacionais desenvolvidas em São Luís/MA, no período que se estende de 1994¹⁸⁷ – primeiro ano logo após a emancipação do CBMMA em relação a PMMA– até a atualidade (2019).

Trabalhamos com militares da ativa que têm no mínimo 2 anos e no máximo 30 anos de efetivo serviço, de ambos os sexos: 11 homens e 11 mulheres, sendo que, entre os homens, 6 são reformados e 5 são da ativa, e as 11 mulheres são somente da ativa¹⁸⁸. Esses 22 sujeitos investigados foram divididos entre 3 (três) faixas etárias: a faixa etária 1: de 18 a 25 anos; a faixa etária 2: de 30 a 55 anos e a faixa etária 3: de 60 anos em diante.

Para obtenção dos dados, em um primeiro momento, conversamos com militares reformados os quais, por meio de narrativas orais livres, forneceram elementos norteadores para a elaboração do questionário usado nas entrevistas realizadas. Esse questionário é constituído de 41 (quarenta e uma) questões organizadas em 12 (doze) campos temáticos, são eles: formação, acessórios/equipamentos, alimentação, armamentos, atividades físicas/treinamentos, documentos oficiais, instalações, formas de tratamento, meios de comunicação, de transporte, produção de documentos e vestuário.

Baseados na hipótese do desenvolvimento de um léxico especializado dentro do CBMMA após sua emancipação e segmentação de atividades, justificamos a importância do presente trabalho ressaltando que, segundo as informações que temos até o presente momento, existe somente um documento denominado IN 004 “Terminologias de segurança contra incêndio”, do Corpo de Bombeiros Militar de Santa Catarina – CBMSC, criado em 2018, assim, nunca foi feita antes uma investigação mais abrangente sobre o léxico especializado do Corpo de Bombeiros no Brasil, ou seja, para além da atividade de combate a incêndio, e, em especial, sobre o léxico especializado do CBMMA, o que corrobora a originalidade, pertinência e relevância deste trabalho. Outro motivo que justifica a realização desta pesquisa é a pertença do autor à Instituição investigada e, por conseguinte, seu empenho em potencializar as interações profissionais estabelecidas nesse meio.

O presente trabalho tem sua relevância na medida em que seu resultado servirá de base para a realização de novas pesquisas sobre o léxico especializado do Corpo de Bombeiros

¹⁸⁷ Um critério adotado em face do ano de emancipação (1994), uma vez que até o presente momento não temos mulheres desse período aposentadas.

¹⁸⁸ Até o momento o CBMMA não possui mulheres na reserva remunerada, incorporadas no ano de 1994, oriundas das unidades especializadas.

em outros estados brasileiros focando a potencialização da interação entre os membros de diferentes unidades do Corpo de Bombeiros no Brasil.

Fundamentação Teórica

O Léxico

O léxico constitui a principal fonte da memória coletiva dos valores, crenças, tradições, atividades e demais especificidades que marcam as relações entre os integrantes de um grupo social e desses com o mundo.

O léxico se manifesta em primeira instância como um fenômeno da memória de cada indivíduo. Mas enquanto vai se alojando ao longo da vida, de maneira ilimitada, como parte da língua que cada um recebe de sua comunidade linguística, não é um léxico privado, mas aquela parte do grande acervo da língua histórica que se recebe durante o aprendizado da língua e sua consequente educação. (LARA, 2006. p. 143).

O léxico de todo e qualquer grupo do qual fazemos parte é constituído em função da co-atuação de diversos fatores – sociais, culturais, históricos, geográficos, temporais, profissionais, entre muitos outros – que o impelem a uma dinâmica de (re) constituição para atender às distintas demandas de interação comunicativa.

A Terminologia

Segundo Barros (2004, p. 34), a Terminologia teve a seguinte cronologia histórica:

O termo Terminologia conquistou um espaço nos dicionários europeus, como no “Dictionnaire des sciences, des lettres et des arts de Bouillet” (7^a. ed.) que, em 1864, descrevia-o como palavra que designa um conjunto de termos técnicos de uma ciência ou de uma arte e das ideias que elas representam.

O objeto de trabalho da Terminologia é o termo. Para Isquerdo e Oliveira (2001. p. 193): “as linguagens especializadas se caracterizam pelo emprego da terminologia, que representa a estrutura conceptual de determinadas matérias, enquanto os termos denominam os conceitos da rede estruturada da matéria em questão.”

Segundo Sager (1990, p. 03) para se compreender a pluralidade de definições da “terminologia” é necessário o entendimento de três noções fundamentais:

(1) A “terminologia” entendida como o sistema conceptual e de designações de alguma especialidade técnica e científica, isto é, como um conjunto de termos técnicos ou científicos. (2) “terminologia” entendida como o conjunto de métodos e práticas usadas para coleta, descrição, processamento e apresentação de termos; (3) “terminologia” entendida como o conjunto de premissas, argumentos

e conclusões requeridos para esclarecer os relacionamentos entre conceitos e termos, o que é fundamental para dar coerência a atividade terminológica.

Cabré (1993, p. 52) nos apresenta a seguinte conceituação para Terminologia: “A terminologia é, antes de tudo, um estudo do conceito e dos sistemas conceptuais que descrevem cada matéria especializada; o trabalho terminológico consiste em representar esse campo conceptual, e estabelecer as denominações precisas que garantirão uma comunicação profissional rigorosa.” Krieger (2004, p. 24), por sua vez, conceitua a Terminologia como sendo o léxico dos saberes técnicos e científicos.

Para Rondeau (1984, p. 89), a Terminologia abrange:

delimitação de domínios e subdomínios; delimitação da amplitude do trabalho (número aproximado de noções a serem tratadas); estabelecimento e diferenciação de catálogo, compreendendo obras lexicográficas e não lexicográficas; consultas permanentes de especialistas de área; apresentação, segundo a ordem sistemática, acompanhada de índice alfabético; preparação e difusão limitada de um manuscrito provisório, seguido de comentários; acompanhamento de ilustrações no caso ou na matéria em questão.

O Termo

De acordo com Krieger (2004, p. 75) a Terminologia é um campo do conhecimento que possui identidade própria e estabelece o termo - objeto de estudo da Terminologia - como um objeto distinto de ponderação e de tratamento. Conceitua termo como sendo um elemento constitutivo da produção do saber, enquanto componente linguístico, cujas propriedades favorecem a univocidade da comunicação especializada.

Segundo Krieger (2004, p. 77), um nome tem direito ao título de termo quando se distingue conceitualmente de outra unidade lexical de uma mesma terminologia. Um nome somente poderá adquirir um direito a denominação de termo quando este se diferenciar conceitualmente de uma outra unidade lexical dentro de uma mesma terminologia, assim, uma das características do termo é o fato da homonímia não se constituir um risco de ambiguidade.

A Socioterminologia

A socioterminologia surge depois que Boulanger declara, em 1991, em seu artigo "Une lecture sócio-culturelle de la terminologie", que a perspectiva socioterminológica nasce como uma nova corrente, pois "vem atenuar os efeitos prescritivos exagerados de algumas proposições normativas" (p.25). Em 1993, Auger ressalta para esse novo estudo.

Gaudin em 1993, em sua tese de doutorado – "Pour une socioterminologie – des problèmes sémantiques aux pratiques institutionnelles" (10), discute com mais propriedade o estudo da terminologia voltado para o social, ao declarar que:

"a socioterminologia, com o suposto de que deseja ultrapassar os limites de uma terminologia "de escrivão", deve localizar a gênese dos termos, sua recepção, sua aceitação, mas também as causas do insucesso e as do sucesso, no âmbito das práticas linguísticas e sociais concretas dos homens que empregam tais termos. Estas práticas são essencialmente aquelas que se

exercem nas esferas de atividade. Eis porque a socioterminologia devia reencontrar as reflexões nos laços que se criam entre trabalho e linguagem" (p.216).

Para Faulstich (1999, p.167) a socioterminologia é, por sua vez um campo da terminologia que se destina a depurar o conhecimento dos estudos especializados, científicos e técnicos, a auxiliar na planificação linguística e a oferecer recursos sobre as circunstâncias da elaboração desses discursos ao explorar as ligações entre a terminologia e a sociedade.

Ratifica ainda que é na teoria socioterminológica que se assenta os princípios e fundamentos que constituem os eixos principais de uma revisão prática e subsidiam as reformulações do que se fazia em anos anteriores. Assim, uma teoria socioterminológica tem como *modus operandi*, numa mesma área de conhecimento, os diferentes níveis de comunicação que dependem das circunstâncias de emissão, das características dos interlocutores, do suporte por meio do qual se dá a comunicação, entre outros.

Por essa razão, que hoje os estudiosos da socioterminologia focam seu olhar aos diferentes discursos especializados, destaca-se aqueles ocorridos nos contextos orais, por entenderem que os termos de um modo geral variam e suas variantes por sua vez precisam ser consideradas em razão da preparação de uma obra terminográfica.

Metodologia

A pesquisa foi desenvolvida no município de São Luís também pelo fato de somente na capital se ter os trabalhos executados especificamente pelas Unidades Operacionais Especializadas do Corpo de Bombeiros: a) o Batalhão de Bombeiros Marítimos – BBMAR, trabalha com resgate no mar; b) o Batalhão de Bombeiros de Emergência – BBEM, trabalha com emergências médicas; c) o Batalhão de Busca e Salvamento – BBS, executa atividades de busca e salvamento; d) o Batalhão de Bombeiros Ambiental – BBA, atua com incêndio florestal e urbano, além de captura e resgate de animais; e) o 1º Batalhão de Bombeiros Militar – 1º BBM, executa o serviço de Combate a Incêndio Urbano; f) a Seção de Combate a Incêndio em Aeródromo – SCI, somente incêndio e ocorrências em aeródromos; g) a Academia de Bombeiros Militar “Josué Montello” – ABMJM, que operacionaliza a formação dos futuros Oficiais da Instituição.

São sujeitos desta pesquisa os membros do CBMMA, tanto os efetivos da ativa (que estão exercendo suas funções) quanto os da reserva remunerada (aposentados). Considerando o espaço de tempo estabelecido como critério de escolha dos militares para esta pesquisa, definimos duas categorias: a primeira composta pelos aposentados,

ou seja, pelos da reserva remunerada e a segunda, pelos bombeiros da ativa que tivessem ao menos 2 (dois) anos de efetivos serviço em uma das Unidades Especializadas investigadas e pelo menos em 1 (um) dos quartéis especializados da capital ou na Academia de Bombeiros Militar “Josué Montello” – ABMJM.

Os nossos informantes foram divididos e organizados em três faixa etárias: a faixa etária 1 – F1: de 18 a 25 anos; a faixa etária 2 – F2: de 30 a 55 anos e a faixa etária 3 – F3: de 60 anos em diante.

Caracterizamos, então, os grupos de faixa etária da seguinte forma: faixa 1 - de 2 a 10 anos de serviço; da faixa 2 - de 15 a 30 anos de serviço; e na faixa 3, militar na reserva remunerada (aposentado).

Numa primeira etapa, fizemos uma coleta de dados *in loco*, por intermédio de uma entrevista informal com militares aposentados da Corporação, os quais vivenciaram o período de dependência do CBMMA à Polícia Militar do Maranhão – PMMA e também o período de emancipação do CBMMA.

Posteriormente, e com base nesse primeiro momento, elaboramos um questionário (Apêndice B - Questionário Aplicado aos Informantes) constituído de 12 campos semânticos contendo 41 (quarenta e uma) perguntas fechadas, organizadas nos seguintes campos temáticos: formação, acessórios/equipamentos, alimentação, armamentos, atividades físicas/treinamentos, documentos oficiais, instalações, formas de tratamento, meios de comunicação, meios de transporte, produção de documentos e vestuário

O Programa Lexique Pro

Para execução dos nossos trabalhos, utilizamos o programa Lexique Pro. Um programa gratuito que oferece ao usuário diversas possibilidades quanto a organização, gerenciamento e criação do seu banco de dados. Disponível gratuitamente no endereço virtual: www.lexiquepro.com

Amostra do Glossário do Corpo de Bombeiros Militar do Maranhão

Diante das tabelas apresentadas a seguir constata-se que até o momento o léxico compartilhado nas Unidades especializadas do CBMMA, tem sido absorvido em sua maioria tanto pelos homens quanto pelas mulheres.

Verificamos que existem alguns termos que são utilizados e conhecidos por todos, independentemente da unidade especializada a que pertence, destaco conforme tabelas 1 e 2: bradou e urso-urso.

Constatamos ainda, segundo tabelas apresentadas que há alguns termos direcionados para alimentação, atendimento, situação durante o serviço e ao momento em que o Bombeiro se encontra fora do quartel, além de outras ocasiões relacionados a sua carreira.

Constatou-se ainda que muitos dos termos do Batalhão de Busca e Salvamento - BBS, por exemplo não são conhecidos de outros Batalhões, cito: bacanizado, bral brel, brancas às nuvens, pelanco e roupa seca. (Tabela 1 e 2)

TERMO	SIGNIFICADO	F A I X A E T Á R I A / IDADE	SEXO	UBM
A T A Q U E DIRETO	Tipo de combate ao fogo	Faixas 1 e 2	AMBOS	1º BBM
AZAR MILITAR	Falta de sorte	Faixas 1 e 2	AMBOS	BBS
BACANIZADO	Boa situação	Faixas 1 e 2	AMBOS	BBS
BANHO	Batismo	Faixas 1 e 2	AMBOS	BBS
BRADOU	Ocorrência	TODAS AS FAIXAS	AMBOS	TODAS
BRAL BREL	Refeição	Faixas 1 e 2	AMBOS	BBS

Observamos que alguns dos termos relacionados a área de incêndio são de conhecimento do BBS, destaco *Ataque Direto*, segundo tabela 1.

Tabela 1

Destarte, mesmo diante da formação do Bombeiro ser única, todavia, como foi informado anteriormente a emancipação e por conseguinte a execução das atividades em campos específicos gerou esse léxico especializado, e que alguns termos são particulares de cada Unidade, verificamos que alguns termos catalogados em determinados quartéis são oriundos e específicos daquele local.

TERMO	SIGNIFICADO	F A I X A E T Á R I A / IDADE	SEXO	UBM
BRANCA ÀS NUVENS	Folga do serviço	Faixas 1 e 2	AMBOS	BBS
PELANCO	Início de formação	Faixas 1 e 2	AMBOS	BBS
ROUPA SECA	Segunda farda	Faixas 1 e 2	AMBOS	BBS
URSO-URSO	Urgente/rápido	Faixas 1 e 2	AMBOS	TODAS

Tabela 2

Considerações

Considerando a pesquisa feita com membros das Unidades Especializadas do CBMMA e a forma como o questionário foi estruturado, com sua divisão em **12 (doze) campos semânticos** (formação, acessórios/equipamentos, alimentação, armamentos, atividades físicas/treinamentos, documentos oficiais, instalações, formas de tratamento para com o superior hierárquico, meios de comunicação, meios de transporte, produção de documentos e vestuário), consideramos, preliminarmente, que:

Os campos semânticos formação, acessórios/equipamentos, alimentação, meios de transporte e instalações são os mais produtivos pois fazem parte do cotidiano na vida dos entrevistados, uma vez que:

Quanto ao campo **formação**, todo bombeiro militar, sem exceção, em algum momento da carreira passa e/ou passou por um curso de formação e qualificação ao logo dos seus 30 anos de efetivo serviço;

Os campos **acessórios/equipamentos**, dizem respeito aos instrumentos de trabalho, ou seja, são elementos fundamentais para o desempenho da atividade do bombeiro durante as ocorrências e os treinamentos para melhor desempenho de sua função;

O campo **alimentação**, diz respeito a comida que é fornecida pela Instituição no período de serviço de 24 horas e/ou durante as operações de bombeiros que ultrapassam um longo período de trabalho;

O campo **meios de transporte**, são as viaturas (carros, caminhões de bombeiros, escada magirus, ambulâncias e outros), utilizadas para os bombeiros efetuarem seus deslocamentos até os locais de ocorrências solicitadas;

Quanto ao campo **instalações**, estes por sua vez constituem os quartéis, a Unidades nas quais os bombeiros estão lotados, quer seja para efetuar o trabalho, quer seja para efetuar o trabalho operacional (atendimento ao público externo), ou seja, constituem o local de trabalho.

No que diz respeito à faixa etária, destacamos que até o momento a faixa etária 2 tem tido um maior destaque quanto ao conhecimento e apropriação do léxico.

Vale ressaltar ainda, que as mulheres tanto da faixa etária 1 quanto da faixa etária 2 conhecem e utilizam o léxico de suas unidades a que pertencem tanto quanto os homens.

REFERÊNCIAS

BARROS, Lidia Almeida. **Curso Básico de Terminologia**. São Paulo: EDUSP, 2004.p.294

CABRÉ, M. T. La Terminología: representación y comunicación. Barcelona, IULA/ Universitat Pompeu Fabra. **Ciências Sociais**. 11ª ed. RJ/SP: Record, 2009.

FAULSTICH, Eneida. "A função social da terminologia", Humanitas, São Paulo, FFLCH, USP, pp. 167-183, 1999.

GAUDIN, F. Socioterminologie. Des problèmes semantiques aux pratiques institutionnelles. Rouen, Université de Rouen, 1993.

ISQUERDO, Negri Oliveira, OLIVEIRA, Ana Maria. P. P. de (Org.). **As ciências do léxico: Lexicologia, Lexicografia, Terminologia**. 2. ed. Campo Grande: Editora UFMS. 2001.

KRIEGER, M. da G.; FINATTO, M. J. B. **Introdução à terminologia: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2004. 224 p.

LARA, Luis Fernando. Curso de lexicologia. México, D.F. El Colegio de Mexico, 2006.
RONDEAU, G. **Introduction à la terminologie**. Quebec: Gaëtan Morin, 1984.

SAGER, J.C. **A Practical Course in Terminology Processing**. Amsterdam: Philadelphia.1990.

A BOMBA ESTOUROU: FRASEOLOGISMOS DE SÃO LUÍS DO MARANHÃO NOS DISCURSOS SEMIDIRIGIDOS E DISCURSOS LIVRES DO PROJETO ALIB

Karla Karoline de Fátima Silva Pereira¹⁸⁹

Resumo: Com base em áreas como a Dialectologia, a Sociolinguística e a Lexicologia, procedemos à seleção de fraseologismos registrados pelo projeto ALiB - Atlas Linguístico do Brasil -, decorrentes do vocabulário de informantes oriundos de São Luís do Maranhão. Nosso trabalho se ancora na Fraseologia de vertente francesa, abarcando construções formadas por lexias complexas, como: *longe pra caramba, bater peso, fazer na doida, ficar meio assim*. Há várias classificações quando se trata de unidades fraseológicas e nem sempre é possível se chegar a um consenso entre elas. Entretanto, algumas características, inerentes a essas unidades, foram observadas e testadas nos fraseologismos selecionados para essa pesquisa: a polilexicalidade, a opacidade, a transparência e a idiomaticidade. Para a realização desse estudo, procedemos (i) à seleção de fraseologismos encontrados nas respostas obtidas por meio dos questionários aplicados nos inquéritos feitos pelo Projeto ALiB; e (ii) análise estrutural e semântica das expressões selecionadas. Os aspectos analisados e testados nessa pesquisa são de fundamental importância para o alcance do produto final a que esse trabalho se destina: a constituição de um glossário que subsidiará o Projeto Valexta Internacional de Intercâmbio Científico, cuja finalidade é a elaboração de um dicionário de fraseologismos do Brasil e da França.

Palavras-chave: Lexicologia; Fraseologismos; Lexicografia.

INTRODUÇÃO

Ao entramos em contato com uma língua, o conhecimento de seu léxico abre portas para uma aprendizagem ao mesmo tempo linguística e cultural, visto que, por meio dele, as pessoas expõem seus costumes, seus pensamentos e ideologias, manifestando, deste modo, a história de cada povo.

As línguas carregam consigo um vasto repertório, que é um desdobramento de toda a experiência vivida por seus utentes e tudo que nessa se reflete são provenientes das interações em sociedade e da cultura na qual o indivíduo está inserido. Dessa forma, convém afirmar que a língua, como fator social,

¹⁸⁹ Mestranda do Programa de Pós Graduação em Letras da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). E-mail: karlinhadeletras@yahoo.com.br.

Orientador: Prof. Dr. José de Ribamar Mendes Bezerra E-mail: comendesufma@gmail.com

² UFs = unidades fraseológicas

[...] é a um tempo resultado, parte e condição da cultura. Resultado porque a língua falada por um povo é o reflexo da cultura global desse povo; parte porque [...] a cultura inclui muitas e variadas coisas, tais como utensílios, instituições, costumes, crenças e também, evidentemente, a língua. E finalmente condição por dois motivos: primeiro, porque é principalmente por meio linguístico que adquirimos a nossa própria cultura; segundo, [...], porque o material de que se faz a língua é do mesmo tipo de material que se faz toda a cultura – relações lógicas, oposições, correlações e assim por diante. (LEVIS-STRAUSS apud CÂMARA JÚNIOR, 1955, p. 188-189)

Os elementos componentes da cultura se manifestam de forma particular no vocabulário dos falantes de determinada comunidade. Assim, os indivíduos que partilham os mesmos conhecimentos locais conseguem entender certos contextos e peculiaridades, tal como acontece quando utilizamos certas expressões como, por exemplo, “*estourar a bomba*”, encontrada em São Luís do Maranhão. Quem não a conhece, dificilmente compreenderá o seu significado global, pois os termos que a compõem não nos levam a identificar seu sentido, se observados separadamente.

Defendemos a necessidade de se explorar pesquisas no âmbito da Lexicologia, pois existem várias temáticas a serem analisadas em suas particularidades. Neste trabalho, escolhemos uma de suas subáreas que trata das unidades fraseológicas: a *Fraseologia*, que, para Mejri (1997-2016) é um

[...] fenômeno linguístico cuja expressão é principalmente lexical e que abrange vários processos de solidariedade sintagmática, como a fixação. Seu campo de ação é bem mais amplo do que o da fixação, que se refere a um processo pelo qual a língua se dota de unidades sintagmáticas cujos constituintes formam um bloco e cuja sintaxe interna está em desacordo com a do sintagma livre correspondente.

Pela diversidade de estruturas e profusão terminológica, assim como por suas particularidades, a Fraseologia possui como um dos seus maiores empecilhos a compreensão sobre o que, de fato, essa área de conhecimento trata. Há uma grande quantidade de variação denominativa concernente a essas estruturas e são muito semelhantes conceitualmente. Até mesmo especialistas têm consciência de que existe uma linha muito tênue entre os tipos de combinatórias de uma língua. Deste modo, cada autor divide os fraseologismos de uma língua conforme seus estudos e suas convicções.

Os trabalhos nesse âmbito ainda são escassos, em especial, os que envolvem atlas. Por essa razão, propusemo-nos analisar as unidades fraseológicas presentes no

corpus do Atlas Linguístico do Brasil, na localidade de São Luís, tendo em vista que, por ser capital do Estado do Maranhão, o falar ludovicense é representativo dessa comunidade.

Diante disso, realizamos o levantamento dos fraseologismos presentes nos Temas para Discursos Semidirigidos (TDS) e discursos livres (DL) do banco de dados do Projeto ALiB, considerando que esses itens são mais propícios ao surgimento dessas unidades, por serem discursos mais espontâneos e se aproximarem da oralidade.

Este estudo adota conceitos advindos da Fraseologia de vertente francesa e se embasa, mormente, nos postulados de Salah Mejri, Inês Sfar e Gaston Gross. Embora não seja possível se chegar a um consenso no que tange às classificações, devido à profusão terminológica dessas unidades, nos ancoramos em algumas características que são inerentes a elas, como a polilexicalidade, a fixidez, a congruência e a variação.

METODOLOGIA

Este estudo adota como base o *corpus* do Projeto ALiB – Atlas Linguístico do Brasil –, empreendimento de grande amplitude, de caráter nacional, que está em desenvolvimento e tem por meta a realização de um atlas geral do Brasil no que diz respeito à língua portuguesa.

O ALiB tem como objetivo mais amplo a descrição da variante brasileira do português, na sua modalidade oral, com enfoque na identificação das diferenças diatópicas, diagenéricas, diastráticas e diageracionais. O projeto adota como metodologia os parâmetros da Dialetologia Pluridimensional.

Seleção dos informantes

A partir dos pressupostos acima mencionados, o referido projeto definiu o seguinte perfil dos informantes para fins de coleta de dados linguísticos: pessoas nascidas e criadas na localidade pesquisada e com pais também oriundos desta localidade, compreendendo duas faixas etárias: faixa I – jovens (18 a 30); faixa II – idosos (50 a 65), de ambos os sexos. Quanto à escolaridade o informante deve ter cursado o Ensino Fundamental incompleto (localidades do interior dos Estados e nas

capitais) e Ensino Superior (capitais). O quadro, a seguir, mostra o perfil dos 8 (oito) informantes oriundos de São Luís do Maranhão.

QUADRO 1 – Perfil dos informantes

	SEXO	IDADE	ESCOLARIDADE
INFORMANTE 1	masculino	de 18 a 30 anos	ensino fundamental
INFORMANTE 2	feminino	de 18 a 30 anos	ensino fundamental
INFORMANTE 3	masculino	de 50 a 65 anos	ensino fundamental
INFORMANTE 4	feminino	de 50 a 65 anos	ensino fundamental
INFORMANTE 5	masculino	de 18 a 30 anos	ensino superior
INFORMANTE 6	feminino	de 18 a 30 anos	ensino superior
INFORMANTE 7	masculino	de 50 a 65 anos	ensino superior
INFORMANTE 8	feminino	de 50 a 65 anos	ensino superior

Desta forma, a investigação da produção dos fraseologismos foi feita segundo os parâmetros do referido projeto para averiguar se existiam diferenças diatópicas, diagenéricas e diageracionais entre os falantes da capital maranhense.

Seleção das UFs²

Para a obtenção das unidades fraseológicas, foram utilizadas narrativas de cunho pessoal, presentes no questionário do Projeto ALiB, cujo conteúdo diz respeito a fatos que marcaram positiva ou negativamente os informantes, como mostra o quadro 1:

QUADRO 1 – Temas para discursos semidirigidos

TEMAS PARA DISCURSOS SEMIDIRIGIDOS

1. Relato pessoal

Relate um acontecimento marcante em sua vida (casamento, namoro...).

2. Comentário

De que programas de televisão você/o(a) senhor(a) gosta mais? Por quê?

3. Descrição

Você/o(a) senhor(a) trabalha em quê? Fale um pouco sobre seu trabalho.

4. Relato não pessoal

Conte um caso/ um fato de seu conhecimento (de que tenha ouvido falar, que tenha acontecido com um amigo, etc.).

Do mesmo modo, apropriamo-nos das narrativas livres realizadas pelos mesmos informantes. Estas, produzidas sem que houvesse alguma pergunta específica que os levasse a narrar quaisquer episódios. A narração de um acontecimento pessoal favorece a realização da fala espontânea, sem preocupação com o uso da norma padrão da língua, situação propícia para a realização de fraseologismos. Dessa forma, consideramos que as narrativas pessoais orais são a melhor alternativa para coletar essas unidades da língua portuguesa.

Dos dicionários

Este estudo possui o intento de verificar a ocorrência de fraseologismos em obras lexicográficas. Para tanto, selecionamos três dicionários gerais da língua portuguesa, editados no Brasil, e duas obras de especialidade que tratam especificamente da recolha de fraseologismos.

Dos dicionários gerais, investigamos o *Houaiss e Villar* (2001) e o *Aulete* (2011). No que se refere às obras de especialidade, averiguamos o *Tesouro da Fraseologia Brasileira* (1966) e o *Dicionário de expressões populares da língua portuguesa* (2010).

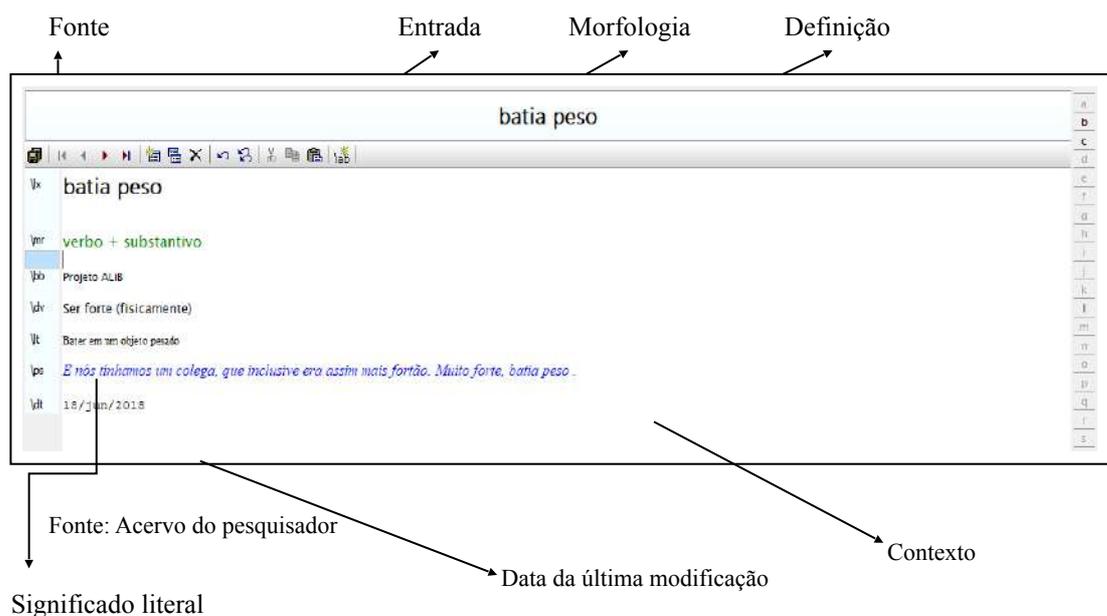
O Programa Lexique Pro

O Lexique Pro é um software que permite a seus usuários gerenciar e criar base de dados em formato *Web* ou *Word*. Dentre os recursos disponibilizados pelo programa, estão: fichas terminológicas digitais automáticas, reprodução de imagens (em formato jpg.), som (em formato mp3 e avi) e vídeos (em formato jvg.).

As informações podem ser inseridas na plataforma do programa de acordo com um código específico (etiquetas) que o próprio programa disponibiliza. Um exemplo dessas etiquetas é o código “lx”. Todas as informações colocadas nesse campo da plataforma do programa aparecem como a entrada do dicionário ou do glossário que está sendo produzindo.

A seguir, apresentamos um modelo de verbete gerado pelo *Lexique Pro*:

Imagem 1 – Verbetes Eletrônico



Após selecionarmos o código (ou etiqueta), escrevemos a informação de acordo com o objetivo de cada trabalho. Cabe ao lexicógrafo decidir, com base em seus objetivos, o ordenamento da definição e das ilustrações, ou seja, que informações serão mais relevantes e qual a sua ordem de importância. Após a seleção e o exame mais detalhado das expressões em questão, os dados foram reunidos neste programa para compilar informações, gerando os verbetes que compõem nosso glossário.

RESULTADOS

O exame dos fraseologismos presentes no *corpus* do Atlas Linguístico do Brasil, mais especificamente nos discursos semidirigidos e nos discursos livres deste, nos permite ter acesso ao retrato fiel do falar espontâneo de falantes oriundos de São Luís do Maranhão. Da interseção entre esses dois domínios - os atlas e a fraseologia - decorrem algumas constatações:

(i) o emprego dos fraseologismos é mais recorrente na fala do que na escrita, e os atlas recolhem dados de fala; (ii) as interações entre inquiridores e informantes favorecem o surgimento de fraseologismos, seja numa perspectiva geral ou denominativa, principalmente, nos momentos em que o instrumento de coleta de dados do ALiB se aproxima de uma conversa livre, mais espontânea [...]; e o uso de dados que são recolhidos para os atlas, considerando a inserção dos falantes nos espaços geográfico e social, propicia a exploração, também no âmbito da fraseologia, da variação nos eixos diatópico e diastrático (RAMOS; BEZERRA e SILVA, 2018, p. 8).

Puxando a brasa para a nossa sardinha, asseveramos que, por serem dados espontâneos da fala, as UFs realizadas pelos informantes nos campos acima citados traduzem valores, costumes, crenças, particularidades regionais, de modo tão natural que, por vezes, sequer percebemos quando há alguma variação ao se produzir um ou outro fraseologismo, como pode observamos na lista de fraseologismos abaixo, produzidos pelos próprios informantes.

1. a bomba estourou
2. bancar o sacana
3. bater peso
4. bocado de coisa
5. botar fé
6. deixar solto (na vida)
7. em cima da hora
8. fazer na doida
9. pra caramba
10. não valer nada
11. passar pela janela

No que concerne à dicionarização dos fraseologismos, temos o seguinte panorama:

QUADRO 2 – Dicionarização dos fraseologismos

FRASEOLOGISMOS	DICIONÁRIOS	D I C I O N Á R I O S E S P E C I A L I Z A D O S			
		Houaiss e Villar (2001)	Aulete (2011)	Tesouro da Fraseologia Brasileira (Antenor Nascentes, 1966)	Dicionário de expressões populares da língua portuguesa (Silveira, 2010)
A bomba estourou		x	x	x	x
Bancar o sacana		x			
Batia peso		x	x	x	x
Bocado de coisa		x	x		
Boto fé em vocês		x	x	x	x
Em cima da hora		x	x	x	x
Fazer na doida		x			
Longe pra caramba		x	x	x	x
Não vale nada		x	x		
Passagem pela janela		x	x	x	x
Solto na vida		x	x		x

A seguir, apresentamos um glossário, que é resultado de uma parte da análise feita, segundo as orientações dadas pelo projeto VALEXTRA, e que foi muito útil para o entendimento e para a descrição de cada uma dessas unidades.

Para um melhor entendimento da organização dos verbetes, procedemos da seguinte forma:

(i) os verbetes que possuem verbo como palavra-entrada se apresentam no modo infinitivo, acompanhados, entre parênteses, da forma como foram produzidos pelo informante; (ii) os que se apresentam como formas nominais permanecem em sua forma original; (iii) apresentamos a categoria a qual pertence o fraseologismo; (iv) estabelecemos um significado para a expressão, o mais próximo possível do situação abordada; (v) trazemos o contexto discursivo no qual tal fraseologismo foi produzido; e, (iv) dispomos os dados relativos ao informante, a saber: as iniciais do nome completo, sexo, faixa etária, escolaridade e número do item do discurso semidirigido ou discurso livre.

1. **Bancar o sacana**

- Sintagma verbal (verbo + artigo + adjetivo)

- Definição: fazer as vezes ou papel de; fingir.

- Contexto: INF.– [...] Esqueci de falá uma história, uma coisa muito importante. Eu fi... na hora que ela começou a pressioná muito, eu falei assim: tá bom, eu vô ficá contigo mas, eu só vô ficá com uma condição , eu vô ligá pra ele pra dizê. Porque eu não, eu não me imaginava ele ligando pra mim no outro dia pra falá comigo, normal e eu... com aquela coisa de *bancá o sacana*. Não, vô falá logo, ele faz o que ele quisé fazê.

(N.C.N., homem, faixa etária I, superior, item 4)

2. **Bater peso** (*Batia peso*)

- Sintagma verbal (verbo + substantivo)

- Definição: pessoa muito forte; musculosa.

- Contexto: INQ. –INF. – [...] a gente fazendo uma prova na faculdade, parece que foi uma prova de história econômica, e era um professor, até conhecido de vocês, Guilherme Frederico Lago, grande figura. E nós tínhamos um colega, que inclusive era assim mais fortão, muito forte, *batia peso* e usava o cabelo bem, bem grande, naquele tempo...

(A.O.P.F., homem, faixa etária II, superior, item 4)

3. **Bocado de** (*mucado de coisa*)

- Sintagma nominal (substantivo + preposição)

- Definição: Grande quantidade ou variedade de (algo).- Contexto: INF. – Acontecimentos? INQ. – É, alguma coisa que aconteceu com o senhor que o senhor considera que é... que foi marcante na sua vida. INF. – (Risos) Dexa eu lembrá, aqui, já aconteceu *um mucado de coisa* na minha vida.

(J.O.B., homem, faixa etária II, fundamental, item 1)

4. **Botar fé** (*Boto fé em vocês*)

- Sintagma verbal (verbo + substantivo)
 - Definição: acreditar em, ter confiança em; fazer/levar fê em
 - Contexto: INF. – Ele ficou calado. Aí, ele... pô, vai lá, bicho, vai lá. Ela é uma ótima pessoa e tal. *Boto fê* em vocês. Não... não... ele não queria isso, né, mais ele não tinha outra coisa pra falá.
- (N.C.N., homem, faixa etária I, superior, item 4)

5. Em cima da hora (*de cima da hora*)

- Sintagma nominal (preposição + advérbio + preposição + substantivo)
 - Definição: No momento exato, preciso, em que o prazo ou tempo para se fazer algo está acabando de se esgotar.
 - Contexto: INF.– É porque foi uma coisa, a gente ma... fez tudo *de cima da hora*, ela não tava sabeno, a gente mandô ela viajá um final de semana pra Barreirinhas aí, pra ela voltá num dia, a gente fez uma festa mesmo... pra amanhecê mesmo, com um tudo, eh... boluh de quinze ano, aqueles balãozinhos, tudo que um... uma festa de quinze ano tem de tê.
- (G.A.A.R., homem, faixa etária I, fundamental, item 4)

6. Entrar pela janela (*passagem pela janela*)

- Sintagma verbal (verbo + preposição + substantivo)
 - Definição: Ser admitido em uma instituição pública sem passar pelo processo usual de admissão, prestação de concurso etc., graças à influência de autoridade ou por algum meio irregular.
 - Contexto: INF. – [...] eu fui considerado o melhó estagiário desse grupo, nós éramos oito; oito ou nove, não lembro bem. Isso me gratificou muito, é uma coisa que eu, que... tenho hoje trinta e um anos de empresa, e era uma empresa estatal, onde tinha muita *passagem pela janela*, aquele negócio todo, as promoções indevidas, e eu sempre me orgulhei de dizer: “Olha, eu entrei dessa forma assim, como estagiário e tal” (inint). Isso me marcou muito, essa questão... foi muito gratificante.
- (A.O.P.F., homem, faixa etária II, superior, item 1)

7. Estourar a bomba (*A bomba estourou*)

- Sintagma verbal (verbo + artigo + substantivo)
 - Definição: notícia ou acontecimento imprevisto que causa sensação, espanto, e/ou perturba a ordem estabelecida.
 - Contexto: INF. – [...] Então, eu cheguei, fiquei com ela, liguei pra ele, falei e uma semana depois ela voltou com ele. Eu digo: filho da puta. Aí, tudo bem. Aí, eu sei é que *a bomba estorô* lá. Todo mundo soube que eu tinha ficado com a ex–namorada de... todo mundo lá ficô meio assim... menos... assim, quem era... que nessa hora todo mundo qué se metê, né?
- (N.C.N., homem, faixa etária I, superior, item 4)

8. Longe pra caramba

- Sintagma nominal (advérbio + preposição + interjeição)
- Definição: lugar muito longe.
- Contexto: INF. – [...] meu trabalho é nessa área de, de organização e métodos e vou entrar agora. Não! Reentrar, porque eu já fui gerente de um centro de documentação, que é outra que eu me orgulho muito é que eu fiz parte do primeiro grupo que... Eh... deu tratamento

técnico-científico à documentação da CEMAR, que foi quando nós começamos a microfilmá tudo. Tentei até fazê um curso de mestrado na área de documentação, mas aí o inglês me dexô de fora (risos). Fui pra fazê a tradução, não consegui traduzi nada! Eu sei inglês, mais um problema de audição... um cara ficou ditando ditando lá num palco, *longe pra caramba*... Aí não saiu nada, ou quase nada! (rindo)

(A.O.P.F., homem, faixa etária II, superior, item 3)

9. Na doida (*fiz na doida*)

- Sintagma ((verbo+) preposição + adjetivo)

- Definição: sem reflexão, critério ou regra (diz-se de ação, atitude, etc.); impulsivamente.-

- Contexto: INF. – Só que eu fiz pra Contábeis sem nem saber o que era o curso. *Fiz na doida*.

Eu queria fazer, na verdade, na época, eu queria fazer Ciências Sociais porque eu queria ser sociólogo, porque Fernando Henrique era sociólogo, e eu ia ser presidente da república [...]

(N.C.N., homem, faixa etária I, superior, item 1)

10. Não valer nada (*não vale nada*)

- Sintagma verbal (advérbio + verbo + pronome)

- Definição: não ser digno de apreço, de valorização

- Contexto: INF. – [...] Todo mundo soube que eu tinha ficado com a ex–namorada de... todo mundo lá ficô meio assim... menos... assim, quem era... que nessa hora todo mundo qué se metê, né. N. é um sacana e tal, *não vale nada*.

(N.C.N., homem, faixa etária I, superior, item 4)

11. Solto na vida

- Sintagma nominal (adjetivo + preposição + substantivo)

- Definição: Entregue à própria sorte, sem amparo.

- Contexto: INF.– É, tô montando o consultório, aí no início vai sê só particulá que, pra tê convênio aqui demora um pouco. Tem que sê particulá, mas eu pretendo, assim, junto com a minha amiga que a gente é sóci... tá montando sociedade... continuá assim... fazendo trabalho, assim, comunitário, ajudando os outros que pre... Por exemplo, eu tive paciente que ficou comigo durante três anos. Então esses aí eu quero come... continuá olhando pra vê como é que tá a evolução, quem tá pegando. Porque a gente utilizou, na época a gente precisava, né? Agora a gente vai deixá-los assim, *solto na vida*. Então é bom sempre saber... de vez em quando eu ligo pra mãe dos pacientes, pergunto como é que tá, aí. Eu pretendo continuar assim, visitando, vendo como é que tá a evolução deles.

(R.M.J., mulher, faixa etária I, superior, item 3)

Para cada tipo de estrutura, é apresentado um exemplo extraído do *corpus*.

- A. adjetivo + preposição + substantivo – Ex.: *solto na vida*
- B. advérbio + preposição + interjeição – Ex.: *longe pra caramba*
- C. advérbio + verbo + pronome – Ex.: *não valer nada*
- D. verbo + artigo + substantivo – Ex.: *estourar a bomba*

- E. preposição + advérbio + preposição + substantivo – Ex.: *em cima da hora*
- F. verbo + preposição + substantivo – Ex.: *passar pela janela*
- G. verbo + advérbio + advérbio – Ex.: *ficar meio assim*
- H. verbo + artigo + adjetivo – Ex.: *bancar o sacana*
- I. verbo + preposição + adjetivo – Ex.: *fazer na doida*
- J. verbo + substantivo – Ex.: *bater peso*

Podemos afirmar que as expressões selecionadas se configuram como fraseologismos, pois apresentaram as características que são inerentes a essas unidades, segundo a vertente francesa, como a polilexicalidade, a fixidez, a congruência e a variação.

Observamos que: (i) existe uma tipologia específica para cada fraseologismo selecionado, exceto a do tipo J, que apresenta dois fraseologismos: *bater peso* e *botar fé*; (ii) o item mais propício à produção de fraseologismos foi o item nº 4 dos discursos semidirigidos, que trata de um relato não pessoal, ou seja, um fato que tenha acontecido com outrem; e, (iii) os fraseologismos foram produzidos mormente entre os homens, da primeira faixa etária, com ensino superior; (iv) dos dicionários de língua geral, o *Houaiss* foi o que apresentou o maior número de ocorrências de fraseologismos (ora por um dos componentes da expressão, ora por uma variante do fraseologismo); (v) os dicionários especializados registraram praticamente a mesma quantidade de fraseologismos, sendo que ambos continham metade dos fraseologismos selecionados para esta pesquisa.

Dessa forma, asseveramos que, de fato, há uma quantidade significativa de fraseologismos presentes na fala dos ludovicenses, principalmente quando se encontram em uma situação de fala mais espontânea, como nas circunstâncias dadas nos temas para discursos semidirigidos do Projeto ALiB. Entretanto, há que se ressaltar que ainda se faz necessário um estudo mais aprofundado desses elementos da língua, assim como a produção de obras lexicográficas que contemplem essas unidades, por vezes esquecidas nos trabalhos científicos.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz. (Org.). *Tendências atuais na pesquisa descritiva e aplicada em fraseologia e paremiologia*. Anais. v.1e 2. Campinas: Pontes, 2012.

AULETE, Caldas. *Novíssimo Aulete dicionário contemporâneo da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.

BARBOSA, Maria Aparecida. *Dicionário, vocabulário, glossário: concepções*. In: A Constituição da normalização terminológica no Brasil / Ieda Maria Alves (org.). – 2. ed. – São Paulo: FFLCH/CITRAT, 2001.

BENKE, Vanessa Cristina Martins. *Tabus linguísticos nas capitais do Brasil: um estudo baseado em dados geossociolinguísticos*. 2012. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Disponível em: < https://alib.ufba.br/sites/alib.ufba.br/files/benke_vanessa_tabus_linguisticos.pdf > . Acesso em 23 de junho de 2018.

BIDERMAN, M. T. C. Unidades complexas do léxico. In: RIO-TORTO, G.; FIGUEIREDO, O. M.; SILVA, F. (Orgs.). *Estudos em homenagem ao professor doutor Mário Vilela*. 1. Ed. Porto, Portugal: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2005, v.II, p. 747-757.

CÂMARA JÚNIOR, Joaquim Mattoso. A conferência de Indiana entre antropólogos e linguistas. *Revista Brasileira de Filologia*. Rio de Janeiro, n.2, v.1, p. 187-195, dez. 1955.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas da pesquisa social*. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>. Acesso em maio de 2018.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LIMA, Alcides Fernandes de; MARTINS, Arlon F. Carvalho. Utilização do programa Lexique Pro na elaboração de glossários e dicionários terminológicos. In: RAZKY, Abdelhak; LIMA, Alcides Fernandes de; OLIVEIRA, Marilucia Barros de; COSTA, Eliane Oliveira da. *Estudos Sociodialetais do Português Brasileiro*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 257-277.

MARQUES, Elizabete Aparecida. *Expressões idiomáticas do espanhol e do português formadas por lexias que designam partes do corpo humano: um estudo cognitivo a partir de dados lexicográficos*. In: ISQUERDO, Aparecida Negri. SEABRA, Maria Cândida Trindade Costa de. (Orgs.). *As ciências do léxico – lexicologia/lexicografia/terminologia*. v.VI. Mato Grosso do Sul: Campo Grande, 2012.

MATTOS, Monissa. *Fraseologia: conceitos e características para a identificação das locuções verbais*. *Língua e Literatura*, n. 27, p. 271-300, 2001-03. Disponível em: < <http://www.revistas.usp.br/linguaeliteratura/article/viewFile/105469/104135> > Acesso em 28 de junho de 2018.

MEJRI, Salah. *Delimitation des unités phraséologiques*. In: Tendências atuais na pesquisa descritiva e aplicada em fraseologia e paremiologia. *Anais*. v.1. Campinas: Pontes, 2012. p. 139-155.

MEJRI, S. *Le figement lexical: descriptions linguistiques et structuration sémantique*. Manouba: Publications de la Faculté des Lettres de la Manouba, 1997.

MONTEIRO-PLANTIN, Rosemeire Selma. *Fraseologia (Vol. 1)/ Era uma vez um Patinho Feio no Ensino de Língua Materna*. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/10310/1/2014_liv_rsmplantin.pdf> . Acesso em 16 de outubro de 2016.

NASCENTES, Antenor. *Tesouro da Fraseologia Brasileira*. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Nova Fronteira, 1966.

PAIM, Marcela Moura Torres. *A variação diageracional nas capitais do projeto ALiB*. Disponível em: <<http://www.sociodiaeto.com.br/edicoes/14/01042013125821.pdf>>. Acesso em 16 de outubro de 2016.

SFAR, Inês. *Cours de linguistique : La phraséologie*. Universidade Federal da Bahia : 2016. 29 slides.

SILVA, Moisés Batista da. *Uma palavra só não basta: um estudo teórico sobre as unidades fraseológicas*. Disponível em <<http://www.revistadeletras.ufc.br/rl28Art02.pdf>>. Acesso em 26 de setembro de 2017.

SILVEIRA, João Gomes da. *Dicionário de expressões populares da língua portuguesa* São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

SOLEDADE, Juliana. (Orgs.). *Saberes lexicais: mundos, mentes e usos*. Salvador: EDUFBA, 2015. p. 477-490.

VILELA, Mário. *Metáforas do nosso tempo*. Coimbra: Livraria Almedina, 2002. p. 169-219.

XATARA, Maria Cláudia. *O campo minado das expressões idiomáticas*. São Paulo: Alfa, 1998.

XATARA, Claudia Maria. *Tipologia das expressões idiomáticas*. Alfa, São Paulo, 42: 169 - 176, 1998. Disponível em: <<file:///C:/Users/FARIAS/Downloads/4274-10338-1-SM.pdf>> Acesso em 16 de outubro de 2016.

CANTANDO A RESISTÊNCIA: UMA ANÁLISE DA ÓPERA DO MALANDRO, SOB A PERSPECTIVA DO TEATRO ÉPICO DE BERTOLT BRECHT

Lya Rakel Elouf Queiroz¹⁹⁰

Resumo: Este trabalho tem como *corpus* a comédia musical *Ópera do malandro*, composta em 1978 por Chico Buarque de Hollanda. O objetivo desta pesquisa é demonstrar que o referido autor utilizou-se da teoria do teatro épico de Bertolt Brecht para traçar, criticamente, o perfil da sociedade brasileira inserida no regime ditatorial de 1964 a 1984. O método utilizado para a análise política da peça teatral em questão foi o estudo comparativo entre o comportamento de algumas de suas personagens marcantes e o momento histórico que o país atravessava na década de 1970. Para tanto, foram apreciados alguns trechos da obra, incluindo diálogos e música, bem como, as composições “O malandro”, “Se eu fosse o teu patrão” e “Geni e o Zepelim”. Como suporte teórico o trabalho utiliza Bertolt Brecht (1978, 2004), Anatol Rosenfeld (2011, 2012), Georg Lukács (1965, 1970), Peter Szondi (2001), Adélia Bezerra de Meneses (2002), Solange Ribeiro de Oliveira (2011), dentre outros nomes. O estudo da *Ópera do malandro*, a partir das ações das personagens e das canções, confirma que Chico Buarque de Hollanda, por meio da teoria de Brecht, metaforizou a situação política, social e econômica de um Brasil governado por militares, a fim de criticá-la.

Palavras-chave: *Ópera do Malandro*. Chico Buarque. Teatro Épico.

Introdução

Expressão artística relevante, o teatro atravessa gerações com a missão de divulgar a mentalidade cultural de uma época e, em muitos casos, formar opinião, lançar ou provocar reações. Partindo desse pressuposto e investigando a história nacional, nada chama mais atenção do que as produções artísticas criadas em meio à repressão política e social brasileira ocorrida entre os anos de 1964 a 1984, momento de efervescência cultural voltada para o combate ao sistema governamental vigente: a Ditadura Militar.

A repressão militarista foi mais intensamente sentida a partir de 1968, com a promulgação do Ato Institucional n. 05 (AI-5) o qual, dentre outras proibições, estabelecia a censura prévia aos jornais, revistas, letras de música, peças de teatro e falas de cinema.

¹⁹⁰ Mestra em Letras pela Universidade Federal do Piauí - UFPI. Professora do Ensino Básico das redes estaduais do Maranhão e Piauí. E-mail: lyaelouf@gmail.com.

Nesse período, elevaram-se protestos por todo o país, como enfrentamento direto entre as forças de segurança e manifestantes, em sua maioria estudantes. Todavia, intelectuais e artistas também se levantaram contra o AI-5, principalmente em razão dos mecanismos de censura extrema.

[...] marcado por inaudita violência policialesca, prisões, torturas, todo um aparelho repressor poderosamente montado. A censura se instala nos teatros, na TV, no cinema, nas universidades: eliminação quase que total da possibilidade de germinar uma cultura crítica. O Brasil passa a viver sob a égide da “Doutrina da Segurança Nacional” – em nome da qual se viveu como nunca um clima de tanta insegurança. (MENESES, 2002, p. 70).

Imerso nesse contexto, Chico Buarque surge como uma das figuras centrais. Utilizando-se de artifícios literários, o artista conseguiu “maquiar” seus textos e, com isso, repassar ideais políticos de liberdade de expressão e de pensamento em busca de um país mais democrático, tornando-se um porta-voz das atrocidades impostas pela Ditadura.

Transitando entre música e teatro, Chico Buarque conseguiu, em meio ao regime ditatorial de sua época, criticar o sistema por meio de suas peças teatrais *Roda viva* (1967); *Calabar: o elogio da traição* (1972) – impedida de estrear por força da censura; *Gota d’água* (1975); *Os saltimbancos* (1977); e *Ópera do malandro* (1978).

A peça *Ópera do malandro*, produzida em 1978 foi uma releitura das obras dramáticas – *Ópera dos mendigos* (1728), de John Gay e *Ópera dos três vinténs* (1928), de Bertolt Brecht e Kurt Weill. O texto buarqueano adéqua estrutura e personagens à realidade brasileira.

Eu não conhecia a peça do John Gay, na verdade nem sabia de sua existência. Foi o Luís Antônio (Martinez Corrêa) que me apresentou. O que existia, em princípio, era a ideia de fazer uma versão da *Ópera dos três vinténs*. Mas, quando chegou às nossas mãos a peça onde o Brecht se inspirou, resolvemos fazer um estudo das duas. Mas houve várias outras coisas que foram me levando a escolher esses textos. O próprio Brecht era acusado constantemente de ser plagiador, mas ele não se importava, ia em frente. Então, já que o Brecht fazia isso com os outros, por que não pegar uma ideia do Brecht e transportá-la para o Brasil? [...] (HOLLANDA, 1978a).

Ancorado na teoria do teatro épico de Bertolt Brecht, Chico Buarque, em sua *Ópera do malandro*, critica severamente os valores da sociedade brasileira da época, denunciando, por meio das relações entre as personagens, a exploração das massas, o capitalismo, bem como a influência cultural norte-americana no país. De acordo com Meneses (2002, p. 39), é nas peças de teatro que o viés crítico de Chico Buarque torna-se mais contundente, embora seja “[...] realmente com a

‘Ópera do malandro’ [...] que se intensifica ao máximo a crítica social, não deixando intacto ‘valor’ algum”.

Na trama, João Alegre é o autor ficcional da peça e inicia o espetáculo falando com o público. O enredo ambienta-se na Lapa carioca onde vive o casal Fernandes Duran e Vitória Régia, os quais administram uma cadeia de bordéis, empregando inúmeros profissionais com carteira assinada, salário mínimo, e oito horas de trabalho. No entanto, as prostitutas empregadas por Duran representam a marginalização social, pois são iludidas e exploradas por seu patrão com promessas alinhadas ao discurso trabalhista sustentado pelo Estado na Era Vargas.

Teresinha é a única filha do casal e foge para se casar com o contrabandista Max Overseas, sujeito carismático, ídolo dos bordéis, que vive do contrabando. Ele está sempre cercado por seus capangas, cujos codinomes – “General Eletric” e “Phillip Morris”- aludem ao fascínio representado naquele momento pelos Estados Unidos e pelos produtos estrangeiros.

O casamento tem como padrinho o inspetor de polícia Chaves, o “Tigrão”, o qual é amigo e “sócio dos negócios escusos de Max e Duran”. Mesmo assim, a autoridade policial diz-se promotora da “moral e os bons costumes da sociedade carioca”.

A trama da peça se desenvolve em torno da rivalidade entre Max e Fernandes Duran, aguçada pela presença do Inspetor Chaves. Quando o pai de Teresinha descobre sobre o casamento, por meio do travesti Genival, a Geni, resolve chantagear o delegado, tornando público o envolvimento de Max com ele. Chaves, por sua vez, não vê outra saída, senão prender o amigo. Com a prisão, Teresinha assume o controle dos negócios do marido. Ao visitar Max na delegacia, descobre que ele tem um caso amoroso com Lúcia, filha de Chaves, que está grávida. Iludida pelo amante, Lúcia furta as chaves do pai e acaba por libertá-lo.

Livre para reassumir seus negócios, o contrabandista descobre que está à beira da falência, arruinado por sua mulher, principiante nos negócios. Nesse ínterim, Duran chantageia o inspetor Chaves, ameaçando entregar ao poder público seu envolvimento “comercial” com Max, caso não prenda o contrabandista.

Max, então, é preso novamente. Contudo, no final da trama, Teresinha aparece na cadeia para lhe dizer que fechou um grande negócio com os americanos e que irão ganhar muito dinheiro com as importações e distribuições para todo o Brasil. O Sr. Duran, que detestava o malandro, já se oferece para ser seu sócio, junto com Chaves. Os malandros, que haviam sido mandados

embora por Teresinha, resolvem fazer parte da sociedade. Todos então começam a cantar e a sambar com grande euforia.

Considerando o enredo da ópera buarqueana, percebe-se uma crítica social acirrada, colocando-se em evidência a desmitificação do amor, do casamento, da sexualidade e da luta de classes. Inserida nessa conjuntura, a música assume um papel de destaque, uma vez que as letras criticam, duramente, vários setores sociais, como a burguesia e o proletariado.

Mas será realmente com as canções da *Ópera do Malandro*, de 1978, que Chico Buarque agudizará sua crítica social. Partirá da dessacralização da cultura, a desespiritualização da mulher e do amor, a utilização da obscenidade e da linguagem da podridão como tentativa de ruptura com o universo lingüístico do “*establishment*”, para os torneios parodísticos. Chico empreenderá aí uma crítica radical e desesperada a todos os valores da sociedade. Mostrará, nas suas canções, a falsidade e o mascaramento burgueses em vários níveis. (MENESES, 2002, p. 177).

Destarte, por meio de um teatro político, Chico Buarque consegue demonstrar a cruzeza do regime militar. Dialogando com Brecht, o dramaturgo inova nos elementos estéticos traduzidos nas personagens, no texto e nas músicas, dando a sua obra um caráter nacional.

Teatro Épico: uma proposta política

O teatro político está intimamente ligado à função social da arte. Remetendo-se ao seu surgimento, percebe-se que a discussão dos problemas sociais só chega efetivamente aos palcos na segunda metade do século XIX e início do século XX com o dramaturgo Erwin Piscator, cuja obra, *Teatro político* (1929), rompe com o tradicionalismo burguês na medida em que defende a necessidade de o povo acordar para a luta contra os exploradores. Para esse dramaturgo, a arte tinha um papel pedagógico, de informação, capaz de mudar os rumos da realidade, por intermédio de seus discursos engajados. Piscator (1968, p. 157) entendia que “A missão do teatro revolucionário consiste em tomar como ponto de partida a realidade e elevar a discrepância social a elemento da acusação, da subversão e da nova ordem.”

O referido dramaturgo adotava um novo estilo de representação. O ator deveria abandonar o individualismo burguês, ou seja, despir-se da representação expressionista e partir para uma atuação mais objetiva. Essa atuação pressupunha o uso da narração, projeção de imagens e vídeos, palco simultâneo com rápidas trocas de cenário, dentre outros recursos que proporcionassem a abolição de qualquer empatia entre espectador e cena. Tudo isso para promover um distanciamento crítico e consciente por parte da plateia.

As concepções cênicas de Piscator decorrem da ideia central do teatro como instituição político-didática. Conscientemente, subordinou a esta ideia à da arte: todos os recursos estéticos e técnicos deveriam ser postos a serviço da função política do teatro. Visando a apresentar e analisar didaticamente a situação do homem do nosso tempo, para torná-lo capaz de transformá-la. (ROSENFELD, 2012, p. 49).

A partir dessa nova concepção, nasce o Teatro Épico, o qual não se confunde com epopeia. Épico significa narração e abrange todas as espécies narrativas (conto, novela, lírica, etc.). Ao contrário do drama aristotélico, cujas ações se desenrolam na representação dos personagens, o teatro épico ancora-se em uma estrutura narrativa “[...] repleta de episódios que não se integram na linha de uma ação única, contínua, de tempo reduzido e lugar fixo (ou seja, o teatro épico rompe as chamadas unidades de ação, tempo e lugar)” (ROSENFELD, 2012, p. 29).

Com a visão desse novo modelo de se fazer teatro, abre-se caminho para o dramaturgo alemão Bertolt Brecht revolucionar o espetáculo teatral aperfeiçoando o Teatro Épico. Discípulo de Piscator, Brecht amadurece essa espécie de teatro, partindo do pressuposto de que a finalidade precípua da arte teatral é manter com o espectador uma relação dialética, ou seja, uma relação que apresente o teatro como instrumento a serviço de uma realidade social passível de modificação.

Como marxista, Brecht nega qualquer servidão do teatro ao entretenimento burguês. Por isso, suas obras assumem um viés político explícito, pautado na construção de uma nova ordem social. Em um mundo povoado por burgueses, proletários e artistas, fazia-se necessária a formulação de uma nova teoria do teatro, a qual pudesse renovar os instrumentos do teatro ocidental. Essa nova forma de fazer teatro alterava a função social do drama e redefinía, com fundamento na assimilação crítica do marxismo, o realismo crítico e socialista, fundando o “teatro dialético”. Brecht rompe com a tradição teatral, propondo um teatro, além de útil, revolucionário.

No Brasil, essa vertente teatral surge em meados de 1950 e 1960 quando várias peças de Brecht passam a ser montadas. A arte teatral que ocorreu no Brasil, sob influência de Brecht na década de 1960, teve como um de seus seguidores, Augusto Boal que, respondendo aos ditames ditatoriais, uniu palco e plateia numa espécie de assembleia, debatendo em suas peças temas proibidos pela censura. A ação teatral desloca-se do centro do espetáculo para dar voz a problemas vividos pela população, discutindo, por meio do teatro as opressões causadas pelo governo militar.

Grupos, como o Teatro de Arena, discutiram, atualizaram e articularam a obra de Brecht com suas pesquisas. A encenação de muitas obras colocou à tona novas questões dramáticas e

teóricas voltadas à dialética, fomentando temas relacionados ao turbulento contexto social da época.

A dramaturgia de inspiração brechtiana, trabalhada no *Teatro de Arena*, é continuada por Chico Buarque durante o período militarista. Dentre as cinco obras dramáticas produzidas por ele no período ditatorial, destaca-se a *Ópera do malandro*, escrita em julho de 1978 e dirigida por Luís Antônio Martinez Corrêa.

A *Ópera do Malandro*: traços de Bertolt Brecht em Chico Buarque

Para Brecht, somente o teatro épico pode conceber o indivíduo em suas diversas relações sociais, sem o claustro do individualismo. Assim, “[...] o homem concreto só pode ser compreendido com base nos processos dentro e através dos quais existe” (ROSENFELD, 2011, p. 147).

De caráter didático, a épica brechtiana leva ao público discussões acerca da problemática social na qual o ser humano está inserido, bem como a sua capacidade de transformar o meio em que vive. A emoção não se extingue, mas conduz o espectador a uma tomada de consciência.

O fim didático exige que seja eliminada a ilusão, o impacto mágico do teatro burguês. Esse êxtase, essa intensa identificação emocional que leva o público a esquecer-se de tudo, afigura-se a Brecht como uma das consequências principais da teoria da catarse, da purgação e descarga das emoções através das próprias emoções suscitadas. [...] Todavia, o teatro épico não combate as emoções [...]. Examina-as e não se satisfaz com a sua mera produção. (ROSENFELD, 2011, p. 148).

Na realidade, o que ocorre no teatro épico é a rejeição daquela emoção que faz o público identificar-se com a cena ou com a personagem, acabando por imergir no plano da ilusão (catarse). O que se pretende é deslocar a emoção a outro plano, levando o espectador a uma reflexão crítica.

Considerando-se a relação ator/personagem, a épica brechtiana apresenta uma estrutura mais livre em relação ao teatro aristotélico, sem uma sequência contínua de cenas, com ricos elementos visuais e saltos no tempo e no espaço. O recurso narrativo torna-se um ponto de vista, pois o narrador, participante das ações, assume uma posição e expõe o que, para ele, é mais importante ressaltar, já que se torna um comentarista dos acontecimentos encenados.

Dessa forma, analisando-se o caráter épico da *Ópera do malandro* vê-se que o texto alcança uma ampla abordagem dos recursos utilizados por Brecht para a promoção do distanciamento.

Inicialmente, aponta-se no título da obra o primeiro elemento estranho à normalidade, pois a palavra ópera remete-nos ao modelo tradicional erudito, de muita pompa e frequentado por pessoas abastadas econômica e culturalmente. Contudo, levando-se em consideração a peça de Chico Buarque, percebe-se que ao mesclar a palavra “ópera” com o vocábulo “malandro” (pessoa que abusa da confiança alheia, vivendo de trambiques), o autor acaba criando uma figura intermediária que transita entre os marginalizados e a classe dominante.

Outros recursos promovedores do estranhamento são a ironia e a comicidade. Presentes no drama buarqueano, esses elementos levam o espectador a uma atitude de insensibilidade emocional. Tal fato pode ser observado em várias cenas da *Ópera do malandro*. Uma delas concentra-se no diálogo entre Vitória e a prostituta Shirley que se queixa dos “acessórios” disponibilizados pelo patrão Duran para o trabalho.

SHIRLEY

Há muito tempo que esses acessórios tão uma merda, com o perdão da palavra. O meu **peito de borracha tá mais caído que o original**. Assim fica difícil atrair freguês!

VITÓRIA

Essa é boa! A culpa é do Duran, se vocês não têm sex appeal? Querem que ele vá rebolar por vocês? O meu marido trabalha pra vocês dia e noite, sentado nessa escrivadinha. É um trabalho intelectual! O homem tá se ardendo em **hemorroidas** vocês ainda acham pouco? Tenham dó. Não tão vendo que o meu marido é um **psicopata**? (HOLLANDA, 1978b, p. 70, grifo nosso).

Os vocábulos em destaque, ao mesmo tempo em que evidenciam um viés cômico, criticam as relações precárias em que vivem as empregadas de Duran, as quais são obrigadas a trabalhar em situações insalubres e vexatórias.

Além dos recursos em questão, o distanciamento reside, ainda, na utilização de uma linguagem, muitas vezes, chula, com palavrões proferidos pelas personagens e utilizados nas canções que fazem parte do espetáculo, como se percebe no trecho a seguir quando Duran descobre, por meio de Geni que sua filha Teresinha casou-se com Max Overseas, seu inimigo.

DURAN

[...] Ah, o capitão! O gentleman! O cavalheiro das luvas de vidro! É o **filho da puta** do capitão Max! Esse cangaceiro é capaz de dissipar minha fortuna numa noite de roleta. E ainda joga a minha filha na mesa de bacará! (HOLLANDA, 1978b, p. 29, grifo nosso).

Sobre a presença de uma linguagem chula, repleta de palavrões e de termos grotescos na literatura da década de 1970, Antônio Cândido faz uma análise interessante ao expor que:

Não se cogita mais de produzir (nem de usar como categorias) a Beleza, a Graça, a Simetria, a Harmonia. O que vale é o Impacto, produzido pela Habilidade ou a Força. Não se deseja emocionar o leitor nem suscitar contemplação, mas causar choque. (CÂNDIDO 1981, p. 214 *apud* PELLEGRINI, 2008, p. 201).

No teatro épico, o intérprete ideal deve possuir uma visão crítica da realidade, ou seja, precisa apresentar o mesmo posicionamento crítico que o teatro brechtiano pretende despertar no espectador.

Dessa forma, o ator, por meio da encenação, lembra ao público que ele está no teatro. O ator não deve representar, mas apresentar a personagem (BRECHT, 1978, p. 81).

Levando em consideração a *Ópera do malandro*, percebe-se, logo no início da peça, a utilização desse recurso. Na primeira cena, a personagem Duran, também produtor da peça, expõe ao público a personagem Vitória.

PRODUTOR

O que o público provavelmente não conhece é o talento dramático de dona Vitória. Sim senhores! Tenho o gosto de anunciar que nesta noite tão especial o nosso elenco contará com a generosa participação da própria senhora Vitória Fernandes de Duran! Em pessoa e ao vivo! (HOLLANDA, 1978b, p. 11).

No papel, o Produtor (Duran) enuncia a sua fala em terceira pessoa, apresentando a personagem Vitória ao espectador “como agente e como objeto da reflexão”, uma vez que, conforme fala anterior, o Produtor deixa claro que a bilheteria arrecadada com a estreia do espetáculo será revertida em favor da Morada da Mãe Solteira, uma organização que, segundo ele, presta inestimáveis serviços à sociedade e da qual a personagem Vitória, sua esposa, é presidente.

A figura dramática de Vitória torna-se objeto de reflexão quando, no decorrer da peça, o público vai tecendo suas próprias conclusões a respeito dessa “generosidade”.

A crítica social por meio dos malandros Duran, Max Overseas, Chaves e Teresinha

Como o próprio nome sugere, a *Ópera do malandro* devassa a malandragem inserida em um período histórico relacionado às mudanças provocadas na sociedade brasileira com o desenvolvimento do capitalismo. A peça, por meio de suas personagens, explora os problemas e as contradições de um país dependente cultural e economicamente das grandes potências mundiais.

Imersos nesse contexto, as personagens Duran, Max, Chaves e Teresinha, em razão de seus discursos, representam a maneira de como a malandragem disseminou-se na sociedade brasileira capitalista.

Os diálogos a serem analisados, demonstram que tais personagens visam à corrupção do sistema, pois almejam a exploração comercial (Max e Duran), industrial (Max e Teresinha) e a do funcionalismo público (Chaves).

Inicialmente, há um diálogo entre Duran e Chaves. O cafetão tenta negociar com o policial a soltura de suas funcionárias, deixando clarividentes os negócios escusos entre ambos. No diálogo, evidencia-se que a personagem trata suas funcionárias como objetos, uma clara alusão às firmas capitalistas que reduzem o ser humano a mercadorias.

DURAN

É isso mesmo, tem que dar um basta nessa malandragem! No dia em que todo brasileiro trabalhar o que eu trabalho, acaba a miséria. Mas viu, Chaves, eu tô te ligando pra lembrar que amanhã é o último dia do mês... É, inspetor, a dívida tá em trinta contos e no dia primeiro passa a trinta e três. Hein? Tem nada demais, dez por cento ao mês. A inflação tá galopando aí fora... Abatimento? Sei. Bem, eu vou examinar com a maior boa vontade... Oliveira, Oliveira... Cremilda Pacheco de Oliveira? Celina, Conceição, Cremilda, é minha sim... Vulga Marli Sodoma, quarenta e um aninhos, hummmm... Atentado ao pudor, é? Olha, inspetor, sinceramente, eu não sei o que é que essa senhora ainda está fazendo aqui no meu fichário. O quê? Não, não me interessa. **A imagem da minha empresa não pode ficar comprometida por causa dum Marli Sodoma!** Não, já decidi. Nem por três vinténs. **Aciona aí a Operação Faxina**, tá bom? O quê? Mudou, é? Ha ha, essa é boa. **Operação Detergente**, como é que é mesmo? Sei... **Elimina a gordura sem deixar vestígio? Ha haha, formidável, essa agora...** Sim. Garcia? Maria de Jesus Garcia, tá aqui na mão... Ah, claro, é a Jussara Pé de Anjo. O que há com ela? Suadouro, é? Sei, sei... É, pois é, ela é violenta mesmo. É um touro! E se você não se cuidar destrói a tua delegacia. (toca a campainha) Pode entrar! Mas olha, solta a Jussara, tá? No fundo ela é boa moça. Trabalha direitinho, trabalha, tem muito cliente que aprecia o jeitão dela. E ela ainda me dá uma mãozinha como leoa-de-chácara. O quê? Duzentos mil-réis? Tá louco, ô Chaves! Não é me extorquindo desse jeito que você vai abater a dívida não. Cento e cinquenta e olhe lá. (toca a campainha) Pode entrar! Mais quinhentos mil-réis do quê? Que debutante? Não, hoje não chegou aqui nenhuma debutante. Aliás, a última mocinha que você teve a audácia de me recomendar, eu recusei. É, tava **estragada**. Pois é. Tem nada de quinhentos mil-réis. Essas tuas debutantes, de agora em diante, eu só recebo em **consignação**. [...] (HOLLANDA, 1978b, p. 14)

Nota-se que a primeira frase de Duran mostra que ele, apesar de ser um malandro, não se identifica como um desses, já que se considera bastante “trabalhador”. O que gerencia é uma empresa e não apenas um bordel e, na qualidade de proprietário de uma empresa, a relação entre empregador e empregado torna-se impessoal, como pode ser verificado na “Solução Detergente” que ele encontra para se livrar de Marli Sodoma.

Além disso, as expressões “estragada” e “consignação” demonstram que a relação trabalhista é reduzida a negócio mercantil, visto que o primeiro termo geralmente é usado para

mercadorias comercializáveis que perderam o valor de compra e uso; já o segundo termo, comumente utilizado no direito, significa um dos meios utilizados pelo devedor para extinguir sua obrigação por meio de pagamento quando o credor se recusa a receber. Nesse caso, o devedor deposita o valor ou quando não puder fazê-lo, ingressa com ação judicial para ver satisfeito o seu pleito.

A crítica lançada ao americanismo centra-se na personagem Max Overseas, um malandro internacionalizado que transita entre a burguesia e o popular. Tal fato é constatado no diálogo em que Teresinha descobre o verdadeiro nome de seu noivo. Durante a cerimônia de casamento é revelado que Max Overseas chama-se Sebastião Pinto. Nesse momento, a noiva não admite agregar à sua qualificação um sobrenome tão “comum”, já que acreditava ser o noivo descendente de uma família tradicional (mais uma vez deixa-se latente a predileção ao que é estrangeiro).

JUIZ

Contrato de matrimônio em regime de união de bens entre Teresinha de Jesus Fernandes de Duran, brasileira, maior, solteira, e Sebastião Pinto.

TERESINHA

Sebastião Pinto? Quem é Sebastião Pinto?

MAX (Sussurra)

Sou eu, baby, mas é só pro forma. (HOLLANDA, 1978b, p. 50).

Embora realizado em um barracão, o casamento das personagens dá-se em meio a objetos tipicamente burgueses: a toalha de náilon (importada de Nova York), prataria, cristais, cerâmica, vinhos. Além disso, o próprio figurino dos nubentes e dos capangas de Max, os quais se vestem de smoking, adaptam-se ao requinte da burguesia.

MAX

Ô, macacada, ajuda aqui com a mesa! (os homens pulam de onde estão e dispõem uns caixotes que, com a toalha, vão simular uma longa mesa com seus bancos) Isso, isso... **Prataria de Portugal, cristais da Boêmia, toalha de náilon, cerâmica inglesa...** [...]

MAX

Perfeito, perfeito, assim tá bem. Os queijos franceses, o salmão da Noruega, o vinho... O quê? **Châteauneuf du Pape**? Ô Johnny, você tá bêbado? Quer me fazer passar vexame? Onde é que já se viu servir vinho tinto com salmão? Vai botar o **vinho da Alsácia** no gelo, vai! [...] (HOLLANDA, 1978b, p. 34, grifos nossos).

Porém, apesar de todo o luxo das peças e figurinos, a contradição aos moldes burgueses torna-se latente quando se percebe a linguagem, os modos e as profissões das personagens que compõem a cena. Nesse episódio, fica evidente a crítica à nova burguesia emergente no Brasil. Os

objetos de consumo representam a marca de uma dependência cultural presa às influências estrangeiras.

A *Ópera do malandro* retrata, ainda, na figura do inspetor de polícia Chaves (O Tigrão), a relação, muitas vezes espúria, entre o público e o privado. Durante toda a peça, as vontades dos particulares determinam a vontade do Estado. Na peça a referida personagem vive uma relação de parasitismo com Duran e Max, uma vez que se subordina a ambos em razão de dinheiro. Em diálogo com Max, evidencia-se a posição antiética exercida pelo funcionário público.

MAX

Olha aí, a gente nunca se vê. Quando se vê é às pressas, às escuras é só pra tratar de negócios. Assim eu nem posso saber como vai a família... Mas hoje não, Tigreza.

CHAVES

É, eu sei que o momento é impróprio. Mas é que justamente hoje o meu outro sócio telefonou e me deu um aperto. Se tu não me paga, eu não posso pagar a ele. Também não posso chegar para ele e dizer que tô duro porque o meu sócio contrabandista joga tudo no cassino e não me paga o combinado. Não fica bem prum chefe de polícia, entende? Esse meu outro sócio é um homem muito sério. Cobra juros de vinte por cento ao mês. [...] (HOLLANDA, 1978b, p. 45).

Chaves é um malandro aproveitador do sistema. Um corrupto que usa as instituições públicas para seu benefício particular, considerando-se seus “negócios” com o cafetão Duran e com o contrabandista Max Overseas.

Teresinha pode ser considerada a personagem mais astuta da peça. Representa as conquistas femininas e as ambições em meio à sociedade patriarcal da época. É a única sintonizada com a nova era comercial e sabe que seu pai Duran, seu noivo Max e o inspetor Chaves só conseguirão sobreviver mediante uma organização em conjunto, como uma verdadeira empresa. A personagem desde o início acreditava que o casamento com Max seria uma possibilidade de ascensão econômica, por isso, na primeira oportunidade, não mediu esforços para legalizar os negócios e torná-los rentáveis.

TERESINHA

[...] Tá todo mundo precisando duma coisa nova, mais aberta, mais limpa e arejada. Tá na cara que tem que mudar tudo e já! Tem que abrir avenidas largas, tem que levantar muitos arranha-céus, tem que inventar anúncios luminosos, e a MAXTERTEX faz parte do grande projeto. Você devia se orgulhar, Max, porque nisso tudo tem um pedaço do teu nome e um pouquinho do teu espírito... (HOLLANDA, 1978b, p. 128).

O discurso acima deixa clarividente a posição de Teresinha dentro da peça. A personagem adere ao progresso imposto pelo capitalismo. A linha evolutiva da situação e participação ativa da mulher na sociedade fica evidente. Sua postura ativa, ao assumir os negócios

de Max, deixa-a frente às articulações e trâmites comerciais que caberia ao que se esperava de um homem. Teresinha na peça buarqueana antecipa as conquistas femininas que viriam anos depois.

No final da trama, observa-se que a referida personagem, durante o desenrolar dos acontecimentos, redefine o poder machista, toma o poder comercial em suas mãos, vislumbra e concretiza seu futuro empresarial, conectado com importações de produtos dos Estados Unidos da América.

Análise política das canções *O Malandro*, *Se eu fosse o teu patrão* e *Geni e o Zepelin*

O Malandro

A canção *O Malandro* é a primeira música da peça a *Ópera do malandro*. De maneira geral, percebe-se que a canção retrata as vantagens que uns tiram dos outros. Iniciando-se do malandro “plebe” que chega ao bar e aplica um “golpe” no garçom, até a figura das grandes potências capitalistas que lesam os países economicamente “subordinados” a elas.

A malandragem da música gira em torno de um processo cíclico, encerrando-se na figura do malandro inicial, o qual é condenado culpado pela situação, corroborando a máxima de que “[...] a corda sempre rompe do lado mais fraco”.

Se eu fosse o teu patrão

Décima terceira canção da peça de Chico Buarque, *Se eu fosse teu patrão* expõe, por meio de sua letra, diálogos travados entre patrões e subalternos. Tais discursos evidenciam, além da luta de classes, empregador *versus* empregado, a luta de gêneros, homem *versus* mulher, ou seja, referem-se às relações de exploração impostas aos menos favorecidos em uma estrutura capitalista e patriarcal.

Levando-se em consideração o momento histórico em que foi ambientada a peça, entende-se que a música desnuda a regulamentação do trabalho ocorrida no primeiro governo de Getúlio Vargas, bem como o movimento de entrada da mulher no mercado trabalhista, ação intensificada na década de 1970. Expõe, ainda, o governo aparente de Getúlio que, embora tenha instituído várias garantias à classe operária, como o salário mínimo e as leis trabalhistas, ainda governava para uma elite.

Dessa forma, a letra da música *Se eu fosse o teu patrão* consegue explorar essa contradição “getulista”, evidenciando um patrão que trata “mal” e uma patroa que parece tratar “bem”. Embora possua um vocabulário duro, a sutileza crítica mostra-se evidente. Na canção entende-se que as mulheres representam o populismo getulista, pois, mesmo maltratando os empregados ainda conseguem ser idolatradas.

Geni e o Zepelim

A canção seguinte, *Geni e o Zepelim*, é cantada pela personagem Genival (a Geni) que, além de se prostituir, trabalha para o bando de Max, ou seja, é contrabandista. De acordo com Oliveira (2011), Geni é um “malandrógino”, pois concentra a malandragem tanto em suas características físicas (homem/mulher) quanto em suas ações (prostituta/contrabandista). A música revela-se uma ironia explícita aos poderes centrais, principalmente quando tais poderes invertem-se na figura dos excluídos: Geni. Contudo, o utilitarismo torna-se o pilar crítico da letra, visto que nenhuma boa ação por parte da protagonista consegue inseri-la no meio social. Sem zepelim, a personagem volta ao *status quo*: sem voz, sem poder, sem reconhecimento. Quase um não sujeito aos olhos falso-moralistas da cidade.

Diante das análises em questão, percebe-se que as letras das composições *O malandro*, *Se eu fosse o teu patrão* e *Geni e o Zepelim*, veiculadas mesmo quando as circunstâncias políticas não permitiam, lançaram mensagens de combate à repressão do governo vigente. O capitalismo explorador, as relações desiguais entre empregados e empregadores e a decadência moral das instituições sociais foram alguns dos temas desnudados ao receptor das letras em evidência.

Considerações Finais

A dramaturgia de Brecht mostrou-se bastante eficaz no Brasil militarista. O teatro engajado e de resistência ao Golpe Militar trouxe ao público brasileiro uma estética que incorporava elementos capazes de dialogar sobre os seus problemas e necessidades sociais. Todas as linguagens como a música, a literatura, ou mesmo as gírias populares, serviram para ocupar o palco e transformar o espetáculo em força ativa capaz de combater o sistema político vigente que oprimia e silenciava a sociedade.

Inserida nesse contexto político, a *Ópera do malandro*, de Chico Buarque surge como arma de combate ao sistema vigente. Investida de uma crítica velada, o dramaturgo descortina os

problemas políticos e econômicos que atingiam a sociedade brasileira da época, mais precisamente, as mudanças socioeconômicas, provenientes do desenvolvimento capitalista e industrial. Para tanto, buscou elementos reveladores de uma dependência cultural e econômica em relação às grandes potências mundiais. Wagner Homem sintetiza o enredo da *Ópera do malandro* e defende que a peça:

[...] mostra as transformações do país no final da Segunda Guerra, com o aumento da influência americana em todos os setores da vida brasileira. Duran e Vitória administram uma cadeia de bordéis. Teresinha, filha do casal, volta do exterior e se aproxima de Max, um ambicioso malandro contrabandista, para juntos, criarem um empreendimento moderno em contraposição aos negócios ultrapassados do pai. As relações do poder com a marginalidade são personificadas no inspetor Chaves, a quem Max chama de Tigrão. (HOMEM, 2009, p. 167).

A música também cumpre um papel primordial na estética do teatro épico para a veiculação de mensagens de protesto. A poética das canções da *Ópera do malandro* cumpre a finalidade épico-brechtiana, explorando uma linguagem ambígua. As composições, mediante trocadilhos repletos de ironias e duplos sentidos, evidenciaram, dentre outros aspectos, os rumos do progresso, a corrupção, a subordinação da classe trabalhadora e a influência americana na vida dos brasileiros.

Logo, entende-se que a *Ópera do malandro* é mais que um texto de teatro, é a fusão da literatura com a música, é uma síntese entre essas artes, cujo teor engendra uma postura ativa do espectador frente à realidade que o cerca. A partir de uma linguagem ambígua e explorando os recursos do teatro épico de Bertolt Brecht, Chico Buarque foi capaz de empreender sua crítica ao sistema político, social e econômico da década de 1970 no Brasil.

REFERÊNCIAS

BRECHT, Bertolt. **Estudos sobre o teatro**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.

HOLLANDA, Chico Buarque. Chico Buarque e sua ópera que revive a Lapa dos anos 40. Entrevista concedida à Maria Amélia Mello. IstoÉ, 2 ago. 1978a. Disponível em: Acesso: em 15 out. 2015. Não paginado.

_____. **Ópera do Malandro**. São Paulo: Círculo do Livro, 1978b.

MENESES, Adélia Bezerra de. **Desenho Mágico, Poesia e Política em Chico Buarque**. 3. ed. São Paulo, Ateliê Editorial, 2002.

OLIVEIRA, Solange Ribeiro de. **De mendigos e malandros**: Chico Buarque, Bertolt Brecht, John Gay - uma leitura transcultural. 2. ed. Curitiba: Editora CRV, 2011.

PISCATOR, Erwin, Teatro Político. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

ROSENFELD, Anatol. **O teatro épico**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

_____. **Brecht e o Teatro Épico**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

UM ESTUDO DOS GÊNEROS MULTIMODAIS NO LIVRO DIDÁTICO: POR QUE INSERIR OS TEXTOS MULTIMODAIS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA?

Paulo da Silva Lima¹⁹¹
Gildeane de Almeida Pereira¹⁹²

Resumo: O presente artigo é resultado de uma pesquisa documental de caráter qualitativo realizada no livro didático de Língua Portuguesa *Projeto Coopera*, do 5º ano do Ensino Fundamental, com o intuito de analisar como os gêneros multimodais se apresentam nos materiais didáticos. Logo, é imprescindível destacar a importância desses novos gêneros no contexto de ensino e aprendizagem da língua materna, visto que, os textos multimodais fazem parte das atividades da linguagem do aluno. Contudo, este estudo foi desenvolvido a partir das discussões sobre os gêneros textuais discursivos, assim como, fundamentações teóricas acerca dos gêneros multimodais, e a contextualização dos mesmos, no Livro didático de Língua Portuguesa, destacando a importância do material didático para a construção do ensino e aprendizagem da língua. Além disso, discutiu-se também as contribuições dos gêneros multimodais nas aulas de Língua Portuguesa, baseando-se na perspectiva do currículo educacional brasileiro. Contudo, a partir das discussões realizadas constatou-se que os gêneros multimodais estão presentes no livro didático de Língua Portuguesa analisado, porém, ainda de forma sucinta, onde os textos não verbais têm pouco destaque na proposição da aprendizagem da leitura, visto que em muitas das vezes estes textos são utilizados apenas como pretexto para análises gramaticais ou ortográficas.

Palavras-chaves: Gêneros multimodais. Livro didático. Língua materna.

INTRODUÇÃO

Um dos grandes desafios na contemporaneidade para o ensino de línguas é aquisição da linguagem diante as mudanças sociais, principalmente na comunicação. Com o avanço tecnológico, o ágil e instantâneo adjetivaram as interações comunicativas, proporcionando aos usuários mais dinamicidade nas atividades virtuais, visto que, textos gigantescos são descartados pelos leitores, sendo substituídos por uma versão textual mais simplificada e dinâmica.

Assim sendo, os textos não verbais ganharam espaço nas relações entre os usuários da língua, e com isso, novos gêneros de texto tem surgido. Dentre essas novas modalidades, destaca-se os gêneros multimodais, os quais fazem parte das interações do discurso e estão cada vez mais

¹⁹¹ Doutor em Estudos Linguísticos pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Professor adjunto da Universidade Federal do Maranhão. Docente do Mestrado Profissional em Letras (Profletras) e orientador na construção deste trabalho. E-mail: paulodasilvalima@yahoo.com.br

¹⁹² Mestranda em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (*Profletras*) Especialista em Língua Portuguesa e Literatura pela FAPAF - Faculdade de Tecnologia Antônio Propício Aguiar Franco Professora da rede pública de Ensino Fundamental – 5º ano Bolsista pela CAPES. E-mail: gildeaneapostolo@gmail.com

presentes nas atividades sociais. A concepção de gêneros multimodais circula na construção de textos que apresentam mais de um código linguístico, em que as palavras não são suficientes para a composição textual, ou seja, são textos compostos por imagens, sons, gráficos, palavras, dentre outros meios linguísticos. Desta forma, é imprescindível que o ensino de línguas esteja associado aos espaços linguísticos vivenciados pelos nossos alunos, o que ressalta a relevância de inserir essas novas modalidades textuais, denominadas de gêneros multimodais, às aulas de língua portuguesa.

Desse modo, para que esses gêneros sejam utilizados no ensino é preciso que os mesmos se apresentem no currículo educacional e assim, nos materiais didáticos em que o aluno tem maior contato. O livro didático acaba por ganhar papel fundamental no ensino e aprendizagem, já que o mesmo é o orientador do professor e do aluno quanto aos conteúdos propostos, ressaltando assim, a importância do livro didático como preconizador das informações solicitadas no currículo educacional.

Mediante exposto, apresento aqui a inquietude desta pesquisa que circunda a partir do questionamento: Será que os livros didáticos de Língua Portuguesa exploram os gêneros multimodais? Para isso, o foco desta análise é verificar se os gêneros multimodais fazem parte da composição de gêneros oferecidos no livro didático, e assim, analisar como os mesmos são tratados nas obras didáticas. Este estudo revela-se em uma pesquisa documental de caráter qualitativo, o que resulta em uma análise crítica reflexiva acerca da problemática em discussão.

Assim, esse artigo está separado por partes, na qual a primeira parte vai apresentar alguns conceitos acerca dos gêneros textuais/discursivos. Na segunda, uma pequena abordagem sobre os gêneros multimodais, posteriormente, algumas discussões relacionadas ao ensino de gêneros no livro didático de língua portuguesa e também algumas conclusões acerca do ensino dos gêneros multimodais nas aulas de português. Por fim, serão apresentadas as metodologias utilizadas durante a execução da análise, assim como, os resultados da investigação, retomando e respondendo as questões travadas no decorrer do artigo.

Noção de gêneros textuais/ discursivos

Partindo do pressuposto que a linguagem é utilizada em todas as instancias da vida, tem-se o conceito de texto fundamentado na materialização do discurso que pode ser na forma oral ou escrita. Desse modo, Bronckart (1997, p. 75-76) citado por Rojo (2005, p. 190) classifica o texto como “toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e auto-suficiente (do ponto de vista

da ação ou da comunicação)”. Nesse contexto, o texto é entendido como unidade lingüística concreta, que tenha sentido.

Cafiero e Coscarelli (2013 p. 16) defendem que o texto “é constituído tanto por palavras, frases e períodos, quanto por recursos não verbais como as imagens, as cores e o design gráfico que compõe seu leiaute.”. Nesse ínterim, as interações sociais fomentam-se por meio da circulação de textos, e dependendo do meio em que ele está inserido o texto tem que atender a uma especificidade, o que nesse caso, denominaremos de gêneros como a forma em que o texto se apresenta.

Para schneuwly (2004, p. 20) o gênero é “instrumento” para ensinar e aprender língua, logo segundo o autor:

Os instrumentos encontram-se entre o indivíduo que age e o objeto sobre o qual ou a situação na qual ela age: eles determinam seu comportamento, guiam-no, afinam e diferenciam sua percepção da situação na qual é levado a agir. A intervenção do instrumento – objeto socialmente elaborado – nessa estrutura diferenciada dá a atividade uma certa forma; a transformação do instrumento transforma evidentemente as maneiras de nos comportarmos numa situação. (SCHNEUWLY, 2004, p. 21)

Nesse aspecto, o gênero é tratado como ferramenta para a linguagem, bem como, para instrumentalizar as situações cotidianas tendo como intuito de orientar a produção de enunciados e materializar as atividades sociais. Não obstante, o gênero pode ser compreendido como articulador da língua em todas as esferas, visto que, a todo o momento produz-se gênero. Dolz e Schneuwly (2004) citam Bakhtin (1984) que também define o gênero como instrumentos que fundam a possibilidade de comunicação, o que inevitavelmente sustenta a ideia já pautada pelos autores em discussão.

Contudo, sabe-se que todo gênero é fruto do discurso, resultado das interações sociais entre indivíduos e que, portanto, todos os gêneros nascem das atividades cotidianas e se configuram a partir da necessidade de instrução e comunicação. Bakhtin (2000, p. 301-302), diz que os gêneros do discurso “organizam nossa fala da mesma maneira que a organizam as formas gramaticais”, o autor ainda complementa que “se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível”.

Nesse ponto, ressalta a importância dos gêneros para a comunicação e interação social, visto que, todo gênero é resultado da linguagem em ação, e orientador de uma enunciação.

Assim sendo, as concepções de gênero estão engajadas às atividades sociais como construto interacional de uma sociedade. Assim, podemos lembrar que é “necessário contemplar, nas

atividades de ensino, a diversidade de textos, e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes e diferentes gêneros são organizados de diferentes formas” (BRASIL, 1998, p. 23).

Os gêneros multimodais

Não é de se negar que os gêneros textuais podem ser elencados como orientadores das atividades da linguagem que se desenvolvem em todas as esferas sociais da língua. Sendo assim, os gêneros podem se materializar na forma oral, escrita ou multimodal. Sobre esse último, conceitua-se como o suporte de um discurso que opera mais de uma linguagem, ora verbal, visual, imagética, sonora, entre outras operações da língua.

Kress e Van Leeuwen (1996) definem como gêneros multimodais os textos que utilizam mais de uma modalidade semiótica em sua composição. Trata-se da junção de várias modalidades da linguagem inseridas dentro do texto, o que muitos autores definem como multimodalidade. Para Rojo (2012):

É o que tem sido chamado de multimodalidade ou multissemiose dos textos contemporâneos, que exigem multiletramentos. Ou seja, textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar. (ROJO, 2012, p. 19)

Dessa forma, analisa-se que na atualidade os gêneros multimodais ganham espaço nas interações sociais, sendo eles cada vez mais privilegiados pelos usuários da língua. Logo, estes gêneros estão presentes nas novas práticas de produção, podendo citar como exemplos de textos multimodais: as tirinhas, as historinhas em quadrinhos, os filmes, os outdoors, os anúncios e campanhas publicitárias, videoclipes, entre outros. Pasquotte-Vieira, Silva e Alencar (2012) afirmam que:

Textos multimodais que permitem (re)pensar a noção tradicional de leitura e perceber que estamos cercados cotidianamente por diversos gêneros de textos multimodais. Assumimos que eles não precisam ser exclusivamente escritos. Pode também ter elementos visuais e sonoros ou se apresentar de forma estática ou em movimento, como ocorre em propagandas e filmes. (PASQUOTTE-VIEIRA; SILVA; ALENCAR; 2012, p. 186)

Nessa abordagem, discute-se na proposição e composição dos gêneros multimodais como ferramenta para as mais diversas linguagens, e principalmente, para a aquisição dos multiletramentos, tais como, as multissemioses. Com isso, Vieira (2007, p. 24), afirma que “[...] o letramento típico da pós modernidade agrega ao texto escrito inúmeros recursos gráficos, cores e, principalmente, imagens”.

Assim, constata-se que com os avanços tecnológicos, surgem novas práticas de letramento que vão além da ação de ler e escrever textos em linguagem puramente verbal, mas na formação de sujeitos capazes de se apropriarem simultaneamente dos diferentes letramentos, e assim, os mais diversos gêneros textuais/discursivos. A autora ainda salienta que essas práticas textuais de diferentes linguagens semióticas, “deve ser competente tanto na produção como na interpretação de textos de diferentes gêneros discursivos”.

Nesse aspecto, a autora ressalta a importância de compreender esses novos gêneros, principalmente, no que tange as competências leitoras, escritoras e inferenciais das produções multimodais.

O livro didático de língua portuguesa e o ensino de gêneros

Em discussão sobre os gêneros textuais ressalta que a produção de gêneros é variável, logo eles estão presentes nas relações cotidianas instrumentalizando as atividades da linguagem. Assim, pode-se afirmar que o livro didático é também um gênero textual que atua como suporte para vários outros gêneros de texto. Além disso, o livro didático é também instrumento para o ensino e aprendizagem auxiliando o professor e o aluno no ensino e aquisição dos conteúdos propostos.

Contudo, sobre a importância do livro didático Vasconcelos e Souto (2003, p. 96) ressaltam que “os livros didáticos devem promover o contato do aluno com o conhecimento disponível, possibilitando a compreensão da realidade que o cerca”. Com isso, pressupõe-se a relevância da contextualização da realidade do aluno dentro do currículo didático de ensino, visto que os autores (p.97) ainda complementam que “não é suficiente um livro ter linguagem clara e coerente se ele não priorizar o reconhecimento do universo do estudante em suas páginas”.

Dessa forma, para o livro didático de língua portuguesa a presença de gêneros deve estar pautada no contexto das interações sociais dos educandos, ou seja, do contato dos discentes com os gêneros fora da sala de aula. Sobre a proposta dos gêneros textuais no livro didático, Dias (2010) detalha que:

Com o advento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa, os livros didáticos atuais estão fundamentados basicamente na teoria dos gêneros textuais/discursivos e sugerem que o trabalho com a língua materna, no que se refere ao ensino de recursos expressivos da linguagem, tanto oral quanto escrita, desenvolva o conhecimento necessário para que os participantes envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem saibam adaptar suas atividades lingüísticas, com sucesso, aos eventos sociais, comunicativos de que já participam e também para participarem de novos. (DIAS, 2010, p. 138)

Nesse sentido, o trato dos gêneros textuais/discursivos no livro didático é imprescindível, uma vez que promove a interação entre os conhecimentos expressos no currículo do livro didático e as atividades da linguagem no campo habitual. Conforme Silva (2000, p. 16) “[...]todo livro é ou pode ser didático, desde que criteriosamente selecionado e criativamente utilizado como recurso de ensino pelo professor”.

A partir das considerações do ensino da língua nos livros didáticos, se finda que as interações da linguagem devem estar presentes no ensino da língua materna, bem como, na pedagogia do livro didático de português.

Por que inserir os textos multimodais nas aulas de língua portuguesa?

Iniciamos esta discussão com Cafiero e Coscarelli (2013, p. 28)

Ensinar a ler os diferentes gêneros na escola é levar o aluno a perceber que funções eles têm quando são usados, é levar o aluno a perceber que funções eles têm quando são usados, é levar o aluno a identificar os objetivos desses textos e relacioná-los a seus próprios objetivos de leitor.

Quando se questiona por que inserir os gêneros multimodais nas aulas de língua portuguesa, lembra-se dos PCN (1997, p. 42) que complementa as contribuições das autoras citadas anteriormente dizendo que “é preciso, portanto, oferecer-lhes os textos do mundo”. Nesse caso, os textos multimodais fazem parte do círculo de relações da língua com o aluno, ora, os discentes fazem uso desses gêneros no seu cotidiano. De acordo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017, p. 57) “os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede”.

Sobretudo, os gêneros multimodais estão diretamente presentes no convívio social, o que sugere a escola à inserção desses novos gêneros no ensino e aprendizagem da língua materna. Assim, é preciso que o estímulo a leitura e escrita esteja condicionada por diferentes semioses, aspectos lingüísticos distintos. Além disso, o contato dos estudantes com esses gêneros que envolvem a multimodalidade provoca no ensino um dinamismo em aprender, partindo da inovação do letramento sob a perspectiva de todas as atividades da linguagem.

Segundo Ferraz (2008, p. 01) os gêneros multimodais são aqueles que “cujo significado se realiza por mais de um código semiótico”. Desse modo, vê-se que esses gêneros fazem parte do contexto social do aluno, ora, presentes na internet, nos telefones celulares, principalmente em

aplicativos, redes sociais, nos anúncios, em panfletos, na TV, entre outros. De acordo a BNCC (2017) o tratamento com as práticas textuais deve “[...] refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos orais e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam [...]” (BNCC, p. 75).

Contudo, é relevante destacar a importância da multimodalidade como ferramenta para os estudos lingüísticos, e principalmente para a compreensão das interações sociais da língua a partir dos estudos dos gêneros.

Ribeiro (2016 p. 48) declara que “a ampliação progressiva de textos de várias esferas e de gêneros diversos na escola pode oferecer mais oportunidades de letramento e de alfabetismo, inclusive multissemióticos” Destarte, o ensino de português deve não só refletir nas competências normativas que regem o funcionamento da língua, mas essencialmente, proporcionar a vivência da linguagem como fenômeno social.

Aspectos metodológicos da pesquisa

Sobre os pressupostos metodológicos utilizados para realização desse estudo, deu-se inicialmente por uma pesquisa bibliográfica, com o intuito de fichar algumas teorias que abordam sobre o assunto, que de acordo Gil (2002, p. 44) “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

Portanto, com o intuito de averiguar como se dá o trato dos gêneros multimodais no livro didático de língua portuguesa do 5º ano *Projeto Coopera*, esta pesquisa se encontra no campo da pesquisa documental, logo consideramos o livro didático, um documento. Sobre a análise documental Ludke e André (1986, p.38) declara ser esta uma “técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

Assim, esse trabalho tem caráter qualitativo, logo o objeto de estudo analisado partirá de um estudo crítico e reflexivo acerca da problemática em discussão. Gil (2000, p. 90) destaca que as pesquisas de cunho qualitativo “costuma se verificar um vaivém entre observação, reflexão e interpretação à medida que a análise progride”, o que reflete na proposta desta pesquisa. Com isso, será utilizado como objeto de análise o livro didático *Projeto Coopera* do 5º ano. Em suma, a escolha do livro didático se justifica por ter maior familiarização com o mesmo, já que o referente

objeto de análise é o aporte didático de ensino com o qual a pesquisadora trabalha. Além disso, busca se então a partir da pesquisa travar um olhar diferenciado para o ensino de gêneros no livro didático, e assim, a inserção dos gêneros multimodais nas aulas de língua portuguesa.

Gêneros multimodais em livro didático de Língua Portuguesa: Análises e resultados

A fim de verificar a presença de gêneros multimodais no livro didático e analisar como os mesmos são abordados, utilizou-se como objeto de pesquisa, o LD do 5º ano, *Projeto Coopera* das autoras Luzia Fonseca Marinho e Maria da Graça Branco, editora Saraiva.

Em primeiro lugar, em leitura das orientações didáticas dadas ao professor no livro didático analisado, as autoras, Branco e Marinho (2014) acreditam que “a abordagem do currículo por gêneros procura fundamentalmente dar ao aluno a oportunidade de participar de forma plena das práticas de linguagem que circulam socialmente”. Ibidem (2014, p. 215) ainda ressaltam que o trabalho com gêneros “não pode visar a uma simples classificação e identificação de características, mas sim voltar-se para uma real compreensão e produção de textos adequados para diferentes situações comunicativas”. A partir de tais discussões salientadas pelas autoras, buscou-se investigar a presença dos gêneros multimodais no livro analisado, e assim, verificar como os gêneros multimodais são apresentados aos alunos. Desse modo, ao observar a diversidade de gêneros apresentados no decorrer do livro, constatou-se que o livro apresenta, sim, vários gêneros de texto, dentre eles, gêneros multimodais. Sendo que a cada unidade é proposto o trabalho com gêneros distintos.

QUADRO 01: Gêneros presentes na Coleção Projeto Coopera

Coleção Projeto Coopera	
Unidades	Gêneros textuais
UNIDADE I- Alegria, Alegria	Letras de canções e crônicas
UNIDADE II- Em pé de igualdade	Reportagens e textos informativos
UNIDADE III- Medo, tristeza: quem não sente?	Contos de mistério e cordéis
UNIDADE IV- A propaganda é a alma do negócio	Anúncios publicitários, textos instrucionais, roteiros de peça teatrais

Fonte: Elaborado pela autora de acordo informações apresentadas no LD

Conforme dados apresentados no quadro, verifica-se que o livro apresenta o estudo dos gêneros multimodais, apesar de serem pouco presentes, visto apenas na unidade IV, em textos do tipo, propagandas e anúncios publicitários, bem como, apresentados timidamente em outras situações textuais.

Destarte, o LD propõe trabalhar como competências de aprendizagem a leitura, compreensão e produção textual, a partir do estudo de gêneros diversificados. Nesse sentido, os textos multimodais apresentados têm por objetivos fazer com que os alunos percebam os elementos linguísticos compostos no texto, compreender a função e circulação social do gênero, assim como, refletir sobre a temática abordada no texto instruído. Para tanto, os textos apresentados relacionam com as diversas modalidades empregadas em um texto, dentre elas, primordialmente a imagem. Vejamos abaixo um exemplo de um texto do gênero multimodal apresentado no livro didático.

FIGURA 01: Texto do gênero multimodal



Fonte: PROJETO COOPERA, p. 163

A imagem acima salienta para a dimensão dos recursos imagéticos utilizados no gênero multimodal associado aos elementos verbais e textuais. O presente texto é um exemplo de um anúncio publicitário, que provoca no leitor à conscientização diante a problemática da falta de água,

na qual utiliza a imagem do cofre agregada a ideia de poupar e economizar a água, abordada como um elemento precioso.

Diante exposto, percebe-se a riqueza dos elementos tratados em um texto do gênero multimodal, bem como, a diversidade de recursos que podem ser trabalhados pelo professor de língua materna diante o gênero. Não obstante, o livro didático propõe algumas questões que servirão de subsídios para compreensão do texto e assim a análise quanto a abordagem do gênero multimodal ofertada a aprendizagem dos alunos. Vejamos:

FIGURA 02: Atividades referentes ao gênero multimodal

Registre no caderno

1. Qual é o objetivo desse anúncio publicitário?
2. Qual é a cor predominante no anúncio?
3. Que relação há entre essa cor e o assunto do anúncio?
4. Que imagem observamos nesse anúncio?
5. Pensando no objetivo do anúncio, explique o significado da imagem que aparece nele.
6. Antes de ler o anúncio, você fez suposições a respeito do que ele iria tratar. Essas suposições se confirmaram com a sua leitura?
7. Para compreender bem a mensagem desse anúncio é preciso analisar os textos e a imagem. Por quê?
8. Releia este trecho do anúncio.

A água é um recurso precioso.
Use com responsabilidade.
- O que significa a expressão "Use com responsabilidade"?
9. Qual público o anúncio pretende atingir?

Fonte: PROJETO COOPERA, p. 164

Nessa perspectiva, analisando a proposta do gênero multimodal no livro didático, os alunos são instigados a analisar o texto e compreender qual é o objetivo do gênero trabalhado, ou seja, reconhecer a função social do texto anúncio publicitário, posicionando o aluno frente a aplicação desse texto no cotidiano. Já nas questões dois, três, quatro e cinco o estudante é posto a identificar os elementos semióticos presentes e analisá-los quanto sua relação com a intenção proposta pelo autor do texto, de chamar a atenção do leitor através das imagens, cores e formas. Antunes (2010, p. 67) sinaliza que, na "busca interpretativa de um texto, os elementos gráficos (palavras, sinais) funcionam como instruções do autor, as quais o leitor não pode desprezar, pois, a partir disso, ele descobre significações, elabora suas hipóteses e tira suas conclusões".

Na questão seis o aluno é instigado a fazer inferências e suposições sobre aquilo que lê, ou seja, relacionar os elementos oferecidos no texto com o conhecimento prévio já adquirido pelos alunos o que de acordo Antunes (2010, p. 78), as informações prévias estabelecidas no texto “também cumpre papel fundamental na atividade de compreensão do texto.”. Já a questão sete busca verificar a compreensão do aluno quanto as definições e características do gênero anúncio publicitário, bem como, na questão oito é exigido o estudo semântico das expressões presentes no texto. Por fim, a atividade questiona o aluno sobre a finalidade e destino do anúncio, fazendo-o compreender quem são os possíveis leitores daquele texto.

De acordo orientações apresentadas no manual do professor “o trabalho com o universo da publicidade dá aos alunos a oportunidade de compreender melhor os textos que circulam socialmente em seu cotidiano”. Branco e Marinho (2014) ainda complementam orientando que “para realizar as atividades de interpretação do texto, é importante que os alunos deduzam as informações com base na observação da imagem e do texto que a acompanha”.

Ademais, constata-se que apesar da escassez dos gêneros multimodais no livro didático, vê-se também algumas outras atividades, ofertadas em outras unidades, que exploram do aluno a compreensão e leitura de imagens, como por exemplo, em capas de livros, gibis dentre outros. Nesse aspecto, a imagem a seguir exemplifica como os gêneros multimodais também são trabalhados no LD.

FIGURA 04: Outras ocorrências de gêneros multimodais

Registre no caderno

- Leia a tirinha para responder às questões 1 e 2.



1. Qual o sentido da expressão **ARRÁ!!!** no contexto da tira?
 - a) lamento
 - b) desejo
 - c) descoberta
 - d) tristeza
2. As expressões **HUM... HUM...** e **ARRÁ!!!** são chamadas de interjeições porque expressam:
 - a) emoções, sensações etc.
 - b) movimentos e falas.
 - c) barulhos e ruídos.
 - d) risadas.

Tendo em vista as atividades acima, vê-se que o gênero tirinha foi utilizado como pretexto para análises linguísticas e gramaticais. No caso da primeira questão, a pergunta suscita a compreensão de um termo associado as expressões imagéticas expostas, portanto, a segunda pergunta apenas infere quanto aos conceitos gramaticais.

Desta forma, percebe-se que em muitas das situações, o gênero multimodal é utilizado apenas para fins linguísticos ou semióticos, não exigindo a compreensão do aluno frente às situações sócio comunicativas do texto. Além disso, ao investigar o manual do professor, verificou-se que as autoras ainda não utilizam a nomenclatura *gêneros multimodais*, porém, dar conceitos que remetem a estes gêneros quando caracteriza os anúncios publicitários como textos em que “texto e imagem se completam para transmitir uma informação.

Considerações finais

Partindo do objetivo inicial de verificar a presença de gêneros multimodais e analisar como eles são abordados no livro didático de língua portuguesa do 5º ano do ensino fundamental, o presente artigo em análise, identificou-se que há a presença de textos que envolvem mais de uma linguagem, os textos multimodais, no livro didático investigado. Com as observações, identificou-se que os textos multimodais apresentam timidamente no livro didático, sendo poucos utilizados como recurso de interpretação dos elementos do texto e função social do gênero.

Porém, quando se trata de como os mesmos são explorados foi possível constatar que em algumas das situações é sugerido ao aluno apenas reconhecer a estrutura composicional do texto, bem como, realizar uma leitura semiótica, sendo esse gênero utilizado apenas como pretexto para análises gramaticais e linguísticas.

Com os resultados, infere-se a necessidade de inserir nas aulas de língua portuguesa leituras que contemplem o letramento multisemiótico, tornando assim, imprescindível repensar nas concepções de ensino atuais. É preciso propor aos nossos alunos as mais diversas leituras, principalmente leituras que fazem parte do repertório de textos vistos pelos educandos fora da sala de aula. Felizmente, de acordo as mudanças curriculares e propagação da BNCC, os textos multimodais tornam se objeto de discussão dentro do ensino de línguas, e assim, exigência de trabalho pedagógico e literário.

Porém, os gêneros multimodais ainda é assunto novo nas discussões paramentais, e assim, no currículo educacional. Ademais, é importante que os novos livros didáticos deem mais atenção aos gêneros multimodais e que o aluno possa compreender a função dos mesmos nas interações sociais.

Por conseguinte, é preciso que as práticas de leitura e escrita possam acompanhar o advento da tecnologia, e que a leitura não seja apenas uma habilidade escolar, mas também, um exercício social, na formação de alunos/leitores e cidadãos de uma sociedade.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000 [1953].

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRANCO, Maria das Graças; MARINHO, Luzia Fonseca. **Projeto Coopera: Língua Portuguesa, 5º ano: ensino fundamental: anos iniciais**. –1.ed. – São Paulo: Saraiva, 2014.

CAFIERO, Delaine. COSCARELLI, Carla Viana. Et al. **Leituras sobre a leitura: Passos e espaços na sala de aula**. Organização de: Carla Viana Coscareli. Belo Horizonte: Vereda, 2013.

DIAS, Eliana. **Livro didático: do surgimento às mudanças atuais**. In: Anais do II Seminário de Pesquisa do NUPEPE. Uberlândia/MG, 21 e 22 de maio 2010, p. 132-143.

FERRAZ, Janaína de Aquino. **Gêneros multimodais: novos caminhos discursivos**. VIII ENIL/ Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Universidade de São Paulo, 2008. Disponível em : http://www.fflch.usp.br/dlev/enil/pdf/2_Janaina_AF.pdf>. Acesso em 30 de Maio de 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**/Antônio Carlos Gil. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

KRESS, G. R. e van LEEUWEN, T. **Reading Images: a Grammar of Visual Design**. Londres: Routledge, 1996.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

PASQUOTTE-VIEIRA, E. A.; SILVA, F. D. S.; ALENCAR, M. C. M. A canção Roda-viva: Da leitura às leituras. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Textos multimodais: leitura e produção**. 1. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ROJO, Roxane. **Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas**. In: Meurer, J.L.; Bonini, Adair; Motta-Roth, Désirée. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTOS, C. M. C. **O livro didático do ensino fundamental: as escolhas do professor**. Dissertação de Mestrado. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2007.

SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**, Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 71-91.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. et al. In: **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 21-39.

SILVA, Rafael Moreira da. **Textos didáticos: crítica e expectativa**. Campinas: Alinea, 2000.

VASCONCELOS, S. D.; SOUTO, E. **O livro didático de ciências no ensino fundamental proposta de critérios para análise do conteúdo zoológico**. Revista Ciências & Educação, v. 9, 2003.

VIEIRA, Josenia Antunes et al. **Reflexões sobre a língua portuguesa. Uma abordagem multimodal**. Petrópolis: Vozes, 2007.

REFLEXÕES ACERCA DA REPRESENTAÇÃO DO SILENCIAMENTO INTELECTUAL NO PERÍODO DO REGIME DITATORIAL BRASILEIRO IDENTIFICADO NO ROMANCE *ZERO*

Rita de Cássia Santos do Nascimento¹⁹³

Resumo: O presente trabalho constitui parte integrante de uma reflexão sobre a representação do silenciamento intelectual identificado no romance *Zero*, de Ignácio de Loyola Brandão, obra a qual foi censurada no período da ditadura no Brasil. O livro em questão utiliza da liberdade de expressão que a literatura proporciona para expandir as possibilidades de representar um período marcado pela repressão política, pelo medo e pela violência em que se encontrava a sociedade vigente. Pretende-se, com este trabalho, a partir do exame da restrição da liberdade de expressão através da censura, tendo como objeto primacial, o romance *Zero*, avaliar a forma como tal obra, através da liberdade que a literatura proporciona, trata de questões consideradas proibidas pela censura, utilizando uma linguagem clara para descrever os momentos de tortura e violência estabelecidos na realidade verossímil do romance. Esta pesquisa tem, portanto, o objetivo de estabelecer uma reflexão sobre os aspectos apontados na obra em questão que representam o silenciamento e a repressão intelectual do período de 1964, buscando a orientação teórica de Jean-Paul Sartre sobre a sua concepção de literatura como instrumento libertário.

Palavras-Chaves: Liberdade, Censura, Ditadura, *Zero*, Silenciamento.

Introdução

Conhecido como O Golpe de 64, o período da ditadura militar no Brasil, foi marcado pela repressão e pela constante manipulação violenta das autoridades. A produção do romance *Zero* está intrinsecamente relacionada com o cenário conturbado do contexto ditatorial brasileiro, pois, a obra vem representar de forma clara a violência, a tortura, a censura, a restrição da liberdade de expressão entre outras perversidades causadas pelo regime autoritário. De Ignácio de Loyola Brandão, o romance foi publicado primeiramente em 1974, na Itália, após ter sido recusado por várias editoras brasileiras.

Acerca do silenciamento, o motivo principal pelo qual o presente trabalho trata sobre tal aspecto se deu a partir da observação do livro como a junção de diversos fragmentos de notícias, informações, anúncios, relatos de torturas, denúncias anônimas que foram censuradas. E, assim como os textos jornalísticos, diversas outras demonstrações de pensamento e expressão intelectual, tais como literários, científicos, filosóficos também foram censurados. Então, a tentativa de

¹⁹³ Graduanda do curso de Letras Português e Literatura de Língua Portuguesa da Universidade Estadual do Maranhão.
E-mail: ritsants@gmail.com.
Orientadora Profª. Dra. Vanda Maria Sousa Rocha – Universidade Estadual do Maranhão- UEMA.

silenciar tais textos não chega ser a única, tampouco a principal, no entanto vem ser uma das formas de silenciamento intelectual que se estabelecia naquele período. Entende-se, portanto, que o sentido de silenciamento utilizado na presente produção não é o silêncio, mas sim o “pôr em silêncio”.

Assim, justifica-se o estudo sobre o silenciamento intelectual, pois se observa que o romance em questão trata, entre tantos outros aspectos, da liberdade de expressão reprimida. As informações que não serviam de acordo com os interesses das autoridades eram censuradas, escritores que resistiram revelando suas insatisfações e apontando questões problemáticas sobre o governo, além de censurados, também eram presos, torturados, mortos, e, logo, silenciados.

A literatura, por sua vez, considerada por Sartre um instrumento libertário, utiliza de tal liberdade para expandir as possibilidades de representar um período notado pelo medo, pela repressão política e pela violência. Percebe-se que o romance *Zero* vem ser uma resposta à censura, pois narra a história de um homem denominado José que vive em um país subdesenvolvido, governado pelo regime militar que manipula os veículos de comunicação, bem como os textos literários, científicos e filosóficos e utiliza a censura como uma forma mais fácil de controlar a propagação de produções intelectuais que denunciavam as crueldades governamentais. O país, localizado na “América Latíndia”, é descrito como uma sociedade diante de um cenário conturbado e violento, formado por pessoas da classe pobre, alienadas e, portanto, facilmente manipuladas, contudo, aquelas que não se conformavam e questionavam o governo eram perseguidas e submetidas à tortura.

É importante esclarecer que o romance não é construído de forma linear, pois vem ser o resultado da junção de diversas informações e notícias proibidas de circular, tanto que, após sua construção não pôde ser publicado no Brasil por motivos morais. Pretende-se, com este trabalho, a partir do exame da restrição da liberdade de expressão através da censura, tendo como objeto primacial, o romance *Zero*, avaliar a forma como tal obra, através da liberdade que a literatura proporciona, trata de questões consideradas proibidas pela censura, utilizando uma linguagem clara para descrever os momentos de tortura e violência estabelecidos na realidade verossímil do romance.

Na construção do presente estudo, utilizar-se-á como instrumento de sustentação a concepção de liberdade no que tange à produção literária à luz da orientação teórica de Jean- Paul Sartre no livro *O que é literatura?*, no qual o teórico considera que, por ser um instrumento libertário, a literatura tem a função crucial de criticar a realidade, e uma literatura feita contra a

liberdade deixando de ser livre apelo aos homens livres, deixa de ser literatura (SARTRE 1999 p. 78). Esta pesquisa tem, portanto, o objetivo de estabelecer uma reflexão sobre os aspectos apontados na obra em questão, que representam o silenciamento e a repressão intelectual do período de 1964. Os objetivos específicos do trabalho são: verificar a importância da liberdade de expressão nas formas de manifestação intelectual; compreender como funcionava o sistema repressor da censura nas produções jornalísticas e literárias; verificar de que maneira funcionava a manipulação social através da censura e do discurso moralizador e refletir acerca do valor dado à obra como um instrumento de crítica ao silenciamento, que, utiliza da liberdade que a literatura proporciona para falar do proibido. De cunho qualitativo, a metodologia utilizada para guiar o trabalho foi a bibliográfica em virtude das leituras realizadas.

O trabalho abordará, primeiramente, a questão da liberdade de expressão restringida e, em seguida tratará do romance *Zero* como resposta à censura e ao silenciamento. Sendo assim, o trabalho divide-se da seguinte maneira: A importância da liberdade de expressão nas formas de manifestação intelectual; *Zero*: uma resposta à censura; a censura e o discurso moralizador e a representação do silenciamento em *Zero*.

A importância da liberdade de expressão nas formas de manifestação intelectual

A relação entre política e imprensa no período da ditadura não se estabelecia de forma tão amigável, principalmente porque aos jornais foi negligenciado um direito considerado indispensável para a produção intelectual o qual, também, os jornais eram favoráveis: a liberdade de expressão. Uma das formas de controle foram os Atos que tinham como objetivo burlar as leis aprovando medidas opressoras (SALLES et al. 2015 p.345). DO Ato Inconstitucional nº 5 suspendia a concessão das franquias constitucionais de liberdade de expressão e reunião. Acredita-se que o ataque aos jornais acontecia pelo fato de tal veículo exercer impacto significativo, pelo menos era dessa forma que o regime militar acreditava. Pois só através dessa justificativa para entender o motivo pelo qual o governo se ocupava de censurar e prender jornalistas (MOTTA, 2013, P.66).

Permitir com que uma sociedade tenha acesso aos mais variados tipos e discurso é um passo que se dá para a construção de uma sociedade justa e igualitária. Por este motivo destaca-se a relevância concedida à liberdade de expressão. Sabe-se que a liberdade de expressão é um direito fundamental garantido por lei, previsto na Constituição Federal, título II, capítulo I, art. 5:

IV - é livre a manifestação do pensamento, sendo vedado o anonimato [...]

IX - é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independente de censura ou licença. (2019 p.17/18)

Assim, acredita-se que tais direitos estão voltados para dois aspectos: a liberdade de expressão em seu sentido literal (ou seja, de exteriorização do pensamento ou de opinião) e a liberdade de imprensa e de criação, assim como o direito de acesso à informação. Essa perspectiva também é encontrada na fala de Tôrres (2013 p. 62):

As liberdades comunicativas não se restringem a viabilizar a participação política da população, mas também tornam possível a livre interação social no que concerne à cultura, à economia, à religião, à educação etc. Em suma, a liberdade de expressão é condição necessária ao exercício da cidadania e ao desenvolvimento democrático do Estado, na consolidação de uma sociedade bem informada e coautora de seus sistemas político e jurídico.

O autor acrescenta ainda que,

É correto dizer que, conexos e intrínsecos à liberdade de expressão, encontram-se também outros direitos, como o direito de informar e de ser informado, o direito de resposta, o direito de réplica política, a liberdade de reunião, a liberdade religiosa etc. Por conseguinte, a concepção de liberdade de expressão deve ser a mais ampla possível, desde que resguardada a operacionalidade do direito (Idem p. 63)

Dada a importância da liberdade de expressão nas formas de manifestação intelectual, ao se encontrar diante de um regime autoritário, é importante considerar os dilemas enfrentados por tais veículos. Sendo assim, considerando agora as produções jornalísticas (afinal, o romance resultou da junção de fragmentos jornalísticos), foi notável o descontentamento da imprensa jornalística quando a restrição da liberdade de manifestação lhe atingiu. “Por isso, quando o regime militar adotou medidas para cercar a imprensa e agrediu os valores liberais tradicionais (opiniões, manifestação, garantias individuais), a maioria dos veículos jornalísticos mostrou-se insatisfeita” (MOTTA 2013 P.67).

Zero: uma resposta à censura

A censura é utilizada pelo governo militar como uma forma de reprimir a liberdade de expressão. Schwarcz e Starling explicam que o formato ditatorial utilizava da censura como um mecanismo de bloqueio e exclusão do discurso (2015 p.449). A ideia inicial da censura política era ilusoriamente simples: funcionava como uma espécie de domínio com relação à elaboração e a propagação de bens culturais no país através da proibição. Com o passar do tempo, a censura passou a visar diferentes objetivos que atingiam tanto a produção de opinião e informação (jornais e mídia) quanto mecanismos de memória e interpretação da realidade nacional (produção artística).

O governo dos militares carregava consigo uma proposta de silêncio, e utilizou a censura política como ferramenta de desmobilização e supressão do dissenso. A ideia era aparentemente simples: combinava manejar o controle sobre a produção e a circulação de

bens culturais no país com repressão política. Nenhum outro órgão cresceu mais depressa, e a censura passou a atuar com diferentes objetivos: garantir o controle do fluxo público da informação, da comunicação e da produção de opinião, reprimir o conteúdo simbólico presente na produção cultural, e manipular os mecanismos de memória e interpretação da realidade nacional. (SCHWARCZ & STARLING, 2015, p. 464)

É possível verificar a insatisfação dos jornais observando o que aconteceu no ano de 1968, quando o *Jornal do Brasil*, um dos jornais matinais mais significativos daquela época, foi publicado com uma montagem cautelosamente organizada para causar estranheza. Entre as peculiaridades, o jornal expôs na capa o informe “Ontem foi o Dia dos Cegos” e a previsão do tempo na página inicial. Não obstante, anunciou “Tempo negro. Temperatura sufocante. O ar está irrespirável. O país está sendo varrido por fortes ventos”. A edição tentava avisar o leitor do aparecimento do controle repressor na redação. Na madrugada anterior do dia 14 de dezembro, entrara em atividade o funcionamento de uma atuação militar com o objetivo de censurar toda a imprensa nacional. Dessa forma ocorria “[...] a repressão aos opositores, a censura aos jornais e demais meios de comunicação, de modo a impedir a veiculação de críticas à política econômica” (Idem p. 452)

No que tange à produção literária, assim como a censura atuou nos jornais, atuou também na literatura. Diversos livros foram censurados por ameaçar de alguma forma a imagem do governo militar. Inclusive a publicação do romance *Zero* também foi proibida por ser considerado um ataque ao valor e aos bons costumes do país.

A lei de censura prévia para livros e publicações foi instituída em 1970, e determinava que os editores enviassem originais para Brasília, antes da publicação. Na prática, revelou-se tecnicamente imexível: só em 1971 foram lançados 9950 novos títulos, demandando um número impossível de censores. Mas a imprensa local estava amordaçada e os jornalistas, perseguidos ou encarcerados. (SCHWARCZ & STARLING, 2015, p. 464)

Como dito na introdução do trabalho, na literatura a liberdade também é extremamente fundamental, pois tal manifestação é considerada por Sartre um instrumento libertário. Acredita-se que uma das principais funções da literatura é criticar a realidade devendo, assim, instigar no leitor a tomada de consciência como um ser pertencente de uma realidade histórica, de um momento político, cultural etc. "Sim, pois uma vez que sua posição é crítica por essência, é preciso que ele tenha alguma coisa a criticar; e os objetos que primeiro a oferecem às suas críticas são as instituições, as superstições, as tradições, os atos de um governo tradicional" (SARTRE, 1999, p.85). Além disso, tendo em vista que a literatura é uma forma de manifestação artística, também "aspira à liberdade de opinião, como um degrau de acesso ao poder político" (Idem p. 83).

O romance retrata essa questão quando o protagonista deixa a pensão que morava e vai morar com seu amigo Átila, “o apartamento era um depósito de livros, de uma editora fechada pelo governo” (BRANDÃO 1980 p.42). Já que estava desempregado, José passava o dia inteiro lendo

romances, ensaios, gramáticas, didáticos, políticos como uma forma de passar o tempo. No entanto, o homem é intimado a parar com as leituras. É dito a ele:

José chega de ler esses livros/ você já leu mais de mil você não é mais aquele José que entrou nesse depósito/ besteira ler essas coisas só complica a vida/ não deixe as milícias repressivas saberem que estes livros existem aqui/ você já esteve uma vez nas investigações/ se for outra vai ser seu fim/ você desaparece como tanta gente ainda desaparecendo/ mas você não sabe estas coisas não são publicadas eles não deixam publicar/ para de ler esses livros. (Idem p.53)

Assim como no romance, o cenário da ditadura militar no Brasil “é arremessado nesse ciclo de embates: em posição, interdição e opressão contra a resistência. Mas os militares, ao verem que seus métodos repressivos ainda não eram suficientes para o controle absoluto que almejavam, restringiam ainda mais” (SALLES et al. 2015 p.345). Por estes motivos, considera-se, aqui, que o romance *Zero* é uma resposta à censura.

A censura e o discurso moralizador

O romance em questão, por tratar da de uma contestação à restrição, apresenta diversos fragmentos que demonstram que o regime que comandava aquele país era extremamente autoritário e desconsiderava a liberdade de expressão como sendo um direito fundamental. Na realidade verossímil da obra o governo utilizava o discurso moralista para impor a censura e defendia isso através do argumento de que todas aquelas medidas eram em nome da conservação da moral e dos bons costumes do país. Em determinada passagem do livro o presidente discursa na praça da capital e as pessoas que assistem e apoiam tal discurso "representavam centenas de associações e ligas e organizações que estavam sendo formadas no país, em defesa dos bons costumes, da família, da boa conduta, da liberdade, da propriedade" (BRANDÃO, 1980, p.19). Então o presidente fala:

Vamos nos lançar numa grande campanha, num movimento monstro, para que a moda seja mais sóbria, para que as saias desçam aos tornozelos, para que as revistas licenciadas sejam queimadas, para que o palavrão deixe de existir em nossa amada e tão bonita língua, para que os jovens levem uma vida decente e recatada, para que o termo prostituição seja abolido de uma vez de nossa Pátria bem-aventurada, para que não haja pílulas e todos procriemos muito para a grandeza futura. (Idem p.20)

Na passagem anterior, verifica-se que o discurso moralizador do presidente serve para "camuflar" as atrocidades cometidas pelo governo. Tal concepção é encontrada na fala de Sartre, o teórico acredita que o discurso moralizador não tem o objetivo declarado de ensinar a virtude, nem que esteja cercado pelas boas intenções, mas sim uma forma de propor ao homem considerar resolvidos todos os problemas metafísicos, religiosos, políticos e sociais. Isso implica dizer que o discurso moralizador não se dedica à libertação de nenhuma categoria concreta de oprimidos.

(SARTRE 1999 p.76/77). Ou seja, diante de tal discurso o homem, por acreditar que não há com o que se incomodar, acaba por não ver motivos para exercer a sua liberdade de fato e, acomoda-se diante de sua realidade. É justamente esse objetivo que o governo visa alcançar através da censura e do discurso moralizador.

A censura oficial e de cunho moralista existia desde a Constituição de 1946, exercia pela Divisão de Censura de Diversões Públicas (DCDP). Ao seu lado, os militares instalaram uma espécie de braço articulado à máquina de repressão, orientado para suprimir qualquer tipo de contestação produzida no campo da cultura, do pensamento e das ideias. Filmes eram proibidos ou tinham cenas cortadas; versos de canções eram mutilados ou vetados; peças teatrais acabavam barradas pelas autoridades, por vezes às vésperas da estreia. (SCHWARCZ & STARLING, 2015 p. 464)

Tendo em vista relacionar o aspecto da manipulação moralizadora das autoridades com relação aos meios de comunicação do romance com o cenário do regime militar, no ano de 1969 o então presidente do Brasil autorizou a reformulação da Assessoria Especial de Relações Públicas (Aerp), pondo para funcionar uma campanha política sem precedentes. Os anúncios falavam em positividade e otimismo, honra e grandeza nacional, afirmavam a harmonia e o equilíbrio social e embalavam tudo isso em filmes curtos, com narração objetiva, imagens bem cuidadas e um acabamento musical que grudava na lembrança do espectador. (SCHWARCZ & STARLING 2015 p.454). A forma como o regime militar optou para camuflar o período de repressão e violência política foi através da censura e do discurso moralizador, com isso foi possível atingir a popularidade do governo, bem como os aplausos. Pois, “uma ditadura é formada por mandantes arbitrários, opositoristas tenazes e uma população que precisa sobreviver – parte dela atravessa em silêncio, com medo ou apenas conformada o tempo do arbítrio” (Idem p. 453).

Era maravilhoso viver sob seu regime, pois não havia liberdade, nem licenciosidade, nem amoralidade. Dizem, eu não sei, eu não posso dizer nada, não conheço o mundo lá fora, conheço os que vêm de fora me visitar. Dizem que há um novo regime, bom, duro, cruel. Se não for cruel, não fizer sofrer, não arrebentar com o que o homem tenha de bom por dentro, não é um regime que se deva levar em consideração (BRANDÃO, 1980, p.60).

A passagem acima demonstra o quanto o discurso moralizador conseguia manipular àqueles que não tinham acesso ao contexto real da ditadura. Pois, mesmo sabendo que havia um novo regime duro e cruel, um dos personagens o qual denominavam de Astrônomo (vivia isolado e recebia as notícias por intermédio de pessoas que compartilhavam dos mesmos ideais do regime e, que obviamente falariam da repressão como um aspecto positivo) acreditava que a violência e o fato do país estar sendo governado por um regime autoritário apresentava aspectos positivos, e não se voltava para questionar que tais medidas eram desumanas e cruéis. Portanto, conformava-se com tal realidade.

A representação do silenciamento em zero

Os aspectos desenvolvidos anteriormente acerca da liberdade de expressão e da censura, o entendimento da forma como acontecia o processo de manipulação do pensamento e o impacto refletido na sociedade já desencadeiam a discussão para outra questão: de que maneira o romance serve como uma denúncia ao silenciamento? Portanto, faz-se necessário buscar fragmentos da obra que representam o aspecto que concebeu a produção do trabalho.

Partindo da afirmativa de que quando se estabelece em uma sociedade uma estrutura de poder, autoridade, dominação e repressão, é importante compreender que, embora exista a violência física que vem ser uma das principais atrocidades realizadas pelo regime, o poder da violência não se exprime e não se revela apenas e unicamente através de tal ato. O anteriormente citado “pôr em silêncio”, ou seja, o fazer calar atua fortemente nas relações de poder autoritário. Então, “o universo em que o silenciamento está inserido, apesar de não ser diretamente observável é completamente disponível à (in)visibilidade daquilo que existe, mas não pode ser visto” (AZZARITI 2014 p.8)

Trazendo tal afirmativa para o contexto do presente estudo, é necessário ressaltar que os relatos e informações que servem para contextualizar o enredo de *Zero* chegavam para o autor em forma de denúncia, ou seja, as descrições de torturas e os depoimentos eram baseados em fatos reais. As torturas descritas no desenrolar da história nada mais são que denúncias transcritas por Brandão da forma como chegavam e, na tentativa de publicar no jornal, eram censurados, logo, tais relatos foram silenciados. Não apenas os relatos, mas também as vítimas das torturas descritas. Pois as atrocidades relatadas eram cometidas pelo regime militar contra as pessoas voltavam-se contra o governo e tais relatos se divulgados chegariam ao conhecimento popular. Assim, como forma de silenciar e como uma demonstração de covardia e repressão política, os militares encontraram na censura a saída para esconder os fatos. Pois, sabiam que a população voltar-se-ia contra o regime a partir do momento em que tomasse conhecimento das perversidades cometidas pelo governo. Além disso, existe um padrão na linguagem utilizada no jornal periódico, ou seja, apesar da utilização de uma linguagem clara e objetiva para facilitar o entendimento do leitor, há a questão do politicamente correto. E a obra é repleta de palavras de baixo calão, principalmente na descrição das torturas. Portanto, acredita-se que a descrição das torturas seja considerada imprópria para o texto jornalístico.

A literatura, no entanto, expande as possibilidades para tal descrição. Então, Brandão buscou na produção do romance continuar seus textos e viu uma oportunidade de ser o intermediário da voz de pessoas que eram silenciadas por conta da censura e sofriam com a violência estabelecida através de torturas. O exemplo disso encontra-se, dentre tantos outros exemplos, um fragmento intitulado “Depoimento”, nele é descrita a tortura exatamente como acontecia:

Puseram um fio em minha língua e minha boca explodiu e se encheu de uma coisa de gosto muito ruim e essa coisa queria descer pela minha garganta e me sufocar e era um fogo só em cinza e merda e sangue e terra e dentes partidos tudo de uma vez. Você vai conhecer o inferno, me disse o tenente, sargento, capitão, não sei o quê. E não pense que sai vivo, por que nós vamos te arrebentar, não vai ficar um osso inteiro, pode se preparar [...] E agora você vai saber por que me chamam de João Bonzinho disse o coronel enquanto enfiava um fio no canal de minha uretra e ligava o fio direto na tomada e eu sumia no mundo, com tanta dor que nem sentia dor, parece que meu pau tinha sido arrancado e eu não sentia mais ele, pensei que nunca mais ia meter, nem que tivesse mil babacas na minha frente. E o João Bonzinho enfiou um bastão no meu rabo e ligou o fio no magneto e girou a manivela e me caguei todo, a bosta escorreu pelas minhas pernas, eles morreram de rir e disseram que eu devia comer a bosta do chão por que tinha sujado a sala toda e o general comandante não gostava de sala suja (BRANDÃO, 1980, p. 268).

Portanto, apesar de existirem formas de silenciamento mais violentas, pois, sabe-se que diversos intelectuais foram mortos, presos, e torturados de maneira desumana (atos que podem ser facilmente observáveis), houve um momento em que as pessoas eram silenciadas através da censura, e tal fato deve ser levado em consideração, no entanto tanto o silenciamento através de violência física quanto o silenciamento através da limitação das informações propagadas dialogam entre si. O próprio romance fala da censura como sinônimo de tortura. Tal aspecto pode ser facilmente observado em um dos diálogos entre o Presidente e o Chefe de Segurança Nacional – após a descrição da tortura sofrida por Átila (amigo de José) - que se dá da seguinte forma:

Veja, a nossa imagem não é nada boa no exterior. Dizem que somos ditadores, que o regime é de terror. Olhe só a lista de torturas e torturados. Presidente, os inimigos do regime são muitos. Essas listas são mentirosas, caluniosas. Ninguém está sendo torturado. Ninguém morreu. Esse jornal francês fala que estão abrindo barrigas de mulheres grávidas. Mentiras, mentiras em cima de mentiras. Por isso é preciso haver censura, arrocho, vigilância, fiscalização. Para que não aconteçam imagens deturpadas. Então, meu caro, aperta a coisa. O presidente pensa, mas não diz: Temos mesmo de torturar, massacrar, matar, desaparecer com os nossos inimigos. (BRANDÃO, 1980, p. 263)

Através desse diálogo pode-se perceber que havia uma preocupação do governo com relação à sua imagem, portanto, tudo o que não servia de acordo com os interesses da preservação da imagem do regime militar era limitado, restringido, censurado. No entanto, abre-se uma outra discussão a partir do momento em que o presidente pensa mas não diz que o que deve haver mesmo é tortura, massacre, morte, desaparecimentos, isso pode significar que o termo censura pode acontecer de diversas formas, inclusive em forma de violência.

Logo, o valor que se dá à obra trabalhada deve-se ao fato dela, através da liberdade a qual a literatura permite exercer, retratar e tratar d/aquilo que existe, que acontece, que amedronta e deixa a sociedade com um sentimento de desamparo, no entanto, não pode ser visto, não pode ser conhecido então é censurado e reprimido.

Considerações finais

Diante do estudo realizado o qual foi dada a importância da liberdade de expressão como um direito fundamental assegurado por lei, que deve ser garantido para a formação plena de uma sociedade justa e igualitária, verifica-se, contudo, que no período o qual o Brasil foi governado por militares tal direito foi negligenciado aos formadores de pensamento intelectual. Dessa vez o Brasil encontrava-se em um contexto no qual os textos intelectuais, tais como, literários, jornalísticos, filosóficos e científicos eram manipulados para atender os interesses das autoridades. O destaque que se dá na presente produção científica é justamente ao texto literário de cunho libertário. Além disso, destaca-se também a produção jornalística que assim como o texto literário também é uma demonstração intelectual. No entanto, os mecanismos de repressão intelectual não permitiam que suas produções fossem publicadas e propagadas de forma livre.

Observando tais aspectos pôde-se relacionar o contexto da ditadura militar no Brasil com a produção do romance *Zero* que nasceu de produções jornalísticas. O livro, dentre outros aspectos, vem servir como crítica à questões como a imposição da censura e ao discurso padrão de cunho moralizador do regime. Pôde-se também compreender de que maneira se chegou ao termo "silenciamento" tendo como justificativa que a censura é uma forma de silenciar no sentido de colocar em silêncio, de fazer calar. Como uma forma de defender a existência da censura o governo utilizava o discurso moralizador alegando que todas essas medidas eram em virtude à moral e aos bons costumes do país.

O romance abre uma série de discussões acerca da violência, do regime autoritário, da manipulação das autoridades com relação aos meios de comunicação, da forma como o discurso moralizador influenciava na formação de pensamento de uma sociedade que não possuía acesso à informação etc. Portanto, torna-se importante estabelecer discussões no meio acadêmico sobre a representação do silenciamento intelectual identificada no romance *Zero* para despertar um sentimento de valorização do direito à liberdade de expressão. Logo, o contexto o qual vive-se hoje

não cabe mais a imposição da restrição intelectual. Pois faz-se cada vez mais necessário ter acesso aos fatos, ter conhecimento das atividades governamentais, tomar consciência da realidade e colocar-se como ser pertencente de uma sociedade, de um momento político, histórico e cultural e assim, para que assim, garanta sua participação ativa na sociedade. Não se forma uma sociedade justa e democrática quando apenas uma parcela dela é ouvida e a outra é silenciada. Entender isso é um passo para a desconstrução da desigualdade social.

REFERÊNCIAS

AZZARITI, Mônica. SILÊNCIO, SILENCIAMENTO E TORTURA: VIOLÊNCIA E SENTIDOS. **Revista Percursos Linguísticos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 11, p. 2 - 13, 15 set. 2019. Disponível em: <https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=http://periodicos.ufes.br/percursos/articulae/dowload/10359/8178&ved=2ahUKEwjTvbfi2tPkAhXHILkGHf6aC5UQFjABegQIBhAJ&usg=AOvVaw1xLI8m6q-UHNjk59loKKPk>. Acesso em: 11 jun. 2019.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRANDÃO Ignácio de Loyola. **Zero**. 5º ed. Rio de Janeiro. Codecri. 1980.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá et al. A ditadura nas representações verbais e visuais da grande imprensa: 1964-1969. **Revista Topoi**, Belo Horizonte, v. 14, n. 26, p. 62 - 85, 26 mar. 2013. Disponível em: www.revistatopoi.org. Acesso em: 10 jun. 2019.

SALLES, Ana Cláudia de Moraes; SOUZA, Olimpia Maluf; FERNANDES, Fernanda Surubi. A MPB no regime militar: silenciamento, resistência e produção de sentidos. **Revista Rua**, Campinas, v. 2, n. 21, p. 341 - 361, 15 set. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/rua.v21i2.8642477>. Acesso em: 10 jun. 2019.

SARTRE Jean-Paul. **O que é literatura?** 3º ed. São Paulo. Ática. 1999.

SCHWARCL Lilia M. & STARLING Heloísa M. **Brasil: uma biografia**. Companhia das letras. São Paulo. 2015.

TÔRRES, Fernanda Carolina. O direito fundamental à liberdade de expressão e sua extensão. **Revista de Informação Legislativa**, [S. l.], p. 60 -80, 15 set. 2019. Disponível em: [https://www12.senado.leg.br](http://www12.senado.leg.br). Acesso em: 10 jul. 2019.

O PROFESSOR LEITOR E A FORMAÇÃO DE LEITORES: UMA INVESTIGAÇÃO NA CIDADE DE CODÓ-MA

Sebastiana Francisca Reis Martins¹⁹⁴

Resumo: No mundo grafocêntrico em que vivemos, a leitura é colocada como peça fundamental na sociedade. Neste sentido, o presente estudo tem como objetivo investigar o trabalho do professor como indivíduo leitor mediante suas práticas pedagógicas e quais estratégias são utilizadas para despertar no aluno o prazer pela leitura. A pesquisa foi realizada por meio de observação e utilização de um questionário semiestruturado aplicado aos professores do primeiro ano de língua portuguesa do ensino fundamental na escola U.I.M. José Domingues Araújo, localizada no bairro São Raimundo, U.I.M. Renê Bayma, no bairro São José e U.E.M. São Luís, situada no bairro Codó Novo. O trabalho levou em consideração reflexões teórico-metodológicas e leitura sobre formação docente e a formação de professores leitores como Antunes (2003), Correia (2007), Cabral e Rocha (2015), Perre e Pereira (2012) e Melendes e Silva (2007), entre outros. Os resultados mostram que nem todos os professores investigados são professores-leitores, raramente leem refletindo no trabalho docente. Assim, investigou-se o papel do professor, da escola e o da sociedade no que concerne à formação de indivíduos leitores. A pesquisa permite refletir sobre o trabalho docente em sala de aula, visto que a leitura é algo imprescindível no desenvolvimento intelectual e social.

Palavras-chaves: Professor-leitor. Formação de leitores. Língua portuguesa. Leitura.

Introdução

Sabemos que no mundo atual é necessário que se tenha o hábito pela leitura, porém, mensuramos em dizer que esta atividade não é uma constante na rotina de muitas pessoas. Desse modo, o ambiente escolar acaba assumindo a responsabilidade de formar indivíduos leitores, e para isso, deve considerar dois aspectos que contribuem de maneira significativa na vida do ser humano, que são, conhecimento de mundo e conhecimento das palavras, de acordo com Lajolo (2011, p. 01): “Do mundo da leitura à leitura do mundo, o trajeto se cumpre sempre, fazendo-se por vice-versa que transforma a leitura em prática circular e infinita”.

Dessa maneira, diante dos números crescentes em relação ao analfabetismo funcional, percebe-se que muitos dos objetivos atribuídos ao ato da leitura na prática escolar ainda não foram alcançados devido às dificuldades que muitos têm em desenvolver e interpretar os textos ofertados.

¹⁹⁴ Sebastiana Francisca Reis Martins – graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão – Campus Codó, sebastianarmartins1@gmail.com.

Com participação de Jarlene da Silva Oliveira - graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão – Campus Codó, jarlenecodo@outlook.com.

Com orientação de Gleiciane Brandão Carvalho – professora do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão – Campus VII Codó.

Deste modo, entendemos que para alcançar tais metas propostas pelo ato de ler é necessário compreender os desafios que surgem no processo de formação de um leitor.

Dessa forma, formar leitores e formar leitores ativos não é uma tarefa fácil, pois somente a escola não dar conta de assumir um papel que é também responsabilidade da sociedade em geral, em momentos a escola também faz uso distorcido dos gêneros textuais ou qualquer outra leitura que em muitas vezes e somente para na visão gramatical o que acarreta nesse momento uma leitura desprazerosa, enfadonha e sem motivação para conhecer o real sentido da leitura em suas vidas. Neste sentido, Pires e Matsuda (2013) aponta que a escola se apresenta como sendo uma das principais estimuladoras para o hábito da leitura, mas em muitos casos não consegue despertar tal estímulo no aluno de maneira espontânea, por assim utilizar metodologias que obriga o aluno a ler mecanicamente, sem despertar nele o prazer pela leitura.

Para tanto, hoje, é imprescindível que o ambiente em que a criança vive esteja permeado pela leitura, e quando chegar no ambiente educativo esse trabalho seja cada vez mais estimulado, para que futuramente crie leitores ativos que consiga fazer corretamente a semântica e a morfologia sem tantos obstáculos quando ao código escrito, para que esse trabalho seja concreto, a escola deve apresentar aos alunos metodologias que possa trabalhar em todas as disciplinas, pois, tem-se notado que apenas dentro da disciplina de Língua Portuguesa esse trabalho tem sido feito.

Dessa maneira, a disciplina de Língua Portuguesa é mal vista pelos alunos por serem exigidos pelo professor a compreensão gramatical, o que acarreta o abandono ou o desprazer da leitura pelas crianças que já estão começando sua vida escolar, pois a leitura é indispensável na vida do ser humano como um todo e deve ser praticada constantemente, de acordo com Perre e Pereira (2012, p. 99) “O exercício da leitura apresenta-se hoje como fio condutor, norteador de todo o processo educativo, uma vez que é imprescindível em todas as disciplinas um veículo de transmissão de conteúdo específicos de cada área de estudo”.

Nessa lógica, a escola recebe o poder de estimular e despertar o prazer pela leitura, logo, entende-se que é neste ambiente que seja implementado o trabalho da leitura, que é desenvolvido pelo professor, por este motivo, o professor é peça primordial nesse trabalho, em encantar a criança durante a leitura para a turma.

Neste cenário, uma figura importantíssima na motivação do aluno a ler é o próprio professor. Para que o aluno entenda quais são os comportamentos típicos de um leitor, é preciso que o professor os “encarne” na sala de aula, que permita aos alunos participarem

de atos de leitura que ele mesmo está realizando, que aluno e professor possam ter uma relação de “leitor para leitor” (PERRE; PEREIRA, 2012, P.98/99).

Diante do exposto, é uma responsabilidade de todos os professores independentemente de qual matéria o professor está ministrando, pois quando se trabalha envolvendo os alunos diretamente nos feitos da sala de aula, as aulas são muito mais diversificadas e divertidas no processo ensino aprendizagem.

Metodologia

Assim sendo, entre outras características da leitura, a escola deve mostrar para o aluno que o ato de ler além de facilitar na busca por informações e decifrar o código escrito, também auxilia na formação do pensamento crítico. Entretanto, percebe-se que formar indivíduos leitores capazes de interpretar diversos tipos de textos tem sido cada vez mais difícil.

Em consonância, é importante que o professor seja também um leitor, praticando sempre o hábito de leitura em sala despertando a curiosidade das crianças, pois um professor que pratica a leitura diária em suas aulas com seus alunos aguça neles a curiosidade para a prática de leitura e conhecer diferentes situações que acaba por envolver o próprio leitor nas histórias, neste sentido, que a formação do professor e a leitura diária em sala é um condicionante impar no despertar do prazer pelo desconhecido que é permitido através da leitura.

Diante deste cenário, o professor deve buscar novas metodologias para sua prática, assim elevar o nível de leitura dos alunos, sabe-se que diante do século da era digital são muitos os desafios encontrados pelo professor na realização desse trabalho em chamar a atenção das crianças para a leitura, o que hoje se tornou muito mais que uma simples leitura. Então, cabe ao professor usar essa ferramenta tão prazerosa da tecnologia pelos alunos para despertar o hábito é o prazer pela leitura.

Nesse contexto, buscou-se compreender as contribuições de professores formados em letras que lecionam a Disciplina de Língua Portuguesa na formação de indivíduos leitores. A pesquisa revela alguns impasses quanto ao hábito de ler, assim diante os dados coletados a pesquisa utilizaram um questionário semiestruturado com sete questões, que foi aplicado em três escolas da rede pública municipal da cidade de Codó-MA localizada nas áreas consideradas periféricas da cidade. Onde as respostas das professoras despertaram uma curiosidade quanto a sua formação profissional, tempo de trabalho e “paixão” pelo exercício da docência.

Com isso, os dados da pesquisa mostram que de acordo com a questão número um a qual era, o que havia despertado o interesse em ser professora de Língua Portuguesa? A primeira

professora nos responde que o que a impulsionou a seguir esta profissão foram os desafios, a paixão, a felicidade que há na troca de interação e conhecimento entre professor e aluno, (professora da Escola José Domingues Araújo). Já a resposta da segunda professora da (escola Renê Bayma) foi que no término de seu terceiro ano do ensino médio (antigo ginásial) era a única opção que tinha na cidade para trabalhar além de empresa privada, onde a professora nos relatou que começou sua carreira na docência aos 19 anos de idade. A terceira professora também nos relata a mesma coisa que era ‘ou trabalhava como professora ou em lojas, (escola São Luís).

Em relação a segunda pergunta, a qual mencionava qual os motivos que as impulsionavam ler? A professora um relatou que ‘gosta’ e que despertou mais ainda para a leitura quando se tornou avô mas que pouco ler para seus alunos, em relação a segunda professora, relatou que não costuma ler muito, pois a mesma se sente esgotada pelo trabalho desenvolvido em sala de aula o que acarretou problemas de saúde, já a terceira professora relata que lê com frequência e que a leitura amplia o conhecimento e que contribui em sua profissão e que o professor deve estar em constante aprendizado.

Assim, a pergunta seguinte era, qual o último livro havia lido? A professora um falou que foi cabritos cabritões, a segunda professora falou que não lembrava pelo tempo que tinha feito a leitura de um livro literário, já a terceira leu Augusto Cury, mentes brilhantes professores fascinantes.

A pergunta seguinte, como acontece os momentos de leituras em sala? Professora um respondeu que sempre diversifica esses momentos, com imagens dos personagens das histórias, com placas ou fichas, fica em círculo todos sentados no chão durante a leitura, sempre traz novos gêneros literários e que todos os dias lê um livro em sala de aula. Já a segunda professora comenta que os momentos de leituras são raros, mas quando acontecem apenas faz a leitura compartilhada com perguntas no final da leitura afim das crianças identificar os personagens. A terceira professora pratica uma leitura compartilhada com demonstrações das imagens e desenhos que aparecem apenas nos livros.

Seguindo, a próxima pergunta, existe algum autor de preferência, se sim qual? A professora um prefere Ruthe Rocha e Vinícius de Moraes, mas também faz leituras de outros autores. A segunda apenas lembra o nome de um livro que é ‘A cor da ‘Cultura’, relatou também que trabalha muito, a turma e muito lotada o que em sua visão dificulta o trabalho com a leitura. Com relação a terceira, não deixou claro qual autores ou tipos de gêneros textuais tem mais preferência.

Em seguida, quando foi perguntado durante os momentos de leituras, costumam compartilhar ou ficam com as leituras pra elas mesmas, a professora um relata apenas que sempre compartilha sendo em casa ou trabalho. Já a segunda professora compartilha as vezes com a família. A terceira relata que lê pra sim mesma quando está fora do ambiente de trabalho.

Dessa maneira, para finalizar foi feita uma pergunta mais apertada para as professoras ficarem mais à vontade para se expressar, assim a pergunta foi, na opinião das professoras que tem formação em letras, qual a importância da leitura na vida do indivíduo? A professora diz que contribui muito para a formação do cidadão além de ampliar o vocabulário. A segunda professora relata que é importante pois com a leitura obtém novos conhecimentos e também auxilia em se relacionar com outras pessoas no meio social. Já a terceira diz que é importante para as pessoas e também facilita na descoberta de novos conhecimentos.

Fundamentação Teórica

O mundo é permeado pela leitura, seja ela através de palavras, símbolos ou gráficos, dessa maneira, a leitura deve ser algo indispensável para a sociedade na formação de leitores críticos, reflexivos e que possa vir a ter o hábito pela leitura em seu dia a dia, e assim disseminar o hábito da leitura à toda população.

Entretanto, para que essa produção chegue aos leitores, a instituição de uma política de formação de leitores é condição básica; assim, ao se promover a democratização da leitura e da literatura entre crianças das escolas brasileiras, pode-se reverter a tendência histórica do acesso aos livros e à leitura como bens culturais disponíveis apenas a parcelas da população. (AMARÍLIA E SILVA, 2016, p. 95).

Sendo assim, o acesso aos livros de literatura é também uma responsabilidade ao professor, tornando assim, o professor uma peça primordial no despertar do prazer pela leitura, criando ambientes e metodologias leitoras.

No tocante, o professor é primordial no envolvimento no momento da leitura, assim o mesmo deve buscar e elevar o nível de leitura com a implementação de metodologias que chame a atenção dos alunos para a leitura, com base nisso Cabral e Rocha (2015) “se torna oportuno frisar a necessidade dos docentes implantarem práticas e procedimentos de leituras que propiciem desafios para despertar o prazer pela leitura o que, conseqüentemente, contribuirá para a formação de bons leitores”.

Soma-se a isso, que a criança deve estar sempre envolvida por ambientes que desperte a curiosidade pelo mundo da leitura, nesta perspectiva, a escola assume o papel de promover esses momentos, de acordo com Pires e Matsuda (2013) “é preciso que a criança/aluno usufrua de um

ambiente que estimule a leitura, pois quem for capaz de ler bem qualquer texto terá mais probabilidade de adquirir o conhecimento necessário para a sua vida”.

Entre outras dificuldades e desafios apresentados, Pires e Matsuda (2013) afirmam que o ponto de partida para tal problemática, inicia-se na desvalorização que muitos têm com o ato de ler, o que resulta em outros problemas, como a dificuldade em compreender as normas linguísticas, o que impede a compreensão dos textos; o desinteresse pela escrita também dificulta o processo de leitura, assim como a dificuldade de expressão oral que impossibilita a compreensão do texto lido.

O uso constante da literatura possibilita à criança um olhar diferente em sua própria construção social, a leitura deve ser um ato rotineiro na vida das pessoas para que assim possa ter a construção de uma sociedade letrada por inteiro sem lacunas, segundo Amarília e Silva (2016) “a literatura é porta de acesso à linguagem pelo jogo imaginativo no uso das palavras, é um meio eficiente de enriquecimento e desenvolvimento da personalidade, da vida em sociedade e do senso crítico”.

Além dos desafios citados, outros fatores também influenciam na formação de leitores como a falta de livros de qualidade e exemplares do mesmo título, o acesso à biblioteca é reduzido, falta desenvolver projetos de incentivo à leitura nas bibliotecas, para que o mesmo possam despertar o interesse pela leitura.

Outro fator agravante é a falta de materiais de leituras disponíveis nas escolas públicas, Pires e Matsuda (2013) “outra questão negativa está associada à formação de professores que se encontra cada vez mais afastados do hábito de leitura, o que dificulta na formação de novos leitores

Além disso, a escola fica responsável por proporcionar esses momentos de leitura com eles, como afirma Melendes e Silva (2008, p.3) “a escola precisa mostrar aos alunos que a leitura é algo interessante e desafiador, algo que se conquistado plenamente dará autonomia e independência”. Ou seja, é por meio da leitura que os mesmos descobrem o mundo, conseqüentemente decifrando os códigos escritos, através das habilidades, da criticidade e a comunicação ao seu redor, deixando de ser leitor funcional para um leitor que consiga interpretar os diversos tipos de texto.

Para tanto, a leitura deve estar presente na vida do ser humano como algo imprescindível em suas práticas sociais, um veículo condutor de informações, comunicação e formação dos mesmos, a instituição que independente de qual disciplina, todas usam a leitura como condutor para nortear os conteúdos, pois segundo Perre e Pereira (2012, p.104) o objetivo da escola e, como consequência, dos educadores não é apenas ensinar a ler e a escrever, mas também, e principalmente, levar os

alunos a fazer uso da leitura e da escrita, levá-los a envolver-se em práticas sociais de leitura e escrita.

Resultados e Discursões

A pesquisa permite refletir a respeito do trabalho docente quanto ao ato de ler, mostrou que as professoras investigadas trabalham a leitura de forma superficial, e em muitos casos descontextualizada da realidade do aluno, o que possivelmente torna ainda mais difícil despertar em seus alunos o prazer pela leitura.

Assim, despertar o hábito pela leitura é algo que vai muito além de leitura e compreensão textual, envolve primeiramente o trabalho do professor quanto ao uso da leitura diária em sala de aula, o envolvimento dos alunos durante as leituras, o tom de voz usado para os personagens e sobretudo instigar a curiosidade das crianças nas leituras com o uso de técnicas que só se desenvolve com o constante hábito de ler.

Considerações Finais

Os resultados mostram que, nem todos os professores investigados são propriamente chamados de professores-leitores e portanto, se apresentam de forma tímida como agentes que despertam em seus alunos a prática, o prazer e o hábito pela leitura. Constatou-se também que estes raramente leem, o que reflete no trabalho desses professores, principalmente no que se refere ao trabalho com a leitura, o que foi constatado durante a visita, muito embora, os professores tenham relatado que trabalham a leitura.

Compreende-se também que em alguns casos a questão de não despertar o hábito pela leitura seja também o trabalho desenvolvido pelo professor de português que acaba exigindo do aluno uma leitura apenas para compreensão gramatical, assim para os alunos torna-se uma leitura enfadonha e descontextualizada.

Soma-se a isso, quando a tocante investigação refere-se ao campo de formação, as licenciaturas se apresentam como uma única fonte de renda e formação, principalmente nos anos de 1990 o que não justifica o descontentamento pelo exercício. Pois mesmo a formação sendo ela licenciaturas ou bacharéis devem ser em função não apenas de poder aquisitivo rentável mais de transformação da realidade de pessoas em sua volta.

Contudo, fica claro que o trabalho docente exige não somente planejamento diário, o uso de metodologias diferenciadas, envolvimento do aluno na construção como parte integrante do conhecimento mais também amor naquilo que se está propondo a fazer principalmente ao campo da

docência, campo esse que formam todas as demais profissões, garantindo assim que está se formando pessoas críticas e reflexivas para que possam mudar suas vidas.

REFERENCIAS

Antunes Irandé. **Textualidade** - noções básicas e implicações pedagógicas. Editora: Parábola Editorial. (2017)

Alaine Cássia da Cunha Pires. Alice Atsuko Matsuda. Formação do leitor: dificuldades e desafios. Revista **Práticas de Linguagem**. V. 3, n. 2, jul. /Dez. 2013.

Melendes, Maria Fernanda; Silva, Rovilson José. A Formação De Leitor No Ensino Fundamental: Os Parâmetros Curriculares nacionais e o Cotidiano Das Escolas. Revista **Eletrônica De Educação**. Ano Ii, No. 03, Ago. /Dez. 2008.

Maria Arlete Leite Ribeiro Cabral. Cristiane Ribeiro Cabral Rocha. **1º Congresso de Educação da Grande Dourados**. Leitura e Mediação: Os Desafios para Formar Leitores. Mato grosso do sul. Jun. 2015.

Marly Amarilha. Sayonara Fernandes da Silva. Política de leitura na Educação Infantil: da gestão ao leitor. **Revista pro-posições**. V. 27, N. 2 (80) | maio/ago. 2016

Rosecler Aparecida Breda Perre. Patrícia da Silva Pereira. Formando leitores: propostas e desafios. **Linguagem Acadêmica, Batatais**. v. 2, n. 2, p. 97-111, jul. /Dez. 2012.

Resumo: Usada como instrumento simbólico para construir a ideia de nação africana no período colonial e também no pós-colonial, cujos temas, em sua maioria, são voltados para mostrar a cultura africana em um sistema que oprime a cultura dos negros em seu próprio país, ainda hoje, a literatura africana de língua portuguesa continua sendo instrumento de resistência, seja como arma de combate; como reafirmadora da cultura dos povos africanos; como problematizadora das consequências que os conflitos causados pela busca da emancipação trouxeram para os povos africanos; ou ainda como meio de empoderamento feminino, como é o caso do romance *Nikette - Uma história de poligamia*, publicado no ano de 2002 por Paulina Chiziane, primeira escritora moçambicana a publicar um romance. A partir da temática da poligamia (proibida por lei, mas aceita pela sociedade), Paulina Chiziane dá voz àquelas mulheres africanas que não puderam ser ouvidas. O enredo da obra gira em torno do empoderamento de cinco mulheres que dividem o mesmo “marido”. Estas, empoderam-se sob a influência de Rami, que ao descobrir sobre as demais “esposas” do marido, em uma decisão pouco comum, resolve ajuda-las a tornarem-se independentes em uma sociedade altamente machista, em que as mulheres aceitam a condição de submissão e dependência. Partindo dessas informações, essa pesquisa tem como objetivo mostrar o empoderamento e a alteridade das personagens femininas no romance *Nikette - Uma história de poligamia*. Para tanto, a pesquisa será de cunho bibliográfico e terá como base teórica as obras de BRAVO (1985), SPIELMANN (2000), BEAUVOIR (2016), entre outros. Tem-se como alguns dos resultados a constatação de que Rami- a voz das moçambicanas inconformadas com a subalternidade- ao deixar de lado o orgulho de mulher “traída” porque entende que as demais “esposas” são vítimas, assim como ela, de uma sociedade machista e repressora, é responsável por empoderar as outras mulheres para que saiam da condição de dependência do “esposo” e lutem por um lugar na sociedade.

Palavras-chave: alteridade, empoderamento, Poligamia, Mulheres.

Introdução

Nikette - Uma história de poligamia, romance de autoria da moçambicana Paulina Chiziane, aborda a condição social da mulher moçambicana que foi educada para cuidar do lar e servir ao homem, visto que “a educação tradicional ensina a mulher a guardar a casa e a guardar-se para pertencer a um só homem. A escola também ensinava a obediência e a submissão e preparava as raparigas para serem boas donas de casa, de acordo com o princípio cristão (CHIZIANE, 1992, p.202), no entanto, Chiziane, por meio de um texto ficcional, dá voz a essas mulheres que durante muito tempo foram silenciadas por uma sociedade machista. Partindo disto, este artigo tem por

¹⁹⁵ Professora de literatura portuguesa na Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail: merivanibarreto@yahoo.com.br

objetivo mostrar como acontece a alteridade e o empoderamento das personagens femininas no romance em questão. Esta pesquisa justifica-se pela importância dada à mulher em uma sociedade que é majoritariamente dominada pelo sexo masculino, seja por meio das personagens de ficção ou até mesmo pela predominância de escritores homens, de modo que Paulina Chiziane vem quebrar com esse paradigma, dando plena liberdade para suas personagens tornarem-se livres; ou ainda quando firma-se enquanto escritora, uma vez que, conforme testemunho escrito em 1992, não foi fácil ser reconhecida como escritora de romance, seja pelo fato de muitos acreditarem que as mulheres só poderiam escrever pequenos versos de amor, ou ainda por sofrer assédios vindos de muitos homens por ser mulher e escritora, como é afirmado por ela própria em depoimento, ao referir-se à publicação de seu primeiro romance, *Balada de amor ao vento*:

Dois anos depois da publicação desta obra, ainda continuo a receber propostas de homens dos mais diversos quadrantes da esfera social. Querem conhecer-me de perto, apalpar-me, provar-me física e moralmente para entender melhor esta coisa de mulher escritora. Não lhes ligo importância nenhuma. Ignoro-os e continuo o meu caminho (CHIZIANE, 1992).

Com a publicação de *Balada de amor ao vento* em 1990, Paulina Chiziane passou a ser considerada como a primeira mulher moçambicana a publicar um romance, apesar de ela considerar-se como uma contadora de histórias:

Dizem que sou romancista e que fui a primeira mulher moçambicana a escrever um romance, mas eu afirmo: sou contadora de histórias e não romancista. Escrevo livros com muitas histórias, histórias grandes e pequenas. Inspiro-me nos contos à volta da fogueira, minha primeira escola de arte. Eu apenas trago a escrita, de resto não sou diferente das mulheres de minha terra, das mulheres do campo. (CHABAL, 1993, p.20).

Sendo romancista ou contadora de histórias, Chiziane soube traduzir, em suas narrativas, a vida das mulheres africanas, especialmente a das moçambicanas, todavia deu voz a essas mulheres e as elevou ao mesmo patamar dos homens, tirando-as da condição de submissa e inferior.

Vale ressaltar que a escritora moçambicana sempre esteve engajada pela luta das mulheres:

A condição social da mulher inspirou-me e tornou-se meu tema. Coloquei no papel as aspirações da mulher no campo afetivo para que o mundo as veja, as conheça e reflita sobre elas. Se as próprias mulheres não gritam quando algo lhes dá amargura da forma como pensam e sentem, ninguém o fará da forma como elas desejam. Foi assim que surgiu a minha primeira obra, *Balada de amor ao Vento* (CHIZIANE, 1992, pp 202-203).

Seguindo temática parecida a de *Balada de amor ao vento*, *Niketche: uma história de poligamia*, também vai falar das mulheres que amam, no entanto, precisam dividir o amado com outras mulheres, contentando-se com as migalhas de uma vida poligâmica. Mas, graças a alteridade, Rami, a primeira esposa de Tony, consegue enxergar-se nas outras mulheres, fazendo com que a narrativa tome direcionamento diferente:

Coloquei o dedo nas feridas da alma e espremi lamentos. Desencantos. Desabafos. Estas mulheres simbolizam a dor do mundo. Bebo as suas dores, os seus sentimentos. Elas tinham no peito uma flor e se deram por amor. Abriram o corpo, esse mágico labirinto, e deixaram germinar outras flores sem rega, nem pão, nem esperança. Sofro por essas crianças. A situação destas concubinas é de longe pior que a minha. Sem proteção legal, nem familiar. (CHIZIANE, 2004, p.104).

“Bebo as suas dores, os seus sentimentos”: representação da alteridade em Rami.

Em seu artigo intitulado “‘Alteridade’ desde Sartre até Bhabha: um *surf* para a história do conceito”, Ellen Spielmann traça uma trajetória acerca do conceito de alteridade, o que me faz entender que o percurso desse conceito é uma questão filosófica que apresenta diferentes perspectivas e passa por diversas áreas do conhecimento, que vem deste Sartre, passando por Lévinas, Beauvoir, até chegar nos estudos pós colônias com Homi Bhabha. Porém, como o foco desse artigo não é discutir acerca da trajetória dos conceitos de alteridade, nos depreenderemos no conceito existente no dicionário de filosofia; no conceito estabelecido por Victor Bravo; e no conceito defendido por Simone Beauvoir.

Conforme o dicionário de filosofia, alteridade significa “ser outro, colocar-se ou constituir-se como outro” (ABBAGNANO, 2007, p.34), é o que, de fato, fez Rami, quando permitiu-se ouvir o seu Outro que aparecia refletido no espelho:

—Oh, espelho meu, o que achas de mim? Devo renovar-me?
— Renova-te, sim. Mas antes, procura uma vassoura e varre o lixo que tens dentro do peito. Varre as loucuras que tens dentro da mente, varre, varre tudo. Liberta-te. Só assim viverás a felicidade que mereces (CHIZIANE, 2004, p.33).

Ou ainda quando entende que as demais “esposas” do marido foram enganadas, assim como ela:

Fico emocionada. Arrependida. Sinto pena desta mulher que tudo fez para me derrubar e acabou abandonada. Que lutou por um amor e acabou em dor. Que apontou o dedo no ar e disse que era seu o pássaro em pleno voo[...] coitada, ela é mais uma vítima do que uma rival. Foi caçada e traída como eu (CHIZIANE, 2002, pp 23-25).

Seguindo a mesma linha do dicionário de filosofia, o teórico da literatura Victor Bravo defende que, no trabalho do escritor, a alteridade é um elemento essencial:

A produção do literário supõe a encenação da alteridade: através da intenção de anulação ou de aprofundamento dessa complexidade que o constitui (a alteridade), o literário se subordina ou se afasta do real para refletir ou interroga-lo: para ser sua reprodução para trocá-lo no limite de seus próprios territórios, de sua própria realidade” (BRAVO, 1985, pp15-16, tradução minha).

Assim, conforme BRAVO (1985), o trabalho do escritor consiste em colocar-se no lugar do Outro. Este, ao ser transposto para um texto ficcional, é passível de reflexões. Obviamente é o que fez Paulina Chiziane ao usar a escrita para refletir sobre a condição da mulher moçambicana “olhei para mim e para outras mulheres. Percorri a trajetória do nosso ser, procurando o erro da nossa

existência. Não encontrei nenhum. Reencontrei na escrita o preenchimento do vazio e incompreensão que se erguia à minha volta” (CHIZIANE, 1992, p.202) e permitir que o leitor também pensasse sobre essas mulheres que vivem uma relação poligâmica, tão comum em algumas sociedades africanas¹⁹⁶

Estas mulheres simbolizam a dor do mundo. Bebo as suas dores, os seus sentimentos [...]. Sem proteção legal, nem familiar. Somos éguas perdidas galopando a vida, recebendo migalhas, suportando intempéries, guerreando-nos umas às outras [...]. Somos cinco. Unamo-nos num feixe e formemos uma mão. Não estaremos tão desprotegidas e poderemos segurar o leme da vida e traçar o destino (CHIZIANE, 2004, pp 104-105).

O desejo de Chiziane é o mesmo de Rami, sua personagem de ficção. A primeira esposa de Tony, após passar a revolta por ter sido enganada durante cerca de 20 anos, entende que a única forma de conseguir acabar com os abusos cometidos pelo esposo é juntar-se as demais companheiras destes “Quando as mulheres se entendem, o homem não abusa”, só assim, cada uma iria escrever uma nova história capaz de mudar o destino que já havia sido traçado.

Quando Chiziane, em depoimento no ano de 1992, afirma que a existência da mulher pode ser um erro, tomando como base o que defende Simone Beauvoir, posso dizer que é o homem quem delega esse papel a ela. Papel este que vem sendo reafirmado desde as sociedades primitivas. Como bem observa, Simone Beauvoir (2016, v. 1, p. 26), “[...] o que define de maneira singular a situação da mulher é que, sendo, como todo ser humano, uma liberdade autônoma, descobre-se e escolhe-se num mundo em que os homens lhe impõe a condição de Outro [...]”, portanto, é o homem quem a define como pecadora¹⁹⁷, como inferior:

Ao nascer, a **menina** é anunciada com três salvas de tambor, o **rapaz** com cinco. O nascimento da menina é celebrado com uma galinha, o do rapaz celebra-se com uma vaca ou uma cabra. A cerimônia de nascimento do rapaz é feita dentro de casa ou debaixo da árvore dos antepassados, a da menina é feita ao relento. Filho homem mama dois anos e mulher apenas um. Meninas pilando, cozinhando, rapazes estudando. O homem é quem casa, a mulher é casada. O homem dorme, a mulher é dormida. A mulher fica viúva, o homem só fica com menos uma esposa (CHIZIANE 2004, p. 161).

É o homem quem a coloca na condição de objeto: “— Vocês são **minhas, conquistei-vos. Comprei-vos** com gado. **Domestiquei-vos. Moldei-vos à medida dos meus desejos**, não quero perder nenhuma. E tu, Rami, devias ficar do meu lado, no manejo deste gado [...] (CHIZIANE 2004, p. 270 grifo meu), ao passo que ele (homem) é colocado na condição de sujeito absoluto:

Devem servir o vosso marido de joelhos [...] nunca servi-lo na panela, mas sempre em pratos. Ele não pode tocar na loiça nem entrar na cozinha. Quando servirem galinha, não se

¹⁹⁶ É válido ressaltar que a poligamia não está amparada por lei em Moçambique, no entanto, parte da população apoia essa prática, inclusive, no ano de 2003, houve uma tentativa, por parte de alguns deputados e deputadas, de inserir a inscrição do casamento poligâmico na Lei da Família.

¹⁹⁷ Como é descrito no livro de Gênesis 3:1-5 a mulher é a culpada pelo pecado original.

esqueçam das regras. Aos homens se servem os melhores nacos: as coxas, o peito, a moela. Quando servirem carne de vaca, são para ele os bifés, os ossos gordos com tutano. É preciso investir nele, tanto no amor como na comida. O seu prato deve ser o mais cheio e o mais completo, para ganhar mais forças e produzir filhos de boa saúde, pois sem ele a família não existe (CHIZIANE 2004, p. 126, grifo meus).

Conforme trecho acima, é notado que a mulher moçambicana tem o papel de servir/agradar ao homem, e uma dessas formas de “agrado”, de acordo com o enredo *Niketche: uma história de poligamia*, está relacionado aos rituais de iniciação sexual¹⁹⁸, em que em muitas sociedades de Moçambique, seria a condição para as meninas tornarem-se mulheres- pois somente passando por esse ritual é que elas estariam prontas para o casamento e para a procriação- conforme é observado na conversa entre Rami e sua conselheira de amor:

Como foi a preparação do teu casamento?
[...]
E o que te ensinava a tua família?
— Falava-me da obediência, da maternidade.
— E do amor sexual?
— Nunca ninguém me disse nada.
— Então não és mulher — diz-me com desdém —, és ainda criança. Como
queres tu ser feliz no casamento, se a vida a dois é feita de amor e sexo e nada te ensinaram
sobre a matéria? (CHIZIANE, 2004, p.35).

Partindo do princípio de que o homem é quem coloca a condição de Outro para a mulher (tornando-a inferior e submissa), tomo como base a teoria de Beauvoir (2016), pois defendo a “libertação” desses padrões por meio do empoderamento, isto é, “do tornar-se mulher” (saindo da condição de objeto) para conseguir conquistar seus direitos. Assim, diferente do que foi entendido por Rami (em que o tornar-se mulher está ligado aos rituais de iniciação), em *Niketche*, o tornar-se mulher está ligado a libertação do estado de dependência e submissão em que estão as cinco personagens femininas (Rami, Saly, Ju, Lu e Mauá), as quais, a partir do momento que conseguem independência financeira, (tornando-se empresárias de sucesso) conseguem libertar-se da relação poligâmica a qual foram submetidas.

Empoderar-se é preciso

*Ah! Meu espelho estranho. Espelho revelador.
Vivemos juntos desde que me casei. Porque só hoje me
revelas o teu poder?*

¹⁹⁸ Os ritos de iniciação variam de acordo com as regiões moçambicanas, mas, no geral, eles consistem em algumas práticas, dentre as quais estão incluídas o alongamento dos pequenos lábios, a colocação de miçangas nos quadris e a feitura de tatuagens. Os ritos de iniciação são alvos de intervenção por parte do estado e de ONGs, em Moçambique, todavia, por ser uma prática cultural, de acordo com o UNICEF, ainda são praticados “as escondidas” em algumas localidades do país.

(CHIZIANE, 2004, p.17).

A fala de Rami diante do espelho (momento em a protagonista conhece esta Outra que habita em seu corpo) revela ao leitor e à própria personagem, o empoderamento que ela tem, e que só foi descoberto após 20 anos de casamento, a partir do momento em que Rami permitiu-se ouvir o seu Eu escondido no espelho.

O termo empoderamento tem suas raízes com a Reforma Protestante iniciada por Lutero no século XVI, todavia ganhou nova conotação na década de 1960, quando os olhos estiveram voltados para as questões sociais, entre as quais pode-se destacar as lutas feministas. Para o Brasil, este termo foi importando dos Estados Unidos pelo educador Paulo Freire, cujo original seria *Empowerment* que, a grosso modo, pode ser usado como sinônimo de emancipação.

Wallerstein e Berstein (1994) observam que o termo empoderamento, atualmente, pode ser usado como verbo transitivo que significa *dar poder a outro*, ou como verbo intransitivo referindo-se a um processo através do qual as pessoas ganham influência e controle sobre suas vidas e, conseqüentemente, se tornam empoderadas. Partindo desses princípios, em *Niketche: uma história de poligamia*, o termo empoderar poder ser usado tanto como verbo transitivo, quanto como intransitivo, pois ao oferecer ajuda financeira para as demais esposas de Tony para que montem um negócio, Rami deu poder a elas:

Peguei num dinheiro que tinha guardado e emprestei a Saly Comprava cereais em sacos e vendia em copos nos mercados suburbanos. Dois meses depois, ela devolvia-me o dinheiro com juros e uma prenda [...] A Lu disse-me: estou inspirada. Se a Saly conseguiu fazer o seu negócio render, também posso. Rami, empresta-me algum dinheiro? Passei os fundos devolvidos pela Saly para as mãos dela. E começou a vender roupa em segunda mão. E começou a engordar, a sua voz a adoçar, o seu sorriso a crescer, o dinheiro nas mãos a correr Três semanas depois devolvia-me o dinheiro com mais juros, um carinho e um buquê de rosas (CHIZIANE, 2004, p. 118).

E assim fez Rami com todas as companheiras de Tony. Através de um empréstimo em dinheiro, a primeira esposa deu poder às demais companheiras de seu marido para que tornassem independentes financeiramente, tornando-se empoderadas e donas de si e, conseqüentemente, traçassem um novo destino, podendo, inclusive, sair da relação de poligamia e submissão a qual eram submetidas conforme fala de Tony:

Ontem, vendedoras de esquina, eram submissas e me adoravam. Hoje, empresárias, já não me respeitam. A Lu, a desejada, partiu para os braços de outro com véu e grinalda. A Ju, a enganada, está loucamente apaixonada por um velho português cheio de dinheiro. A Saly a apetecida, enfeitiçou o padre italiano que até deixou a batina só por amor a ela. A Mauá, a amada, ama outro alguém (CHIZIANE, 2004, p. 304).

Considerações finais

“Juntas celebramos o porvir e juramos: a partir de hoje, caminharemos na marcha de todas as mulheres desprotegidas pela sorte, multiplicaremos a força dos nossos braços e seremos heroínas tombando na batalha do pão de cada dia”

(CHIZIANE, 2004, p.293).

“*Niketche - uma história de poligamia: empoderamento e alteridade*” é um texto que reflete a condição da mulher escritora que foi/é alvo de uma sociedade machista, mas, se coloca no lugar do Outro para criar sua ficção que questiona e denuncia a situação de muitas mulheres moçambicanas as quais vivem na condição de submissão ao homem. Por outro lado, também estimula a alteridade da mulher personagem para promover o empoderamento e a libertação.

É graças a essa alteridade que Rami, a primeira esposa de Tony, percebe que ela não é a única a ser traída, que não é a única a ficar à espera do companheiro todas as noites, ou que não é a única a ser educada para servi-lo, fatos estes que a fazem juntar-se às demais mulheres para tornarem-se mais fortes e lutarem por seus direitos enquanto mulheres e esposas.

Destarte, é devida a essa alteridade que Rami promove o empoderamento às demais personagens femininas, libertando-as de um relacionamento abusivo e opressor e tornando-as donas de si.

Referências

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo: a experiência vivida**. Tradução de Sérgio Milliet. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.v. 2.

BRAVO, Victor. **Los poderes de la ficción**. Caracas: Monte Ávila,1985.

CHABAL, Patrick. **Vozes Moçambicanas: Literatura e Nacionalidade**. Lisboa: Veja, 1994.

CHIZIANE, Paulina. **Eu, mulher... Por uma nova visão do mundo**. In **Revista do Núcleo de Estudos de Literatura Portuguesa e Africana da UFF**, Vol. 5, nº 10, abril de 2013. Disponível em: <https://docplayer.com.br/69560395-Eu-mulher-por-uma-nova-visao-do-mundo-1.html>. acesso em 30 de junho de 2019.

_____. **Niketche: uma história de poligamia.** 3. ed. Lisboa: Editorial Caminho, 2004.

UNICEF. **A situação das crianças em Moçambique.** 2014

WALLERSTEIN N, BERNSTEIN E. **Introduction to community empowerment, participatory, education, and health.** Health Educ Q. 1994.

PESSOA QUE DEIXA SUAS CONTAS PENDURADAS: UM ESTUDO GEOLINGUÍSTICO SOBRE A VARIAÇÃO LEXICAL NAS CAPITAIS DO NORDESTE BRASILEIRO

Macielly Lima do Nascimento¹⁹⁹

Resumo: Com base nos pressupostos teóricos da Dialetoлогия e da Geolinguística, este estudo objetiva identificar as variantes lexicais para o objeto de estudo da questão 139 — “Como se chama a pessoa que deixa suas contas penduradas?” —, pertencente ao campo semântico Convívio e Comportamento Social do Questionário Semântico- Lexical – QSL do Atlas Linguístico do Brasil - ALiB, a partir das interseções estabelecidas com os fatores de natureza diatópica, diagenérica, diageracional e de níveis de escolaridade. Nos baseamos, principalmente, nos estudos teóricos da Dialetoлогия e da Geolinguística desenvolvidos por ALENCAR (2011) e CARDOSO (2010, 2016). Seguindo a metodologia do ALiB, os informantes desta pesquisa são 04 (quatro) mulheres e 04 (quatro) homens das 09 (nove) capitais do Nordeste brasileiro, com Ensino Fundamental e Ensino Superior, distribuídos equitativamente entre as faixas etárias I (18 a 30 anos) e II (50 a 65 anos). Quanto à dimensão diatópica, constatamos um total de 20 (vinte) variantes lexicais nas capitais do Nordeste brasileiro para denominar a *pessoa que deixa suas contas penduradas*. Para a análise da influência dos fatores sociais no processo de variação lexical para um *mau pagador* nas capitais do Nordeste brasileiro, ou seja, para a análise dos fatores diageracional, diagenérico e de níveis de escolaridade, consideramos as 02 (duas) lexias mais recorrentes no *corpus* analisado, a saber: *velhaco* e *caloteiro*. Concluímos que o fator escolaridade se mostrou bastante relevante, visto que os informantes do nível fundamental realizaram com mais frequência a lexia *velhaco* enquanto que entre os informantes do nível superior, apesar de registrarem o uso de ambas as formas, houve a predominância da lexia *caloteiro* em grande parte das capitais analisadas. A relevância desta pesquisa consiste nas contribuições que oferecerá às investigações sobre as especificidades do Português brasileiro falado na região do Nordeste e incitará investigações sobre as particularidades geolinguísticas das demais regiões brasileiras.

Palavras-chave: Variação lexical. *Mau pagador*. Geolinguística.

Introdução

A língua portuguesa, no Brasil, como instrumento vivo e social de comunicação, não se restringe somente a um repertório linguístico, visto que a indiscutível variedade linguística brasileira resulta da pluralidade geográfica e sociocultural do país, ou seja, da diversidade de identidades de seus falantes.

Nesse sentido, o Atlas Linguístico do Brasil – ALiB é um empreendimento de natureza nacional, com ênfase na perspectiva Dialetoológica, que tem por objetivo principal a produção de um atlas linguístico que dê conta de demarcar as especificidades do português brasileiro frente a outras variedades da língua portuguesa no mundo.

¹⁹⁹ Graduanda em Letras pela Universidade Federal do Maranhão. E-mail: lima.maciellyletras@gmail.com
Orientadora: Profa. Dra. Georgiana Márcia Oliveira Santos (UFMA) E-mail: georgianamos23@gmail.com

Com o propósito de contribuirmos para que se cumpram os objetivos do ALiB e, conseqüentemente, para a percepção da língua portuguesa no Brasil como instrumento social de comunicação diversificado, com múltiplas normas de uso, porém, dotado de uma unidade sistêmica, este estudo objetiva identificar as variantes lexicais para *mau pagador* nas capitais do Nordeste brasileiro, com base nos dados coletados pelo ALiB, a partir da investigação dos fatores extralinguísticos que geram essa variação.

Outro ponto que justifica nossa pesquisa é o fato de que a questão 139 do Questionário Semântico Lexical – QSL do ALiB, que objetiva identificar as denominações usadas para a pessoa que deixa as suas contas penduradas, ficou sob responsabilidade da equipe do Atlas Linguístico do Maranhão – ALiMA para revisão de dados e produção de cartas linguísticas.

Para tanto, nos fundamentamos nos referenciais da Dialetoologia e, em especial, da Geolinguística enquanto suporte teórico e metodológico de observação dos dados analisados.

Como a presente pesquisa está vinculada aos estudos que vêm sendo realizados sobre as especificidades do Português do Brasil pelo ALiB, torna-se relevante, portanto, devido à contribuição que objetiva oferecer às investigações do Português falado nas capitais do Nordeste do Brasil, uma vez que o estudo das variantes lexicais de *mau pagador* nos apresenta informações e aguça curiosidades acerca das particularidades socioculturais das regiões brasileiras.

A Dialetoologia no Brasil

No Brasil, os trabalhos da área começaram a surgir após o estudo de Visconde de Pedra Branca, em 1826, a serviço de Adrien Balbi, que descreveu particularidades sobre do português brasileiro, visando contribuir para a construção do Atlas *Ethnographique du Globe* (1924-1925).

Alencar (2011) afirma que o início dos estudos pertencentes ao campo da Dialetoologia no Brasil não teve uma data precisa, porém, Antenor Nascentes, postulador das fases dos estudos dialetológicos, situa o início da primeira fase nos anos de 1826 a 1920, que ficou conhecida pelos estudos de dicionários, vocabulários e glossários.

A segunda fase foi marcada por importantes publicações como *O Dialeto Caipira*, de Amadeu Amaral, em 1920, *O linguajar carioca*, de Antenor Nascente, em 1922, e *A língua do Nordeste*, de Mário Marroquim, em 1934, persistindo até 1952. Apesar do avanço dos trabalhos lexicográficos, na época, grandes eram os números de trabalhos nas áreas gramaticais. Amaral deu ênfase a essa fase, postulando técnicas de pesquisa e metodologia de abordagem que ressaltaram a

nossa realidade linguística. Ainda na segunda fase, elaboraram-se estudos que foram divididos em quatro grupos distintos: glossários de caráter regional; obras que seguiam uma perceptiva mais ampla sobre o Português Brasileiro; pesquisas monográficas regionais que registravam particularidades de determinadas regiões; e trabalhos que retratavam a contribuição africana para a língua portuguesa.

A terceira fase se desenvolve com base na determinação do governo brasileiro para que a Comissão de Filologia Rui Barbosa priorizasse a elaboração do atlas linguístico nacional, a partir o Decreto 30.643, de 20 de março de 1952.

Mota e Cardoso (2006) sugerem, ainda, uma quarta fase para a Dialectologia no Brasil, considerando o início da elaboração do projeto ALiB, em 1996.

As autoras apresentam como justificativas:

- i) o crescimento de pesquisas nessa área, em sua maioria, direta ou indiretamente, relacionadas ao projeto ALiB; ii) as discussões acerca de questões metodológicas nas reuniões nacionais do Comitê Nacional⁹ de coordenação do projeto ALiB e nos workshops nacionais organizados pelo projeto; iii) o aumento do número de atlas regionais e início de outros projetos de atlas regionais (MOTA; CARDOSO, 2006, p. 20-21).

Aragão (2005) afirma que a Dialectologia no Brasil encarou muitas dificuldades, no que diz respeito aos recursos para subsídio das pesquisas, ao interesse das instituições e à falta de qualificação dos pesquisadores, mas mantém-se em evolução.

A Dialectologia no Brasil, apesar das dificuldades que sempre passou, especialmente com a pouca quantidade de pessoal qualificado, da falta de interesse das instituições e da consequente falta de recursos, continua a se expandir, não só quantitativamente, mas qualitativamente, incluindo em seus estudos os aspectos diastráticos e diafásicos. (ARAGÃO, 2005, p.01)

Portanto, mesmo com as dificuldades apresentadas pelos estudos dialetais no Brasil, notou-se evolução significativa em relação aos aspectos não só quantitativos, mas também qualitativos. Vale enfatizarmos que nos estudos, houve também a inclusão de fatores extralinguísticos.

A Geolinguística no Brasil

Na medida em que os estudos dialetais foram tomando forma, necessitou-se pensar em um método capaz de investigar os dados coletados nas pesquisas realizadas. Chambers e Trudgill (1994, p. 37)²⁰⁰ afirmam que "a consequência foi o desenvolvimento da geografia linguística, uma metodologia ou - mais exatamente - um conjunto de métodos para coletar de forma sistemática os testemunhos de diferenças dialetais."

²⁰⁰ La consecuencia fue el desarrollo de la geografía lingüística, una metodología o – más exactamente – un conjunto de métodos para recopilar de un modo sistemático los testimonios de las diferencias dialectales." (1994. p. 37) .

Portanto, a Geolinguística é um método procedente da Dialetologia, que se sustenta, a princípio, nos atlas linguísticos nacionais e regionais. Mota e Cardoso (2006, p. 21-23) afirmam que a investigação da Geolinguística segue duas perspectivas: a monodimensional e a pluridimensional. O viés monodimensional é a perspectiva inicial utilizada para a realização dos primeiros atlas linguísticos, havendo, portanto, predominância de um viés monoestrático, monogeracional, monofásico, que revelavam uma visão homogênea da língua.

Já a Geolinguística pluridimensional analisa os dados linguísticos coletados, levando em consideração os fatores extralinguísticos, ou seja, relaciona e compara os fatores linguísticos aos fatores sociais. Dessa maneira, adota uma perspectiva pluridimensional, averiguando não somente a distribuição diatópica, mas também as distribuições sociais, tais como, as variações diastráticas, diagenéricas, diageracionais, entre outras.

Segundo D’Anunção (2016), o registro da variação linguística de diferentes regiões é essencial para conhecermos a língua portuguesa de uso atual no Brasil e, nessa perspectiva, considera as ideias de Rossi:

o fato apurado num ponto geográfico ou numa área geográfica só ganha luz, força e sentido documentais na medida em que se preste ao confronto com o fato correspondente – ainda que por ausência – em outro ponto ou outra área. (ROSSI 1967, p.104 apud D’ANUNÇÃO, 2016, p. 27).

A autora ainda ressalta a importância de se analisar a variação espacial, assim como a variação social, uma vez que os fatores regionais e sociais interferem na variação linguística dos dialetos, e podem determinar as características de uma língua. Conforme D’Anunção (2016), a Geolinguística pluridimensional vem se fundamentando em duas linhas:

a primeira é a ciência que autodescreve os dialetos cabendo a sua tarefa acumular os projetos mais semelhantes e, em segundo lugar, uma tendência persistente para enriquecer a geolinguística monodimensional, com metodologia de modelo variacional, considerando novas possibilidades para o levantamento dados. (D’ANUNÇÃO, 2016, p. 28)

Em síntese, a Geolinguística ou Geografia Linguística pode ser definida como:

o método dialectológico e comparativo [...] que pressupõe o registro em mapas especiais de um número relativamente elevado de formas linguísticas (fônicas, lexicais ou gramaticais) comprovadas mediante pesquisa direta e unitária numa rede de pontos de determinado território, ou que, pelo menos, tem em conta a distribuição das formas no espaço geográfico correspondentes à língua, aos dialetos ou aos falares estudados. (COSERIU apud RODRIGUES, 2015, p. 37)

Diante disso, podemos concluir que a Geolinguística no Brasil, apesar de ter enfrentado grandes dificuldades em seu processo de implantação, conseguiu se manter e evoluir e, atualmente, pode ser considerada método indispensável para os estudos dialetológicos no país.

Metodologia

Coleta, tratamento e análise do *corpus*

O *corpus* desta pesquisa é constituído pelas respostas dadas à pergunta 139: “*Como se chama a pessoa que deixa suas contas penduradas?*”, pertencente ao campo semântico *Comportamento e convívio social*, do Questionário Semântico-Lexical - QSL) do ALiB. A pergunta foi elaborada com o objetivo de favorecer o registro das variantes lexicais usadas pelos brasileiros para *mau pagador*.

Para termos acesso aos dados que subsidiam este trabalho, a coordenação geral do Projeto Atlas Linguístico do Maranhão – ALiMA solicitou autorização junto à coordenação geral do ALiB. Essa autorização foi oficializada mediante a assinatura de um termo de compromisso.

Coleta dos dados

O Projeto ALiB tem como recurso para a coleta de dados um conjunto de questionários que abarcam os diversos níveis de análise linguística: o Questionário Fonético-Fonológico (QFF), com 159 perguntas, o Questionário Semântico-Lexical (QSL), com 202 perguntas e, por último, o Questionário Morfosintático (QMS), com 49 perguntas. O QSL é organizado em quatorze campos semânticos: *Acidentes geográficos, Fenômenos atmosféricos, Astros e tempo, Atividades Agropastoris, Fauna, Corpo Humano, Ciclos da vida, Convívio e Comportamento Social, Religião e Crenças, Jogos e Diversões infantis, Habitação, Alimentação e cozinha, Vestuário e Acessórios e Vida Urbana*.

Neste estudo, utilizamos somente a questão 139 do campo semântico *Convívio e Comportamento Social do QSL*: “*Como se chama a pessoa que deixa suas contas penduradas?*”. Para que fosse possível a realização de uma investigação profunda sobre a variação lexical desse item, durante os inquéritos, os informantes foram instigados a fornecer o maior número de lexias possível. Além dos questionários, o ALiB utilizou fichas para o registro dos dados pessoais dos informantes e para a averiguação dos dados socioeconômicos.

Frequência e distribuição das variantes

Nessa etapa do tratamento dos dados, fizemos o levantamento, a distribuição e verificação das ocorrências das variantes realizadas pelos informantes selecionados, descrevendo-as em tabelas

separadas por: a) o nome da capital; b) número da localidade; c) informantes; d) sexo; e) escolaridade; f) faixa etária; e g) respostas obtidas para a questão de número 139 do QSL.

Audição dos inquéritos

Primeiramente, revisamos as transcrições grafemáticas dessa questão, cedidas pelo Comitê ALiB, com base nos áudios originais das entrevistas realizadas nas nove capitais do Nordeste.

Cartografia de dados

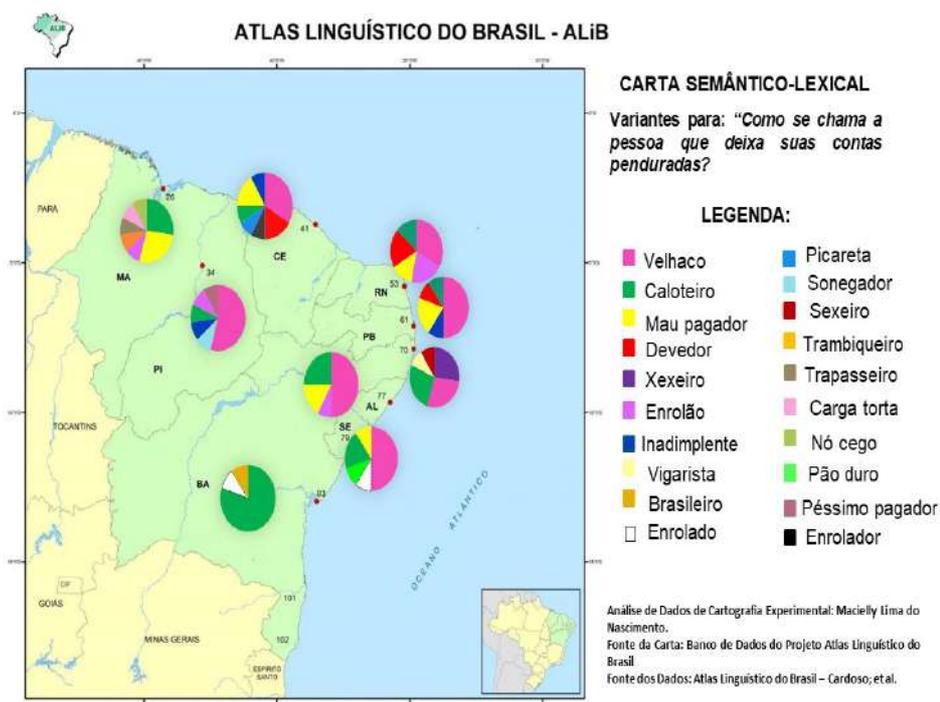
Os dados semântico-lexicais analisados são apresentados em cartas linguísticas que evidenciam, além das variantes lexicais encontradas no Nordeste brasileiro para *mau pagador*, as influências das dimensões diatópicas, diageracionais, diagenéricas e de escolaridade nessa variação.

Análise e discussão dos dados

Fator diatópico

Foram elaboradas 04 (dez) cartas linguísticas para retratar a distribuição diatópica das variantes lexicais para a *pessoa que deixa suas contas penduradas* nas 09 (nove) capitais da região Nordeste do Brasil.

Carta Linguística 01: Variantes lexicais usadas na região Nordeste para a *pessoa que deixa suas contas penduradas*



Com base na **Carta Linguística 01**, pudemos constatar um total de 20 (vinte) variantes lexicais nas capitais do Nordeste brasileiro para *a pessoa que deixa suas contas penduradas*. A lexia *velhaco* figura como a variante lexical mais recorrente nas capitais do Nordeste do Brasil, totalizando 35,42% das ocorrências em 07 (sete) das 09 (nove) capitais nordestinas, a saber: Maceió (77) e Teresina (34), capitais nas quais atingiu o maior percentual de ocorrência, João Pessoa (61), Recife (70), Fortaleza (41), Aracaju (79) e Natal (53). Não foi registrada, apenas, nas capitais São Luís (26) e Salvador (93).

A variante *caloteiro* foi a segunda lexia mais recorrente na fala dos informantes das capitais da região, atingiu um percentual de 23,96% e teve registro em todas as 09 (nove) capitais nordestinas. Já *mau pagador* obteve 9,38% de ocorrências registradas em 06 (seis) das (09) nove capitais: Salvador (93) — onde tivemos a maior ocorrência para essa lexia —, Recife (70), São Luís (26), Maceió (77), Fortaleza (41) e Natal (53).

A lexia *devedor* apresentou um percentual de 6,25% de ocorrências, sendo registrada somente nas capitais Fortaleza (41), Natal (53) e João Pessoa (61). A lexia *xexeiro* teve 4,17% ocorrências, com registrado em Teresina (34), com um maior percentual, e em Natal (53).

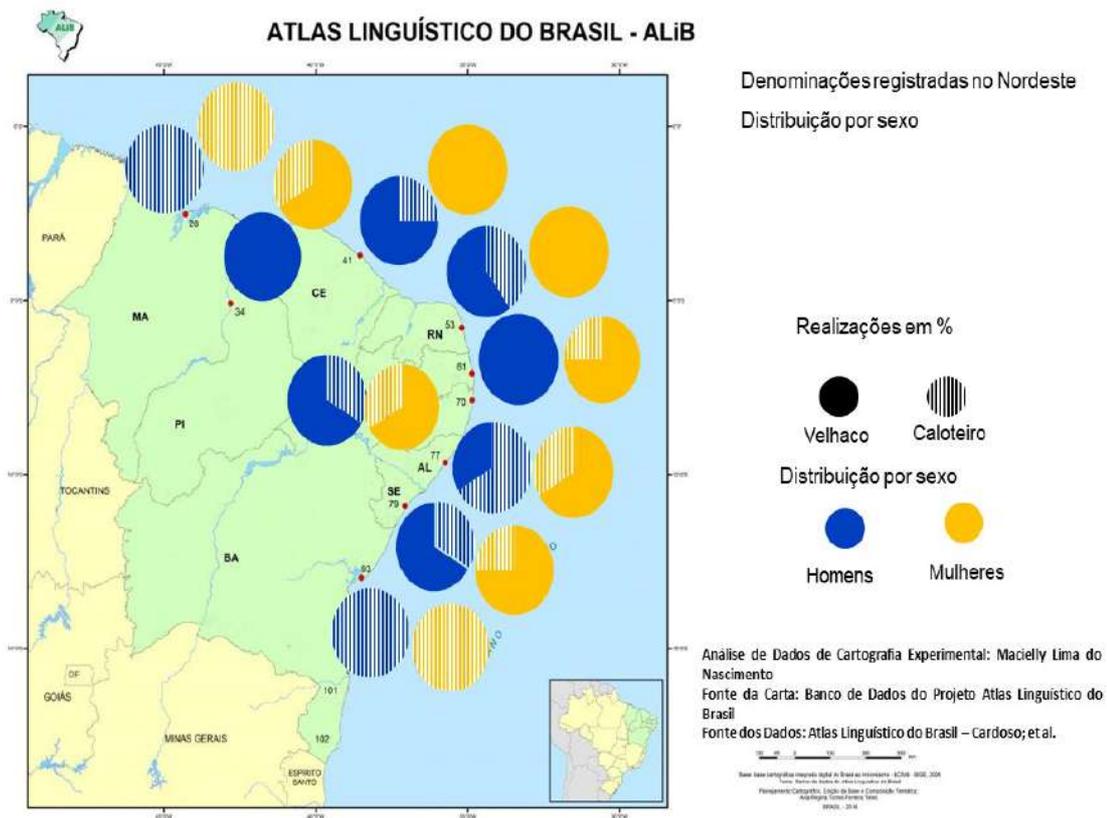
Enrolão também teve 4,17% de ocorrência, aparecendo apenas em Natal (53), onde obteve maior índice de ocorrência, São Luís (26), e Maceió (77). Tivemos ainda 3,13 % de ocorrência para *inadimplente*, registrada em Fortaleza, João Pessoa (61) e Aracaju (79) com o mesmo percentual de ocorrência.

Catalogamos também as variantes *brasileiro*, *vigarista*, *enrolado*, *picareta*, *songador*, *sexeiro*, *trambiqueiro*, *trapasseiro*, *carga torta*, *nó cego*, *pão duro*, *péssimo pagador* e *enrolador* que apresentaram um percentual de 1,06% de ocorrência cada.

Ainda foi possível constatar que houve abstenções em 04 (quatro) capitais, sendo: São Luís (26), Teresina (34), João Pessoa (61) e Aracaju (79), desse modo, observamos que cada uma dessas localidades apresentou apenas 01 (uma) ocorrência, atingindo um total número de 04 (quatro) abstenções.

Fator diagenérico

Carta Linguística 02: Distribuição diagenérica das lexias *velhaco* e *caloteiro* na região Nordeste



Em síntese, no que tange à análise do fator diagenérico nas capitais do Nordeste brasileiro, a variante lexical *velhaco* teve predominância de uso entre homens e mulheres das 07 (sete) capitais em que foi registrada. Todavia, a variante *caloteiro* foi registrada apenas na fala dos informantes do sexo masculino de 05 (cinco) dessas 07 (sete) capitais: Maceió (77), Aracaju (79), Natal (53), Recife (70) e Fortaleza (41).

Vale ressaltarmos que *caloteiro* foi usada pelas informantes do sexo feminino de 05 (cinco) das 07 (sete) localidades analisadas: Teresina (34), João Pessoa (61), Recife (70), Maceió (77) e Aracaju (79).

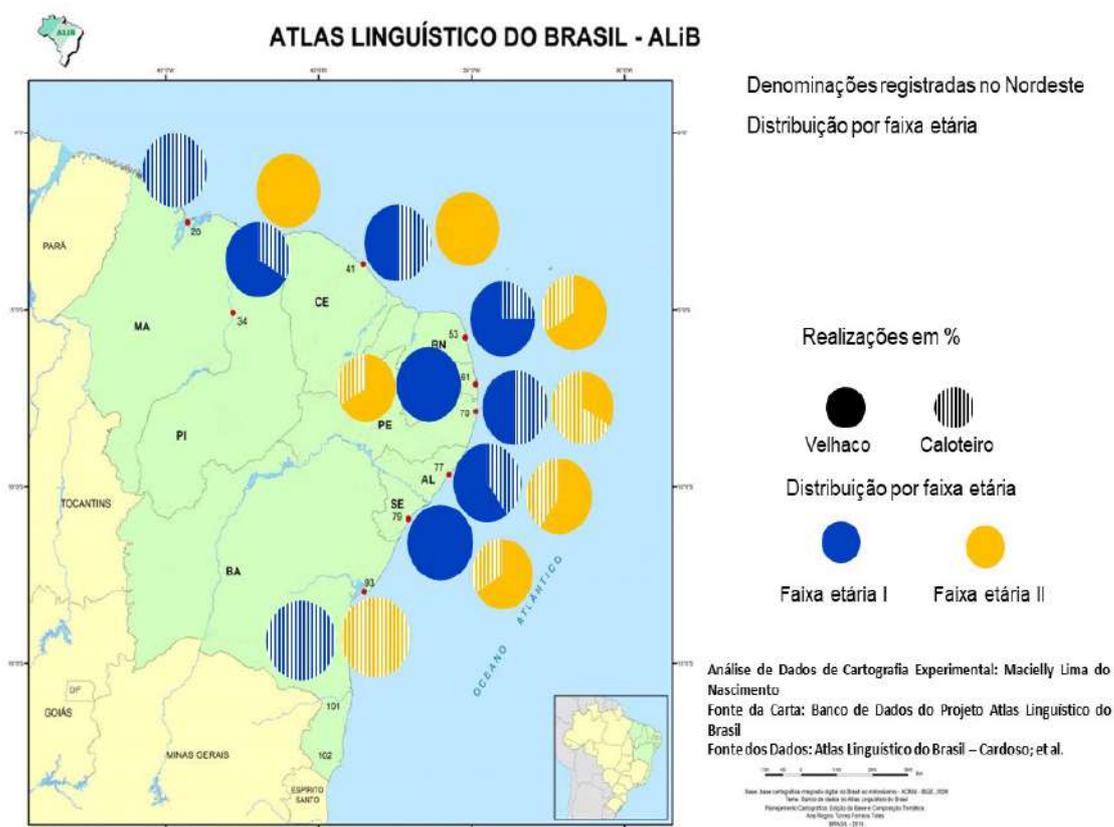
Os informantes homens de Teresina (34) e de João Pessoa (61) apresentaram usaram, apenas, a forma *velhaco*. Nas cidades de Fortaleza (41) e Natal (53), as informantes mulheres realizaram somente a lexia *velhaco*.

É oportuno enfatizarmos que 75% dos informantes que apresentaram abstenções eram informantes mulheres, realçando, portanto, que as mulheres apresentaram maior percentual de abstenção.

Com base nos dados catalogados, concluímos que o fator diagenérico manteve equilíbrio em relação aos dois sexos visto que os homens e mulheres usaram as duas formas *velhaco* e *caloteiro*, apresentando resultados quantitativamente próximos.

Fator diageracional

Carta Linguística 03: Distribuição diageracional das lexias *velhaco* e *caloteiro* na região



Em suma, diante dos dados obtidos em relação à análise da dimensão diageracional da região Nordeste, constatamos que as variantes *velhaco* e *caloteiro* são utilizadas pelas duas faixas etárias das localidades investigadas. A variante *caloteiro* aparece na fala dos informantes da faixa etária II em 05 (cinco) das 07 capitais em que ocorre, a saber: Natal (53), Recife (70), Maceió (77), João Pessoa (61) e Aracaju (79). A lexia *caloteiro* também foi registrada na fala dos informantes da faixa etária I em 5 (cinco) das 7 capitais, sendo elas: Teresina (34), Fortaleza (41), Natal (53), Recife (70) e Maceió (77). Os informantes da faixa etária I das 07 (sete) capitais investigadas fizeram uso da variante *velhaco*.

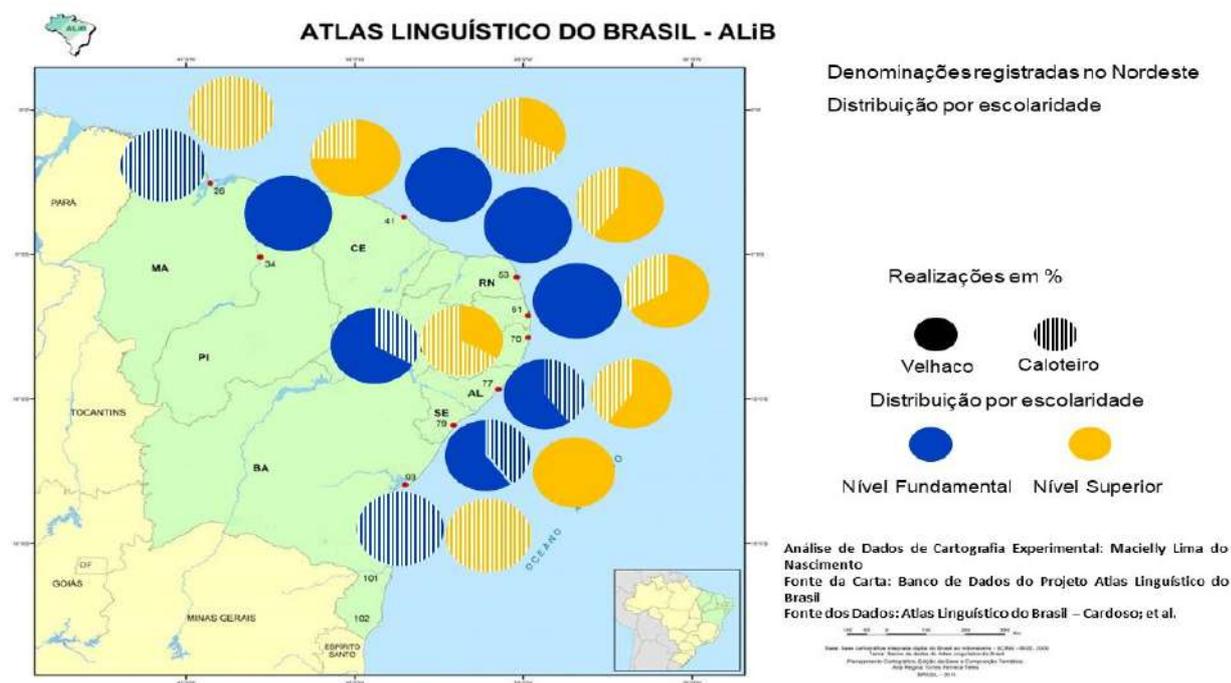
Nas capitais Fortaleza (41) e Teresina (34), somente os informantes da faixa etária I usaram *velhaco*. Ainda, constatamos que os informantes da faixa etária II de Natal (53) e Aracaju (79) só apresentaram índice de ocorrência para *velhaco*. As capitais Salvador (93) e São Luís (26), que apresentaram registro apenas para a lexia *caloteiro*.

É oportuno realçarmos que 100% dos informantes que apresentaram abstenções eram informantes pertencentes à faixa etária I, demonstrando assim que os informantes jovens se abstiveram de maneira significativa.

Diante dos dados obtidos, concluímos que, no que concerne ao fator diageracional e considerando a análise das duas variantes mais recorrentes na região Nordeste, a região demonstrou uma estabilidade denominativa significativa na fala dos informantes da faixa etária I e II.

Fator escolaridade

Carta Linguística: 04: Distribuição por escolaridade das lexias *velhaco* e *caloteiro* na região Nordeste



Em síntese, no que tange ao fator escolaridade, nas capitais do Nordeste, conforme explicita a **Carta Linguística 04**, a lexia *velhaco* apareceu na fala dos informantes do nível fundamental e na dos de nível superior em 07 (sete) das 07 (sete) capitais investigadas. Porém, a variante *caloteiro* só ocorreu na fala dos informantes apenas com ensino fundamental em somente 03 (três) capitais: Aracaju (79), Maceió (77) e João Pessoa (61).

É oportuno observarmos que os informantes do ensino fundamental em 04 (quatro) das 07 (sete) localidades apresentaram índice de ocorrência apenas da variante *velhaco*, a saber: Fortaleza (41), Natal (53), João Pessoa (61), Recife (70).

As capitais Salvador (93) e São Luís (26), que apresentaram registro apenas para a lexia *caloteiro*.

Vale realçarmos que 50% dos informantes que apresentaram abstenções pertenciam ao nível fundamental. De tal modo, 50% dos informantes que se abstiveram pertenciam ao nível superior.

Pelo exposto, concluímos que o fator escolaridade foi bastante significativo, visto que os informantes com menor grau de escolaridade utilizaram predominantemente *velhaco* enquanto que os informantes com um nível mais avançado de escolaridade realizaram o uso das duas formas, sendo que, em algumas localidades, a lexia *caloteiro* foi a mais recorrente na fala dos informantes do nível superior.

Considerações finais

Com base nos dados, podemos concluir que este trabalho cumpriu o propósito de analisar, por um viés geolinguístico pluridimensional, a variação lexical para a pessoa que deixa suas contas penduradas, referente ao objeto de estudo da questão 139 do QSL, nas 09 (nove) capitais da região Nordeste do Brasil, a saber: Aracaju (79), Fortaleza (41), Recife (70), João Pessoa (61), Teresina (34), Natal (53) e Maceió (77), Salvador (93) e São Luís (26)

A pesquisa evidenciou informações importantes no que concerne ao viés diatópico: a lexia *velhaco* foi predominantemente usada nessa região, alcançando um percentual de 35,42% de ocorrência em 07 (sete) das (09) nove capitais, enquanto a variante *caloteiro*, apesar de ter obtido um registro de uso menor, num total de 23%,96 de ocorrência, teve realização em todas as 9 (nove) capitais do Nordeste. Já *mau pagador* obteve 9,38% de ocorrência registrada em 06 (seis) das (09) nove capitais: Recife (70), Salvador (93), São Luís (26), Maceió (77), Fortaleza (41) e Natal (53).

A lexia *devedor* apresentou um percentual de 6,25% de ocorrência, sendo observada somente nas capitais Fortaleza (41), Natal (53) e João Pessoa (61). Por outro lado, a lexia *xexeiro* teve 4,17% ocorrência em Teresina e Natal. *Enrolão* também obteve 4,17% de ocorrência, sendo observada apenas em São Luís, Natal e Maceió. Tivemos ainda 3,13 % de ocorrência para *inadimplente*, a qual foi registrada em Fortaleza, João Pessoa e Aracaju. Catalogamos também variantes menos recorrentes, a saber: *brasileiro*, *vigarista*, *enrolado*, *picareta*, *sonegador*, *sexeiro*, *trambiqueiro*, *trapasseiro*, *carga torta*, *nó cego*, *pão duro*, *péssimo pagador* e *enrolador*, que apresentaram o percentual de 1,04% de ocorrência cada.

De maneira geral, foram catalogadas 20 (vinte) lexias para a *pessoa que deixa suas contas penduradas*, evidenciando que a questão 139 foi produtiva em relação aos números de variantes

lexicais obtidas, demonstrando, assim, que o nordestino possui um vocabulário diversificado e com marcas próprias de uso.

Com relação à análise do fator diagenérico, constatamos uma estabilidade lexical quanto ao uso das duas variantes mais recorrentes na região Nordeste – *velhaco* e *caloteiro* – uma vez que homens e mulheres das capitais investigadas utilizaram as formas *velhaco* e *caloteiro* com resultados quantitativamente próximos. Concernente ao fator diageracional, concluímos que a região também não demonstrou ampla divergência na fala dos informantes mais jovens ou mais experientes. E no que tange à *escolaridade*, concluímos que foi bastante significativo, visto que os informantes do nível fundamental realizaram com mais frequência a lexia *velhaco* e os informantes do nível superior, apesar de registrarem o uso de ambas as formas, tiveram a predominância da lexia *caloteiro* na fala dos informantes do nível superior em algumas localidades.

Partindo do pressuposto de que a língua apresenta marcas socioculturais decorrentes da condição em que determinada comunidade está inserida, vale ressaltarmos a importância da ampliação dos estudos geolinguísticos no Brasil para que se evidencie a variedade linguística característica da região Nordeste. De tal modo, almejamos, com esta pesquisa, oferecer contribuições no campo linguístico e social para que se tenha uma mais ampla percepção da realidade linguística e cultural da região Nordeste e, conseqüentemente, do Brasil.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Maria Silvana Militão de. **Panorâmica dos estudos dialetais e geolinguísticos no Brasil**. Revista de Letras. Ceará, v. 30, p. 26-34, 2010/2011.

ARAGÃO, Maria do Socorro Silva de. **Os estudos dialetais no Nordeste brasileiro**. M, [S. l.], p. 1-13, 2005. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/revista/10/01.pdf>>. Acesso em: 01 fev. 2019.

CARDOSO, Suzana Alice Marcelino. Dialectologia: trilhas seguidas, caminhos a perseguir. In: Revista Delta: **Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**. Vol.17. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44502001000300003&script=sci_arttext> Acesso em: 20 mai. 2019.

CARDOSO, Suzana Alice Marcelino. **Geolinguística: tradição e modernidade**. São Paulo: Parábola, 2010.

CHAMBERS, Jack; TRUDGILL, Peter. **La Dialectología**. Tradução de Carmen Morán Gonzalez. Madrid: Visor Libros, 1994.

D'ANUNCIÇÃO, Eliana Souza. **Registrando o léxico dos brinquedos e brincadeiras infantis em Minas Gerais**. 2016. Monografia (Graduação) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016. 86fl.

MOTA, Jacira Andrade; CARDOSO, Suzana Alice Marcelino. Para uma nova divisão dos estudos dialetais brasileiros. In: MOTA, J. A.; CARDOSO, S. A. M. (org.). **Documentos 2**: Projeto Atlas Linguístico do Brasil. Salvador: Quarteto, 2006. p. 15-34.

RODRIGUES, Alfredo Maciel. **Breve histórico da geografia linguística**. 2007.

A VIA CRUCIS FEMININA: UMA ANÁLISE DA CULTURA DO ESTUPRO NO CONTO *A LÍNGUA DO "P"*, DE CLARICE LISPECTOR

Jayne Silva de Sousa Borges²⁰¹
Radiley Suelma Silva de Oliveira²⁰²

Resumo: O presente trabalho tem por principal intuito analisar, por meio de uma pesquisa bibliográfica, a representação da cultura do estupro no conto *A língua do "P"*, de Clarice Lispector. A mulher na sociedade brasileira, mas não somente nela, está sujeita aos mais variados tipos de violência relacionada a gênero e o estupro se configura como uma delas. Este caracteriza-se como uma das mais corriqueiras e temíveis das violências, causando consequências físicas, psicológicas e morais na pessoa violentada, que podem aparecer tanto a curto como a longo prazo. A sociedade naturalizou essa violência e cristalizou formas de sua legitimação, sendo classificada neste trabalho como uma questão, visto que é fruto de enraizados mecanismos sociais provenientes de um sistema patriarcal que protege o estuprador em detrimento da vítima, a qual tem os direitos anulados e, por vezes, recebe a culpa por ter sido violada. Em *A língua do "P"*, conto que faz parte da coletânea *A Via Crucis do Corpo* publicada em 1974, Clarice Lispector apresenta uma pequena dimensão de como acontece essa violência na sociedade por meio da personagem Cidinha, que é assediada e quase vítima de abuso sexual em uma viagem de trem. Isto posto, para alcançar o objetivo geral, cabe, *a priori*, apresentar a definição de cultura do estupro e como se manifestam os mecanismos de perpetuação desta. Em um segundo momento, busca-se refletir como é visto o sexo na sociedade, sobretudo, no que se refere as mulheres e seu modelo educacional conservador, buscando relacionar estas perspectivas com o ato sexual forçado. E por fim, analisa-se o conto *A língua do "P"* e a presença de traços que evidenciam a cultura do estupro e a submissão feminina na sociedade contemporânea. A fundamentação teórica, base para as reflexões acerca do *corpus* escolhido, pauta-se nos trabalhos de Saffioti (1987, 1994) e Bourdieu (2002), arcabouço para os estudos referentes a gênero, dominação masculina e patriarcado. Ademais, pauta-se em outros estudos que dialoguem com essa temática. Desta forma, através da análise e reflexão dos elementos que Lispector utiliza para retratar a cultura do abuso sexual no conto em questão, considera-se que *A língua do "P"* representa principalmente fenômenos como a dominação masculina, a culpabilização da mulher enquanto vítima de estupro, a rivalidade feminina e a inércia social em relação ao crime em discussão, o que acaba por prolongar a permanência de tais condições.

Palavras-chave: Cultura do estupro, mulher, *A língua do "P"*.

Introdução

A condição feminina sempre foi envolta por opressão e violência, o que com tantos anos deveria ter sido mudado, mas parece não ter sofrido nenhuma modificação senão o aumento das

²⁰¹Graduanda do Curso de Letras - Português na Universidade Federal do Maranhão – Campus III – Bacabal. E-mail: jayneborges96@gmail.com

²⁰²Graduanda do Curso de Letras - Português na Universidade Federal do Maranhão – Campus III – Bacabal. E-mail: radielysuelma@gmail.com

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lucélia de Sousa Almeida. Professora Adjunta da Universidade Federal do Maranhão – Campus III – Bacabal.

denúncias e reações das vítimas. Em se tratando da violência sexual sofrida pelas mulheres, dados do Atlas da Violência (IPEA/FBSP) de 2018 mostram que acontecem, em média, 135 estupros por dia no Brasil. Infelizmente, tais informações são baseadas apenas nas denúncias formalizadas, o que representa somente 10% a 15% dos casos de violência sexual; ou seja, os dados que já são alarmantes não chegam a expressar a real dimensão do problema.

Sendo o abuso sexual feminino uma prática que, infelizmente, perdura até os dias atuais e que, de certa forma, está presente em todas as culturas, não é incomum encontrar manifestações de resistência contra tal crime. Atualmente, pode-se dizer que há mais abertura, liberdade e apoio para se posicionar contra essas práticas, se comparado a como estas eram tratadas em tempos anteriores. O Atlas da Violência, bem como outros diversos estudos e pesquisas sobre o abuso sexual direcionado a mulheres e os noticiários são os principais exemplos de demonstração direta da situação feminina; além disso, as artes como a literatura, o teatro, o cinema, a música, a fotografia e a pintura também retratam, principalmente de forma indireta, crítica e subjetiva a questão da violência sexual direcionada a mulheres.

Clarice Lispector, uma das maiores representantes do Modernismo no Brasil, foi também uma das primeiras e poucas mulheres a conseguir prestígio e reconhecimento ainda em vida. Em suas obras, possui uma predileção por mulheres assumindo papéis centrais. Por meio destas, a autora leva os leitores a mergulharem em dilemas e tabus associados ao universo feminino. Quando publicou *A Via Crucis do Corpo*, em 1974, Clarice não recebeu uma boa avaliação, nem por parte do seu público e muito menos dos analíticos literários, os quais fizeram ácidas críticas a obra.

O livro foi feito por encomenda e é composto de 13 contos com fortes traços de erotismo. Entre as temáticas abordadas na obra estão a homossexualidade, a prostituição, mulheres com desejo sexual após a terceira idade, a incorporação do *kitsch*, a virgindade, a masturbação feminina, dentre outras questões consideradas polêmicas e tabus. Em todos os contos há um elemento em comum que os permeia e os relaciona: a desnudação de atitudes moralistas estabelecidas na sociedade através códigos de comportamentos destinados, sobretudo, às mulheres.

Dentro da obra, selecionou-se o décimo primeiro conto, intitulado *A língua do "P"*. Nele, Clarice traz como temática central o estupro e a condição feminina na sociedade brasileira contemporânea. Por meio da personagem Cidinha, assediada e quase vítima de violência sexual em uma viagem de trem, a autora constrói em uma fluida narrativa o sofrimento e angústia permeados pela vergonha e desespero a qual está sujeita uma vítima de assédio e abuso sexual.

Isto posto, este trabalho se seguirá visando analisar a representação da cultura do estupro e da condição feminina na sociedade brasileira contemporânea. Para tanto, com base nas discussões de Saffioti (1987, 1994) e Bourdieu (2002), entre outros autores que dialogam com a temática, levantou-se a definição de cultura do estupro e como se manifestam os mecanismos de perpetuação desta; em seguida, refletiu-se sobre como é sistematizado e visto o sexo em nossa sociedade, buscando entrelaçar estas relações com o ato sexual forçado. Finalmente, pretende-se delinear como a cultura do estupro é apresentada no conto em análise e que estratégias a autora utilizou para demonstrar tal prática, de maneira a reforçar e contribuir com os trabalhos que lutam para dar voz e autonomia feminina. Ademais, trabalhos desta magnitude são de extrema relevância, pois permitem que se conheça e compreenda os mecanismos de dominação feminina que de tão enraizados já se tornaram culturais.

Caminhos para a conceituação da expressão “cultura do estupro”

Convém iniciar a discussão sobre a expressão “cultura do estupro” refletindo antes sobre o termo *cultura*. A ideia de cultura na maioria dos casos está atrelada a algo recorrente no cotidiano, ou seja, no dia-a-dia. Como aponta Chauí (1987), em sentido amplo o termo cultura remete ao campo simbólico e material das atividades humanas. Deste modo, quando inferimos que dado hábito faz parte da gama cultural de um determinado povo estamos dizendo que aquilo é um hábito que faz parte da estrutura social daquele ambiente; é algo tido quase como natural.

Nesse sentido, pode-se perceber que a associação dos termos *cultura* e *estupro* na expressão em questão se deve ao fato de que o abuso sexual se tornou tão recorrente que passou a ser considerado como uma atividade humana quase natural, a ponto de ser ignorada e não ser tratada como um ato preocupante e criminoso.

No Brasil, essa informação pode ser confirmada através das constantes notícias referentes a estupro divulgadas diariamente nas mídias sociais e redes de televisão. Convém a ressalva de que ao considerar o estupro como algo cultural, não significa que todos os homens são estupradores, mas sim que a sociedade é permeada por uma cultura do machismo que faz com que se perpetue esses tipos de violência, protege o estuprador e anula os direitos das vítimas, que por vezes são socialmente condenadas e culpadas pelo ato.

Como aponta Saffioti (1987, p. 10), “É próprio da espécie humana elaborar socialmente fenômenos naturais. Por esta razão é tão difícil, senão impossível, separar a natureza daquilo que

ela foi transformada pelos processos sócio-culturais.” Isso se relaciona justamente a como os papéis sociais são desenhados e cristalizados em favor do homem, enquanto para a mulher sempre resta o papel de submissão e medo. Elas são educadas desde cedo a não ser estupradas através de códigos sociais estabelecidos desde seu nascimento. Designam-lhes o tipo de roupa que devem usar em dado ambiente, como se sentar (sempre de pernas fechadas ou cruzadas), que lugares são apropriados para ser frequentados, os horários propícios para sair à rua, quando, como e com quem devem beber. Caso não sigam os padrões estabelecidos de comportamento, acabam agregando às mulheres a culpa da violência que sofrem.

Também é visto como natural a própria necessidade sexual do homem, desenvolvida e trabalhada desde os primeiros anos da adolescência. Em alguns casos, são levados pelo próprio pai em casas de prostituição para terem a sua primeira relação sexual. Em contrapartida, as mulheres são sempre reprimidas e coagidas a qualquer ato sexual. O sexo é sempre visto como algo sagrado, seus corpos devem ser mantidos puros, isto é, virgens, para serem profanados por um homem no momento certo.

Essa divisão é notória também nas relações homem-mulher. O homem é socialmente naturalizado como caçador, aquele que possui o papel de conquista e domina a ação. A mulher é o sujeito passivo que deve esperar ser conquistada ou “predada” pelo macho. O homem é ensinado desde cedo a não dispensar nenhuma oportunidade sexual, mas sim aproveita-la a qualquer custo. Ao escolher a “presa” ele investe pertinentemente nela. Caso a mulher recuse é por que está seguindo padrões de conquista e “sendo difícil”. É função dele como macho transformar a resposta negativa em um *sim*. Isso se dá justamente na relação de posse do homem sobre a mulher, é uma forma de mostrar sua superioridade. A vítima não tem o direito de consentimento, visto que:

As duas categorias de gênero falam a partir de posições hierárquicas e antagônicas, ao passo que o conceito de consentimento presume que os co-participes falem a partir da mesma posição ou de posições de iguais. Portadoras de uma consciência de dominadas, as mulheres não possuem conhecimento para decidir: elas cedem diante de ameaças ou de violências concretas (MATHIEU, 1985 *apud* SAFIOTTI, 1994, p. 155-156).

De mesmo modo é o gozo masculino. “É o gozo de se fazer gozar” (BOURDIEU, 2002, p. 15). O homem espera no orgasmo feminino a comprovação de sua virilidade, a prova de sua potência sexual e a garantia da submissão do outro a seu poder. A isso está ligada então a ideia de fingir o orgasmo por parte da mulher, que em posição submissa deve dar prazer ao seu companheiro. Aí se encaixa o assédio sexual, que, como aponta Bourdieu (2002), sempre tem o fim de posse sexual: o que acontece é que o homem deve perseguir e conseguir a presa. Nada mais que

uma simples forma de afirmar o seu *status* de dominador. O ápice das relações de poder que homem exerce sobre a mulher é a imagem do estupro, em que este realiza o ato sexual com uma mulher sem o consentimento dela, provando o seu poder de submeter aquela que, segundo a ideologia dominante, não tem direito nenhum de escolha (SAFFIOTI, 1987, p. 18).

Tal ideia está relacionada ao fato de o sexo na sociedade estar ligado aos órgãos genitais, sobretudo ao órgão masculino. O pênis (falo), é o símbolo de honra. É nele que se concentra o poder da dominação masculina. Seu conceito está atrelado a ideia de virilidade física. Dessa forma, um homem que fica com várias mulheres, sobretudo, se estas forem ainda virgens, mostra sua virtude, seu poder de conquista, imagem esperada de homem realmente homem. Em contrapartida, a vagina (logos) é vista como algo sagrado, que deve ser mantida sempre escondida, guardada para o momento e ocasião correta, o casamento. Como aponta Bourdieu (2002), a sociedade impõe que devem ser seguidas regras estritas de acesso a ela, determinando de forma rigorosa as condições para o contato, isto é, os agentes, os momentos e atos legítimos, caso contrário, profanadores. Em ambos os casos, é nítido que as dicotomias estabelecidas entre homem e mulher através dos órgãos sexuais estão longe de ser apenas um elemento natural.

A virgindade da mulher é seu símbolo de pureza e faz com que, por meio dela, se faça uma distinção entre as mulheres dentro da sociedade. Elas são separadas de acordo com a sua vida pública entre moças puras e impuras, sendo as pertencentes ao primeiro grupo aquelas moças castas, de boa e honrada família. Já ao segundo, pertencem as moças desonradas, que se libertaram muito cedo, que se deixam ser seduzidas, dignas apenas de vergonha e que não são bem vistas para o casamento e nem para um relacionamento duradouro. O homem é destinado a vida pública e aos prazeres, a mulher a vida doméstica e de resguardo.

Na lógica dessa segregação entre mulheres para casar e mulheres para serem usadas se pauta também a classificação de quem deve ou não ser estuprada. Na maioria dos casos, a sociedade não se compadece por qualquer vítima de estupro, mas sim um modelo específico a qual consideram como perfeita. No geral, quando uma pessoa é assaltada não se investiga todos os antecedentes sociais antes do roubo, o máximo que se faz é o direcionamento da vítima a delegacia para o preenchimento de formulários básicos sobre o furto. A sociedade tende a acreditar na vítima e a justiça concentra-se na imagem do acusado.

Essa mesma visão não ocorre com uma mulher abusada sexualmente. A vítima perfeita de um estupro é sempre a imagem de uma moça casta, ou uma mãe de família dedicada e respeitosa.

Caso contrário, se a mulher for de vida sexual ativa e intensa, conhecida em meios sociais, é escandalizada e julgada como culpada por ter sofrido ao ato. Caso a mulher seja coagida pelo homem, ela deve resistir bravamente às investidas deste, lutar a fim de defender sua honra e moral. Seu corpo deve sustentar as marcas da luta pela sobrevivência, que servirão de provas para atestar o seu sofrimento. Caso ela acabe morrendo no momento da violência, se consumará como a vítima realmente perfeita, pois faleceu defendendo a sua dignidade.

Na maioria dos casos não é bem assim que acontece. Para haver um ato de violação sexual não há necessidade de ter penetração. Tem que se levar em conta as mais variadas ocasiões as quais estão sujeitos a vítima e o estuprador. De acordo com o Artigo 213 do Código Penal Brasileiro, o estupro é definido como “ato de constranger alguém, mediante violência ou grave ameaça, a ter conjunção carnal ou que se pratique outro ato libidinoso”. Às vezes o desejo sexual do agressor não se dá por meio de penetração, mas sim através de outros métodos que podem ser os mais variados possíveis, incluindo a opção pela não-penetração (em muitos casos, o homem não penetra na vítima, apenas ejacula na mesma após se sentir saciado do seu desejo). Em outras ocasiões, o envolvido por algum empecilho maior não consegue penetrar a vítima, e em outros casos o agressor evita a penetração para encobrir rastros da violência em possíveis exames que a vítima possa fazer. Isso ocorre, pois, a relação sexual, bem como as relações de poder estão intimamente ligadas aos órgãos genitais, sobretudo ao ato de penetração. Esquecendo-se do sexo oral, anal, masturbação ou até mesmo o beijo. O homem, com seu papel de conquista, tem no ato sexual uma forma de dominação. A sexualidade para ele é concebida como algo agressivo, e sobretudo, físico, de conquista orientada para a penetração e orgasmo. Já para a mulher, é uma relação afetiva sem a necessidade de penetração para alcançar o prazer (BOURDIEU, 2002).

De fato, a sociedade sempre imagina o estuprador com o estereótipo de um homem perturbado, com sérios problemas mentais, de caráter agressivo, que viola apenas mulheres honestas e descuidadas. Na realidade, a maioria dos estupros são praticados por homens sãos que estão nos mais diversos ambientes. Desde os becos frios e escuros dos quais as mães previnem suas filhas de andar à noite, até no seio do lar, ambiente considerado seguro, podendo ser um homem totalmente desconhecido ou até mesmo um parente mais próximo. O estuprador está em todos os lugares.

Ademais, só é considerado estupro caso o agressor seja uma pessoa desconhecida. Não se atentam aos casos, por exemplo, de mulheres que são abusadas pelos próprios maridos, já que este é visto como detentor do direito de possuir a esposa no momento que lhe convém. A mulher deve

cumprir as suas obrigações conjugais e estar disponível a atender os desejos do seu marido sempre que este lhe solicitar. Em outras ocasiões, a mulher pode ser abusada por amigos, que se aproveitam das intimidades para saciar seus desejos, ou até mesmo parentes com os quais elas convivem no dia-a-dia. Em todos os casos, a mulher teme denunciar o abuso por medo de represálias caso o agressor seja alguém conhecido, e se sente mal por achar que está acabando com a reputação de uma pessoa, ou pela culpabilização que pressupõe receber. Assim, muitas preferem se silenciar.

Em todos os casos, a mulher tem dificuldade de provar a sua violação e isso é causado pela própria estrutura social que legitima e acoberta o agressor, e quando os pune, são, em sua maioria, casos isolados ou extremamente graves. Desta forma, como ratifica Saffioti:

O estado não somente acolhe o poder masculino sobre a mulher, mas normatiza, proibindo e até criminalizando seus excessos. A punição das extravagâncias integra o poder disciplinador da dominação masculina sobre a mulher, exercido pelo estado. Este não faz, portanto, senão ratificar a falocracia em suas dimensões material e “ideacional”, dando-lhe a forma a forma jurídica que caracteriza a dominação legalizada (SAFIOTTI, 1994, p. 155).

A ideia de culpabilizar a vítima por estar vestindo determinada roupa, estar em ambiente impróprio, fazer gestos mal interpretados por parte do agressor, dando a ideia de oferecimento por parte da vítima e margem para o abuso é o exemplo mais claro disso. A vítima se cala para evitar julgamentos e mais sofrimento. Isso se a vítima estiver lúcida no momento do ato, pois ela pode ser dopada, ou não ter um mínimo de noção do seu direito perante a lei, não sabendo como agir ou a quem procurar.

Analisando o conto

O conto *A língua do “P”* foi construído para representar uma crítica/denúncia da situação feminina, envolta em um universo que contribui para a diminuição e imposição de submissão das mulheres e pelo reforço à imagem superior e imperativa dos homens sobre as mesmas. Através de elementos do cenário e alguns traços no comportamento dos personagens envolvidos na trama, Lispector conclui uma história que não tem conclusão: a condição feminina é sofrer abuso, e por mais que haja reação por parte das mulheres (e deve haver), estas sempre serão julgadas.

Na sociedade contemporânea, a fêmea ainda é vista, considerada e forçada a ser inferior ao macho: no conto, a protagonista é Cidinha, um apelido propositalmente diminutivo para Maria Aparecida. Não se encontra em posição de triunfo profissional, pois como professora (uma profissão desvalorizada e que sempre foi ocupada prioritariamente por mulheres) só ganha o

suficiente para manter um estilo de vida modesto. Ainda assim, Cidinha procurava não parecer relapsa diante de sua situação financeira, a ponto de aparentar ser rica. (LISPECTOR, 1998)

Apesar da conjuntura simples em que se encontra, pode-se considerar Cidinha como uma personagem independente, mesmo que inserida numa sociedade contemporânea que é até progressista se comparada a tempos e costumes anteriores; a personagem principal do conto trabalha, e supondo-se que já era maior de idade, poderia, conforme se esperava e ainda se espera das mulheres, ter se casado e constituído família. Cidinha, no entanto, é solteira, virgem e aparentemente vive sozinha, visto que em nenhum momento cita ou apresenta preocupação com alguém da família ou amigos, mesmo diante de uma situação de risco. Cidinha transgrede enquanto mulher porque, ainda que de maneira sutil, foge dos padrões que lhe são impostos e atreve-se a ultrapassar os limites do país para aperfeiçoar-se na profissão: “Morava em Minas Gerais e iria para o Rio, onde passaria três dias, e em seguida tomaria o avião para Nova Iorque. [...] Queria aperfeiçoar-se nos Estados Unidos” (LISPECTOR, 1998, p. 67)

No momento em que as primeiras personagens masculinas entram na história e no trem, o ambiente muda: Cidinha sente-se desconfortável, e presentindo que o pior estava por vir fica nervosa, sua, inquieta-se e passa a pensar no que queriam dela, em sua virgindade, já temendo que pretendiam estupra-la (LISPECTOR, 1998). A dúvida da personagem principal quanto às intenções dos homens que sentaram a sua frente e a angústia que sente ao concluir que poderiam abusar sexualmente dela ilustram a constante preocupação feminina com o abuso sexual que possa vir a ser cometido pelos homens, mesmo em um ambiente corriqueiro e movimentado como um trem.

Os dois homens iniciam um rápido diálogo, e a partir daí Lispector introduz o que se considera como a “grande jogada” do conto: Cidinha nota que eles falavam uma língua estranha, que pouco depois conclui ser a língua do “P”. A brincadeira de criança representa nessa cena a infantilização e a isenção de responsabilidade atribuída ao sexo masculino: não é incomum que abusos como comentários sexuais ou misóginos e toques não permitidos realizados por homens sejam considerados como brincadeira inocente e sem maldade, falta de maturidade e de conhecimento. A culpa é atribuída quase sempre a vítima: se não está dando abertura demais, permitindo tais coisas (comumente justificada pela roupa que usa ou pelo seu comportamento), está sendo mal-humorada, séria demais e sem senso de humor.

A metáfora da língua do “P” no conto também pode representar a banalização do estupro por parte dos homens. O abuso sexual é algo tão comum, tão instintivo e incontrolável na natureza

masculina que pode envolver uma inocente brincadeira infantil como ferramenta para planejar o ato. E sendo algo involuntário, usual e irremediável, dificilmente será punido. A língua do “P” é, afinal, uma alegoria para omissão do sistema, que se não protege ou impede que tais abusos aconteçam, deveria no mínimo penalizar os que o fazem. Mas não é bem isso que acontece, conforme será demonstrado a seguir.

Enquanto percebe que os homens no trem planejam algo, que mais tarde constata ser seu estupro e possível assassinato, Cidinha calcula mentalmente como se livrar de tal destino. Primeiro ela se preocupa em parecer ingênua, para que não descubram que ela entende a língua do “P” e piorar sua situação (LISPECTOR, 1998). Quando se vê incapaz de impedir a ação dos criminosos, pensa em conversar, em explicar que não era rica e que era frágil. Decide finalmente que ingenuidade só serviria para atraí-los, e opta por parecer uma prostituta, justificando que homens “não gostam de mulher vagabunda” (LISPECTOR, 1998, p. 69). Nesse processo, Cidinha reflete sobre sua própria experiência sexual, ou melhor, sobre a falta desta. Um lamento pelo seu desconhecimento e uma tentativa de se defender do que estava para acontecer, de se livrar do temível acontecimento.

A resistência de Cidinha através da caracterização de uma prostituta carrega certa estereotipização e demonstra o machismo enraizado e propagado pelas próprias vítimas deste: a prostituta é considerada como vagabunda, sensual, explícita, exagerada e doida. Vagabunda porque não vive nem se comporta conforme era esperado das mulheres, sensual e explícita por mostrar o corpo mais do que o permitido, e exagerada e doida por se mexer demais, se maquiar demais, se vestir e agir de maneira extravagante. A mulher perfeita deveria ser discreta, singela, íntegra, pura e imaculada. Ser prostituta (desobediente) era tão transgressor que era digno de ser punido, e assim o foi (LISPECTOR, 1998).

Necessário destacar que entre esses atributos, um era considerado como instintivo entre as mulheres, o que representa e estabelece oposição ao instinto masculino. Se o homem é essencialmente imaturo, a mulher é essencialmente madura, e por isso, sensual, mesmo que esta ainda não tenha se descoberto assim (LISPECTOR, 1998). Dessa forma, Lispector retrata as justificativas comumente usadas para os abusos (e principalmente estupros) cometidos pelos homens nas mulheres.

Para se livrar do estupro coletivo e do próprio assassinato, Cidinha ainda é submetida a outras formas de abuso: a denúncia do bilheteiro e do maquinista do trem pelo comportamento

indevido, a brutalidade com que é tratada pelo policial e o julgamento que recebe de terceiros (LISPECTOR, 1998). Ou seja, não importa o comportamento que as mulheres tenham, seja retido ou expansivo, sempre serão vítimas de abuso.

Prestes a ser presa, a personagem Cidinha não consegue se explicar para a polícia, nem testemunhar sobre a língua do “P”, pois para ela, parece inacreditável (LISPECTOR, 1998). De maneira semelhante, muitas vítimas de abuso sexual têm dificuldade de testemunhar o que sofreram, e quando se trata de uma ameaça, a situação piora. Traumatizadas, algumas vítimas, talvez pela tradição em serem culpabilizadas, preferem não fazer a denúncia pois sentem-se culpadas ou incapazes disso. Se o abuso vem de pessoas próximas, como maridos, pais, avôs, tios, amigos da família etc., muitas temem também ser desacreditadas, ameaçadas ou mortas. Se não há provas de que o abuso ocorreu, mas somente a palavra da vítima, não é difícil que a denúncia, quando feita, seja desconsiderada. Sem contar toda a burocracia que tais testemunhos envolvem.

Em seus três dias de prisão, depois de se livrar por pouco de um estupro coletivo e de um assassinato, ser agredida fisicamente, julgada por todos e ainda por cima presa, Cidinha se vê no direito de se comportar tal como uma prostituta, se comparado ao que aparentava no início na história: transparece todo o trauma sofrido através do tabagismo, fumando como uma louca e pisando nos cigarros já tragados (LISPECTOR, 1998). Mesmo não tendo sido estuprada, a personagem é afetada por toda a confusão em que se envolveu e acaba se utilizando de um vício para se superar o trauma.

Apesar de tudo, Cidinha tenta seguir a vida e a viagem que pretendia fazer. Por mais que busque esquecer o ocorrido, assim como muitas vítimas de abuso sexual que se martirizam por às vezes terem reações corporais durante o crime, a personagem principal reflete sobre o que sentiu quando soube que seria estuprada, e se culpa por ter desejado o ato sexual (LISPECTOR, 1998, p. 96). Essa volúpia, no caso de Cidinha, pode não passar de uma reação de autodescoberta sexual, pois cabe lembrar que ela era virgem, e calhou de infelizmente despertar seus desejos sexuais justo durante essa situação conturbada.

Além disso, a auto culpabilização e autojulgamento da jovem pode ser resultado de conformidade estabelecida pelo machismo enraizado na sociedade em que vive, como se fosse normal que as mulheres fossem estupradas e que seus corpos servissem apenas para serem usados pelos homens. A responsabilização feminina pelo abuso sexual é ilustrada também quando Cidinha

chega ao Rio de Janeiro, e andando pelas ruas de Copacabana – substantivo feminino – fala “desgraçada ela, desgraçada Copacabana” (LISPECTOR, 1998).

Ainda abalada pelo trauma, agindo por impulsividade e com certa incerteza sobre os próprios atos, Cidinha compra um jornal e descobre que os bandidos, afinal, estupraram uma moça, a qual chegou a lhe tratar com desprezo – mais uma vítima do machismo estrutural imposto e propagado pelas mulheres – quando a jovem protagonista foi presa. E concluindo uma história sem conclusão, Maria Aparecida chora, sentindo-se impotente, compadecendo-se da semelhante, conformando-se que a sina das mulheres é sofrer abuso; descartáveis, substituíveis, corpos sem personalidade e sem importância, não importa se uma consegue fugir mesmo que temporariamente desse fado: se não der com uma, vai com outra. E assim, a personagem que mesmo reagindo não escapa de ser vítima, fecha a narrativa com uma frase de desalento, porque esta parece ser a verdade inalterável: “o destino é implacável” (LISPECTOR, 1998, p. 70).

Em relação aos homens do conto, nota-se nestes autoconfiança e sensação de superioridade em todas as cenas da história: entre os criminosos, a própria intenção e consumação do estupro, além de certas afirmações e comportamentos como a certeza de que a vítima estava no “papo”, a inconformidade com a possível resistência da mesma, que só poderia ser resolvida com o assassinato, o desdém com Cidinha depois de ela apresentar “comportamentos de prostituta”, a gozação com as atitudes da personagem e com a sua prisão. Quanto ao bilheteiro, o maquinista e o policial, a forma como os primeiros a repreendem pela sua conduta e como o terceiro a agride fisicamente também são muito representativos da dominação masculina.

Considerações finais

Durante todo o presente trabalho buscou-se entender como o estupro se caracteriza como algo cultural sustentado por mecanismos cristalizados que dão brechas para a impunidade do agressor em detrimento da vítima. Também se fez um breve estudo sobre algumas formas de dominação masculina, bem como a construção da prática sexual dentro da sociedade brasileira. Ao observar o percurso da personagem Cidinha, a qual passou por assédio, humilhações até a quase culminância da violência, pode-se dizer que sua jornada no conto foi uma verdadeira *Via Crucis*, onde foi julgada, maltratada sem nenhum direito a defesa. O título da obra onde o conto está inserido pode ser interpretado como uma *Via Crucis* de sofrimento diários passados por milhares de mulheres, das quais muitas acabam não como Cidinha, mas sim como a moça do jornal, mortas ou

metaforicamente crucificadas e apedrejadas perante a justiça e a sociedade, que apenas observam de maneira inerte, e por vezes chegam a compactuar com as impunidades do sistema machista e opressor. A cultura é algo construído pela sociedade, logo, se a cultura do estupro foi algo cristalizado pelo homem, pode também ser mudado até o ponto de não mais existir.

Referências

BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BRASIL. **Decreto-lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.htm>. Acesso em: 08 ago. 2019.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP). Estupro no Brasil, segundo os registros administrativos. In: **Atlas da violência 2018**. Rio de Janeiro, 2018. p. 56-69. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/180604_atlas_da_violencia_2018.pdf>. Acesso em: 08 ago. 19.

CHAUÍ, Marilene. **Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

LISPECTOR. Clarice. A língua do “P”. In: **A Via Crucis do Corpo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998. p.67-70.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. Violência de gênero no brasil contemporâneo. In: SAFFIOTI, Heleieth B. I.; VARGAS, Mônica Muñoz- (Orgs.). **Mulher brasileira é assim**. Brasília: Rosa dos Tempos, 1994. p. 151-185.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **O Poder do Macho**. São Paulo: Moderna, 1987.